

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Karina Emmanuelle de Souza Lopes

Formação e acessibilidade em foco: desafios nas relações entre intérpretes de
Libras e docentes na UFJF

**Juiz de Fora
2026**

Karina Emmanuelle de Souza Lopes

Formação e acessibilidade em foco: desafios nas relações entre intérpretes de Libras e docentes na UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago

Juiz de Fora

2026

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

Emmanuelle de Souza Lopes, Karina.

Formação e acessibilidade em foco : desafios nas relações entre intérpretes de Libras e docentes na UFJF / Karina Emmanuelle de Souza Lopes. -- 2026.
228 f.

Orientadora: Mylene Cristina Santiago
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Estudantes Surdos. 2. Intérprete Educacional. 3. Inclusão. 4. Acessibilidade. 5. Ensino Superior. I. Cristina Santiago, Mylene, orient. II. Título.

Karina Emmanuelle de Souza Lopes

Formação e acessibilidade em foco: desafios nas relações entre intérpretes de Libras e docentes na UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 10 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Mylene Cristina Santiago - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof(a) Dr(a). Renata dos Santos Costa
Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Prefeitura de Nova Iguaçu

Juiz de Fora, 16/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Vice-Chefe de Departamento**, em 10/07/2026, às 12:42, 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 **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 13/07/2026, às 12:18, 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 **Renata dos Santos Costa, Usuário Externo**, em 13/07/2026, às 18:48, 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 **3031423** e o código CRC **D3ECF375**.

Dedico este trabalho à minha mãe, por seu amor, força e cuidado incondicionais, e ao meu esposo, pelo companheirismo, incentivo e apoio constante ao longo desta caminhada. A vocês, que estiveram ao meu lado nos momentos de desafio e celebração, compartilho esta conquista com todo o meu carinho e gratidão.

Dedico também à Comunidade Surda que, diariamente, reafirma a importância da luta por uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, reconheço que este trabalho não é fruto de uma caminhada solitária. Por isso, expresso minha sincera gratidão a todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível.

A Deus, Pai e Mãe de amor, autor e consumidor da minha fé, pela força, sabedoria e perseverança concedidas ao longo desta trajetória, especialmente nos momentos de incerteza e desafios.

À minha mãe, Fátima, por todo carinho, cuidado, incentivo que me ensinou, pelo exemplo, o significado da força, da perseverança e do amor incondicional. Seu cuidado, apoio e confiança foram essenciais para que eu encontrasse coragem nos momentos mais difíceis desta caminhada. Sua presença foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Ao meu esposo, Deuel (Prin), companheiro de vida e de sonhos, por caminhar ao meu lado sempre com paciência, cuidado e carinho. Pelas palavras de incentivo e por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei das minhas próprias potencialidades.

Aos meus irmãos Leonardo (Léo), Fernando (Nandin) e Gabriela (Gabi), e a toda a minha família, pelo amor e carinho incondicional, pelo apoio constante e por compreender as ausências necessárias durante esta caminhada. Vocês foram e sempre serão meu porto seguro nos momentos mais difíceis e minha motivação para seguir em frente.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), pela oportunidade de formação acadêmica e profissional, proporcionando experiências e aprendizados que ultrapassam os limites desta pesquisa.

Às professoras e professores do PPGP Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelos ensinamentos compartilhados, pelas reflexões provocadas e pelo compromisso com uma formação crítica e transformadora.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mylene Santiago pela disponibilidade em aceitar me orientar nessa jornada, pela paciência, carinho, acolhimento e valiosas contribuições ao longo de todo o processo de construção deste trabalho. Sua orientação foi fundamental para meu crescimento como pesquisadora e profissional.

Aos suportes de orientação Prof.^a Ma. Juliana Cantarino, que esteve comigo na primeira metade do caminho e ao Prof. Dr. Ademir Veroneze, na segunda metade, que estiveram comigo nessa jornada. Expresso minha profunda gratidão pelo apoio constante durante esta caminhada. Obrigada pela acolhida, pelas orientações, pelas palavras de incentivo e pela confiança depositada em mim ao longo deste percurso. Em muitos momentos, suas contribuições ajudaram a tornar os desafios mais leves e os caminhos mais claros. Levarei comigo não apenas os aprendizados acadêmicos, mas também a generosidade e a humanidade com que conduziram esse processo.

Às membras da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Renata Costa e Prof.^a Dr.^a Katiuscia Vargas pela disponibilidade em participar deste momento tão importante e pelas contribuições que enriqueceram, e muito, esta pesquisa. A generosidade com que compartilharam seus conhecimentos e contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento e a qualidade deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa - intérpretes de Libras, estudantes surdos, docentes, e gestoras - que compartilharam suas experiências, percepções e trajetórias. Sem a generosidade e disponibilidade de cada um de vocês, este estudo não teria sido possível.

À equipe do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e aos meus colegas de equipe Tradutores e Intérpretes de Libras-Português da UFJF, com quem compartilho diariamente desafios, aprendizados e o compromisso com a promoção da inclusão e da acessibilidade no ensino superior.

À Paula, Aline e Fabiano, amigas e amigo que sempre estiveram presentes ao longo desta jornada, compartilhando alegrias, angústias, incentivo e afeto. A amizade de vocês e os nossos encontros diários tornou o caminho muito mais leve.

À equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português do DESU-INES, amigas e amigos queridos, em especial minha eterna dupla Sully, deixo meu carinho e minha gratidão por terem sido parte fundamental da minha trajetória. Foi ao lado de vocês que vivenciei experiências que moldaram minha forma de atuar, de aprender e de compreender a responsabilidade e a beleza da profissão que escolhi. Muito obrigada por terem sido mestres, colegas e referências ao longo desse caminho.

Aos 13 TAEs da UFJF, minha turma de mestrado de 2023, que, com nossas trocas, transformaram uma jornada acadêmica desafiadora em uma experiência de

acolhimento, amizade e crescimento coletivo. Nossas saídas de sala para “fumar” (escapadas) ficarão guardadas no coração. Vocês foram a melhor parte!

Em especial, quero agradecer a Karoline Melo pela amizade sincera presente deste mestrado. Levo comigo não apenas as memórias desta trajetória, mas também a alegria de ter encontrado uma amizade tão verdadeira em meio a este caminho. Que possamos continuar compartilhando sonhos, aprendizados e conquistas por muitos anos.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação e para minha formação humana, acadêmica e profissional.

Que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para o fortalecimento das políticas de inclusão e acessibilidade, especialmente no contexto do Ensino Superior e da Educação de Surdos.

“Os valores que sustentam uma cultura e sua ética moldam e influenciam a forma como falamos e agimos. Uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. (...) O compromisso com uma ética amorosa transforma nossa vida ao nos oferecer um conjunto diferente de valores pelos quais viver. Em grande e em pequena escalas, fazemos escolhas baseadas na crença de que a honestidade, a franqueza e a integridade pessoal precisam ser expressas nas decisões públicas e privadas.” (Hooks, 2021, p. 108)

RESUMO

A presente dissertação investigou os desafios enfrentados na articulação entre Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP) e docentes nos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), considerando a qualidade da atuação e a promoção da acessibilidade acadêmica aos estudantes surdos. A questão que orienta esta pesquisa é: Como promover a articulação entre Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português (TILSP) e docentes nas disciplinas dos cursos de graduação da UFJF para viabilizar a promoção de acessibilidade aos estudantes surdos? O estudo teve como objetivo geral compreender como se desenvolve a relação entre o trabalho dos TILSP e os docentes nos cursos de graduação da UFJF que possuem estudantes surdos matriculados. A pesquisa fundamentou-se nas discussões sobre inclusão, acessibilidade e educação de surdos, com base em Mantoan (2015, 2017), Perlin e Miranda (2003), Perlin (2005), Quadros (1997, 2008), Sassaki (2005, 2006, 2009), Skliar (2005, 2015), bem como nos estudos sobre a atuação do intérprete educacional, especialmente de Albres (2015), Santos e Lacerda (2015), Martins e Nascimento (2022) e Rodrigues (2018, 2022). Abrucio (2010), Fleury (1994) e Ball (2001) foram também relevantes para a análise da intrasetorialidade e da articulação institucional. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida como caso de gestão, com análise documental; entrevistas semiestruturadas com a coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), TILSP e docentes; além da aplicação de questionário *online*, com tradução em Libras, aos estudantes surdos. Os dados foram organizados em quatro eixos analíticos: inclusão e acessibilidade; sujeitos e práticas na educação de surdos; intérprete educacional no ensino superior; e intrasetorialidade e articulação institucional. Os resultados indicaram que a presença do intérprete, embora indispensável, não garantiu isoladamente a inclusão, sendo necessária a consolidação de fluxos institucionais, formação docente, planejamento conjunto e corresponsabilização entre os setores. Como produto, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado ao fortalecimento da articulação entre NAI, Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Faculdade de Educação, docentes, TILSP e estudantes surdos.

Palavras-chave: estudantes surdos; intérprete educacional; inclusão; acessibilidade; ensino superior.

RESUMEN

La presente disertación investigó los desafíos enfrentados en la articulación entre Traductores e Intérpretes de Libras-Portugués (TILSP) y docentes en las carreras de grado de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), considerando la calidad de la actuación y la promoción de la accesibilidad académica para los estudiantes sordos. La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cómo promover la articulación entre Traductores e Intérpretes de Lengua de Señas-Portugués (TILSP) y docentes en las asignaturas de las carreras de grado de la UFJF para viabilizar la promoción de la accesibilidad para los estudiantes sordos? El estudio tuvo como objetivo general comprender cómo se desarrolla la relación entre el trabajo de los TILSP y los docentes en las carreras de grado de la UFJF que tienen estudiantes sordos matriculados. La investigación se fundamentó en las discusiones sobre inclusión, accesibilidad y educación de sordos, con base en Mantoan (2015, 2017), Perlin y Miranda (2003), Perlin (2005), Quadros (1997, 2008), Sassaki (2005, 2006, 2009), Skliar (2005, 2015), así como en los estudios sobre la actuación del intérprete educativo, especialmente de Albres (2015), Santos y Lacerda (2015), Martins y Nascimento (2022) y Rodrigues (2018, 2022). Abrucio (2010), Fleury (1994) y Ball (2001) también fueron relevantes para el análisis de la intrasectorialidad y de la articulación institucional. Metodológicamente, se trató de una investigación cualitativa, desarrollada como un caso de gestión, con análisis documental; entrevistas semiestructuradas con la coordinación del Núcleo de Apoyo a la Inclusión (NAI), TILSP y docentes; además de la aplicación de un cuestionario en línea, con traducción a la Libras, a los estudiantes sordos. Los datos se organizaron en cuatro ejes analíticos: inclusión y accesibilidad; sujetos y prácticas en la educación de sordos; intérprete educativo en la educación superior; e intrasectorialidad y articulación institucional. Los resultados indicaron que la presencia del intérprete, aunque indispensable, no garantizó por sí sola la inclusión, siendo necesaria la consolidación de flujos institucionales, formación docente, planificación conjunta y corresponsabilización entre los sectores. Como producto, se propuso un Plan de Acción Educativa orientado al fortalecimiento de la articulación entre el NAI, la Pró-Rectoría de Grado (PROGRAD), la Facultad de Educación, docentes, TILSP y estudiantes sordos.

Palabras clave: estudiantes sordos; intérprete educativo; inclusión; accesibilidad; educación superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1	– Frequência dos principais temas discutidos nas reuniões da equipe TILSP (2018–2024)	52
Figura 2	– Evolução das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro de 2014-2024	61
Figura 3	– Captura de tela do questionário em Libras (visão geral da plataforma)	119
Figura 4	– Exemplo de questão com vídeo em Libras incorporado	120
Quadro 1	– Marcos legais da acessibilidade e da educação de surdos no ensino superior	85
Quadro 2	– Fundamentos conceituais da acessibilidade e da educação de surdos no ensino superior	88
Quadro 3	– Quadro de atividades agrupadas dos papéis do intérprete educacional	99
Quadro 4	– Ação 1: Aprimoramento do fluxo de matrícula e acolhimento acessível de estudantes surdos no SIGA	182
Quadro 5	– Ação 2: Formação continuada e acompanhamento pedagógico dos TILSP pelo NAI	184
Quadro 6	– Ação 3: Reuniões formativas entre NAI, docentes e TILSP	186
Quadro 7	– Ação 4: Diretrizes pedagógicas institucionais para acessibilidade de estudantes surdos	187
Quadro 8	– Ação 5: Inserção da acessibilidade linguística nas rotinas acadêmicas da graduação	189
Quadro 9	– Ação 6: Oficinas e curso de extensão sobre ensino inclusivo e educação de surdos	190
Quadro 10	– Ação 7: Pesquisa institucional sobre boas práticas em acessibilidade para estudantes surdos	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Temas e frequência de ocorrência nas reuniões	51
Tabela 2	– Matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro de 2020-2024	59
Tabela 3	– Distribuição dos discentes surdos por curso (2022-2025), segundo situação acadêmica em 2025	63
Tabela 4	– Caracterização institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEFI	Centro de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAI	Conselho do Núcleo de Apoio à Inclusão
CONGRAD	Conselho Setorial de Graduação
DIAAF	Diretoria de Ações Afirmativas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
GV	Governador Valadares
IAD	Instituto de Artes e Design
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICE	Instituto de Ciências Exatas
ICH	Instituto de Ciências Humanas
ICV	Instituto de Ciências da Vida
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IE	Intérprete Educacional
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBi	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PCD	Pessoa com Deficiência

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAG	Regulamento Acadêmico da Graduação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - Português
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR	33
2.1	O contexto nacional da Educação de Surdos no Brasil	34
2.1.1	A legislação brasileira sobre inclusão e acessibilidade	37
2.1.2	Diretrizes para inclusão e acessibilidade de surdos em instituições de ensino superior	40
2.1.3	Inclusão e acessibilidade segundo os documentos institucionais	44
2.1.4	Diagnóstico da situação-problema com base em atas de reunião da equipe TILSP (2018–2024)	50
2.1.4.1	Histórico e desafios da equipe TILSP	53
2.1.5	Tensões entre o discurso da inclusão e a prática institucional	56
2.2	O contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	58
2.2.1	Inclusão e acessibilidade na UFJF	64
2.2.2	O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)	68
2.2.3	Os Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP) na UFJF	71
2.2.3.1	Atividades desenvolvidas pelos TILSP na UFJF	77
2.2.4	A relação entre TILSP e professores no contexto da UFJF	79
3	EIXOS TEÓRICOS, PLANEJAMENTO DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS	83
3.1	Referencial teórico	83
3.1.1	Eixo 1: inclusão e acessibilidade	90
3.1.2	Eixo 2: sujeitos e práticas na educação de surdos	94
3.1.3	Eixo 3: o intérprete educacional no ensino superior	98
3.1.4	Eixo 4: intrasetorialidade e articulação institucional	103
3.2	Planejamento da pesquisa de campo	106
3.2.1	Participantes da pesquisa	114
3.2.1.1	Produção do Questionário em Libras	116
3.2.2	Identificação e sigilo dos participantes	121
3.3	Análise dos dados	123
3.3.1	Sistematização dos resultados por eixos temáticos	124
3.3.2	Análise com base no eixo 1: inclusão e acessibilidade	127
3.3.3	Análise com base no eixo 2: sujeitos e práticas na educação de surdos	139
3.3.4	Análise com base no eixo 3: o intérprete educacional no ensino superior	147
3.3.5	Análise com base no eixo 4: intrasetorialidade e articulação institucional	164
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	175
4.1	Fragilidades identificadas na pesquisa	176
4.2	Propostas de intervenção por setores institucionais	177
4.2.1	Centro de Gestão do Conhecimento (CGCO)	177
4.2.2	Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)	179
4.2.3	Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)	180
4.2.4	Faculdade de Educação (FACED)	181
4.3	Detalhamento das ações propostas	181
4.4	Metodologia de implementação	192

4.5	Considerações sobre a viabilidade do PAE	195
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	203
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA COORDENAÇÃO DO NAI	214
	APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA INTÉRPRETES DE LIBRAS	215
	APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA PROFESSORES	216
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES SURDOS	217
	APÊNDICE E – TCLE PARA AS ENTREVISTAS	226
	APÊNDICE F – TCLE PARA OS QUESTIONÁRIOS	227

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do programa de pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública e consiste em um 'Caso de Gestão'. Seu objetivo é apresentar um problema enfrentado pelo pesquisador, culminando na proposta de um Plano de intervenção voltado para a minimização ou resolução desse problema.

A promoção da acessibilidade no ensino superior, especialmente para estudantes surdos, é um desafio que exige mais do que a simples presença de recursos e serviços especializados, demanda uma atuação integrada entre diferentes agentes institucionais, em especial entre Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais-Português (TILSP) e os docentes responsáveis pelas disciplinas. Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), embora políticas inclusivas estejam em constante construção, ainda se observa a necessidade de fortalecer a articulação entre esses profissionais para garantir o pleno acesso à educação de qualidade para os estudantes surdos.

Essa preocupação não surge apenas de um interesse acadêmico, mas de uma vivência concreta no ambiente universitário. A escolha do tema desta pesquisa se conecta diretamente à trajetória acadêmica e profissional desta pesquisadora. Minha atuação na Educação teve início em 2009 como professora da educação infantil e anos iniciais nas escolas municipais da Prefeitura de Juiz de Fora, como contrato temporário. Por já atuar como intérprete de Libras profissionalmente, passei também a pegar contratos na mesma instituição neste cargo. Posteriormente, passei a atuar como professora bilíngue nos anos iniciais e intérprete de Libras, ocupando dois cargos. Fui aprofundando meu conhecimento na área da Educação de Surdos, pois já havia estabelecido uma relação com este público e suas demandas, e com isso direcionando meus estudos para esse campo.

Em 2013, fui aprovada em um concurso público e assumi o cargo de Técnico Administrativo em Educação (TAE) na função de tradutora e intérprete de Libras. Este cargo acumula duas funções, a de tradução e a de interpretação. De forma geral, a tradução acontece quando a mensagem é passada de uma língua para outra a partir de um conteúdo que já está pronto, como textos, vídeos ou materiais escritos. A

interpretação, por sua vez, ocorre no momento da comunicação, quando o profissional faz a mediação entre as línguas em tempo real. Tal ocupação agora em uma instituição de Educação de Surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro (RJ), que é a instituição responsável por contribuir para a política nacional de educação de surdos (INES, 2025). Foi uma experiência desafiadora e de muito crescimento no novo campo de atuação, o ensino superior na Educação de Surdos. Quem trabalha nessa área dentro da Educação sabe que os desafios são enormes, devido à defasagem de conhecimento para o atendimento deste público. A maioria dos profissionais desta comunidade acadêmica não são fluentes na língua desses estudantes, que é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e não conhecem as necessidades específicas no percurso formativo deles. Os professores, que fizeram parte do processo educativo desses estudantes no INES, não tinham conhecimento aprofundado sobre os obstáculos que são postos na realidade da Educação Básica desse público, e nem de práticas pedagógicas para possibilitar seu ensino-aprendizagem de forma inclusiva.

Assim, nesse novo caminho, mesmo em uma instituição específica para Surdos, foi preciso desenvolver uma prática de mediação do contexto da Educação de Surdos com todos os professores que atuavam no setor, mesmo meu cargo sendo de TAE tradutora e intérprete de Libras. Essa foi uma prática de toda equipe de intérpretes deste departamento com cada novo professor que iniciava sua prática neste espaço, pois, a maioria nunca havia dado aula para uma pessoa surda antes.

Atuando desde 2019 como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais-Português (TILSP) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) vinculado a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF), tendo como atuação a mediação da comunicação da Libras-Português-Libras entre surdos e ouvintes nos diferentes cursos e espaços da UFJF. Minha prática cotidiana me coloca em contato direto com os desafios e possibilidades relacionados à promoção da acessibilidade no ensino superior. Com formação em Pedagogia pela própria UFJF e especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela UFLA, pude construir minha trajetória profissional entrelaçada à Educação de Surdos, inicialmente na educação básica e, posteriormente, no ensino superior, com uma importante passagem pelo INES.

Essa experiência em diferentes contextos educativos proporcionou maior discernimento quanto à atuação do intérprete de Libras, que vai muito além da mediação linguística e envolve desempenhar múltiplas funções para a inclusão educacional de estudantes surdos. Tal percepção é endossada no campo acadêmico, por exemplo, por Rodrigues (2022), segundo o qual o intérprete de Libras é um profissional que, na interação, constrói sentidos. Ele demarca que isso supera a concepção de uma mediação linguística neutra. Iriarte e Martins (2022) convergem com o autor ao defenderem que a atuação do intérprete educacional não se restringe à mediação linguística, argumentando que esse profissional está inserido em um espaço pedagógico e participa ativamente da construção de sentidos no contexto da sala de aula, ultrapassando o suposto papel de transmissor de mensagens.

Paralelamente, vivências de estudantes surdos matriculados em diversos cursos de graduação da UFJF trazem à tona a necessidade de uma articulação efetiva entre intérpretes e docentes, visto que nem sempre se concretiza de maneira planejada ou satisfatória. Foi observado de maneira empírica pela autora desta pesquisa que os professores, por vezes, tomam conhecimento da presença de estudantes surdos apenas no início das aulas, e que, além disso, não possuem formação ou preparo específico para realizar práticas pedagógicas acessíveis a esse público.

Diante desse cenário, surgiu a motivação para investigar mais profundamente as relações de trabalho entre TILSP e docentes, buscando compreender como elas se desenvolvem, quais os principais desafios enfrentados e de que forma essa articulação pode ser promovida para garantir uma formação acadêmica mais justa e inclusiva para os estudantes surdos.

Cabe destacar que, embora o curso de Letras Libras historicamente concentre parte significativa dos estudantes surdos na universidade, os dados institucionais indicam que a presença deles não se restringe a esse espaço formativo. Conforme apresentado por Souza (2025, p. 53), o número de estudantes surdos matriculados concomitantemente na UFJF chegou a aproximadamente 20 entre os anos de 2015 e 2022, um crescimento progressivo desse público no Ensino Superior.

Entretanto, mais do que o aumento quantitativo, os dados revelam um movimento de diversificação das áreas de formação escolhidas por esses estudantes.

A referida pesquisa aponta que, a partir de 2018, a presença de estudantes surdos tem se expandido para diferentes cursos de graduação, não se concentrando apenas na formação específica em Letras Libras. Há matrículas em áreas como Educação Física, Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas, Bacharelado em Artes e Design, Pedagogia e Química. Trata-se de uma mudança importante no perfil de inserção acadêmica da população surda que coloca novos desafios institucionais relacionados à acessibilidade comunicacional, à mediação linguística e à organização pedagógica dos cursos – aspectos que dialogam diretamente com o problema de pesquisa investigado neste estudo.

A pesquisa, portanto, nasce da prática profissional da autora, da observação empírica e do compromisso de contribuir para a construção de um ambiente universitário que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos seus estudantes. Assim foi delimitado o objeto de investigação, as relações laborais estabelecidas entre Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português (TILSP) e docentes da UFJF. O foco reside nos desafios que os TILSP enfrentam ao mediar a comunicação em sala de aula nos cursos de graduação. Na sequência, são apresentados outros aspectos do recorte da pesquisa, como a definição do campo de estudo, do período analisado e dos sujeitos envolvidos.

O reconhecimento da Língua de Sinais como meio oficial de comunicação das comunidades surdas brasileiras, por meio da Lei nº 10.436/2002, estabelece que as instituições públicas devem assegurar atendimento adequado às pessoas com deficiência auditiva. Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, apresenta o conceito de acessibilidade, destacando a comunicação como direito, em seu Artigo 3º que a acessibilidade pode ser compreendida como a garantia de condições para que pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida possam acessar e utilizar, com segurança e autonomia, diferentes espaços, serviços, equipamentos, meios de transporte, informações, comunicações e tecnologias, sejam eles públicos ou privados de uso coletivo, localizados em áreas urbanas ou rurais (Brasil, 2015).

Dentre as diferentes formas de promover acessibilidade e inclusão a pessoas surdas na sociedade, uma delas é a disponibilidade do intérprete de Libras nos diversos espaços sociais. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na Meta 4, aborda a garantia de acesso à educação para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Ao se tratar dos discentes surdos, o documento reafirma a necessidade de contratar "tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, preferencialmente surdos, e professores bilíngues" (Brasil, 2014). A profissão dos Tradutores e Intérpretes de Libras é regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, que foi alterada pela Lei nº 14.704/2023, e determina que estes devem ter pleno domínio tanto da Língua Brasileira de Sinais quanto da Língua Portuguesa, e possuir habilidades avançadas na tradução e interpretação dessas duas línguas. O exercício da profissão deve ser conduzido com rigor técnico, preservando os valores éticos, o respeito à dignidade humana e à cultura da pessoa surda.

Além disso, é indispensável que atue de forma imparcial, livre de preconceitos, e mantenha a fidelidade aos conteúdos que lhe são confiados para tradução. Com atribuições distintas das do professor, o TILSP é responsável por mediar o acesso dos estudantes surdos à comunicação, à informação e ao conteúdo curricular, facilitando sua participação nas atividades didático-pedagógicas e garantindo acessibilidade nos serviços e nas atividades da instituição de ensino, como consta no Decreto nº 5.626/2005.

A indicação presente no Plano Nacional de Educação (2014-2024) de priorizar professores surdos no ensino de Libras representa um avanço importante no reconhecimento da centralidade da experiência linguística e cultural da comunidade surda no processo educativo. Tal orientação dialoga com a compreensão de que a Libras não se constitui apenas como um meio de comunicação, mas como expressão de uma identidade linguística e cultural própria. Nesse sentido, a presença de professores surdos no ensino da língua contribui para ampliar o contato dos estudantes com perspectivas que ultrapassam a dimensão instrumental da aprendizagem linguística, favorecendo a valorização da cultura surda e de suas formas de produção de conhecimento.

Como destaca Skliar (2005), a educação de surdos deve ser compreendida a partir do reconhecimento da diferença linguística e cultural desse grupo, o que implica considerar o protagonismo de sujeitos surdos nos processos educativos. De modo semelhante, Quadros (1997) ressalta que a presença de professores surdos no ensino da Libras favorece a construção de referenciais linguísticos e identitários fundamentais para a consolidação de uma educação bilíngue. Assim, diretriz presente na legislação educacional aponta para a necessidade de fortalecer a participação de sujeitos surdos nos espaços de ensino da língua, ao mesmo tempo em que não exclui a atuação de professores ouvintes qualificados, mas reforça o reconhecimento da autoridade linguística e cultural da comunidade surda nesse processo.

No PDI 2022-2027 revisado em 2024-2025, consta que a universidade contava com mais de 3.100 servidores, sendo 1619 professores e 1500 técnicos-administrativos, que contribuem para a administração e o funcionamento das atividades acadêmicas (UFJF, 2022, p. 43). Dentre os servidores técnicos-administrativos lotados no campus sede, encontra-se a equipe de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português (TILSP), que contabiliza treze profissionais efetivos e um por contrato temporário, e, em janeiro de 2026, quatro por contrato terceirizado (a partir de 2025), atuando em duplas em seus atendimentos, e está distribuída entre os três turnos, manhã, tarde e noite, para mediação da comunicação entre Libras e Português nos diferentes setores da UFJF. Estes servidores, conforme já apontado, são vinculados ao NAI, dentro da DIAAF, que responde diretamente ao Gabinete da Reitoria da UFJF.

A atuação dos TILSP apresenta especificidades que variam de acordo com o contexto institucional, o nível de ensino e a área em que esses profissionais estão inseridos. Embora a regulamentação da profissão estabeleça parâmetros gerais para o exercício da atividade, a prática profissional dos TILSP assume características distintas conforme o contexto de atuação. No campo educacional, a interpretação em Libras ultrapassa a transposição entre línguas, envolvendo a construção de sentidos, a participação nos processos de ensino e aprendizagem e a atuação em parceria com docentes. Nesse contexto, o trabalho do intérprete demanda conhecimento prévio dos conteúdos, compreensão das dinâmicas pedagógicas e interação constante com

professores e estudantes, de modo a favorecer o acesso dos discentes surdos ao conhecimento científico (Santos; Lacerda, 2015).

Como apontado por Albres (2015) e Rodrigues (2018), a interpretação em contextos educacionais demanda uma atuação articulada com o processo pedagógico, distinguindo-se de outras áreas de interpretação por ocorrer em situações prolongadas de ensino, nas quais o intérprete acompanha o desenvolvimento das disciplinas e participa de diferentes atividades acadêmicas. No ensino superior, essas particularidades tornam-se ainda mais evidentes, considerando a diversidade de áreas do conhecimento e a complexidade dos conteúdos abordados, o que exige dos TILSP não apenas domínio linguístico, mas também capacidade de adaptação às diferentes linguagens acadêmicas e às práticas pedagógicas presentes nesse nível de ensino.

Os atendimentos de interpretação demandados à equipe são: i) orientação de matrícula, ii) interpretação das aulas regulares para estudantes da graduação, iii) aulas de reposição de conteúdo, iv) interpretação das aulas ministradas por professores surdos, v) aulas de monitoria, vi) vídeos institucionais, vii) refeições de grau e outras solenidades, viii) acompanhamento de estágio, ix) orientações para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), x) concursos e processos seletivos promovidos pela UFJF, xi) reunião departamental com professores surdos, xii) reuniões diversas quando há participante surdo, xiii) grupos de pesquisa, xiv) atendimentos de balcão, xv) tradução de editais, xvi) tradução de provas e materiais didáticos solicitados pelos professores, xvii) apresentação de trabalhos de conclusão de curso e defesas de mestrado, xviii) trabalhos de campo ou visitas organizadas por professores, xix) seminários/congressos promovidos por diferentes cursos dentro da instituição, dentre outros.

Estes atendimentos são realizados de acordo com a disponibilidade de profissionais para o dia e horário solicitados, e atendidos caso não comprometa o atendimento em sala de aula, definida como prioridade pelo setor. A partir da contextualização do ambiente em que será analisado o caso de gestão, relacionado anteriormente, será possível caracterizar o problema de pesquisa a ser apresentado na seção a seguir.

Partindo da vivência cotidiana na instituição, observa-se que, muitas vezes, os professores só tomam conhecimento da presença de estudantes surdos em suas turmas no momento do início das aulas, sem preparação prévia para lidar com as especificidades linguísticas e pedagógicas que essa realidade exige. Além disso, o trabalho dos intérpretes, embora técnico, acaba exigindo conhecimentos pedagógicos e posturas colaborativas que vão além das atribuições formais do cargo, apontando para a necessidade de estratégias mais integradas entre intérpretes, docentes e setores de suporte, como o Núcleo de Apoio à Inclusão.

A presente pesquisa tem seu foco na análise da relação entre os Intérpretes de Libras e os docentes nas disciplinas dos cursos de graduação da UFJF que possuem estudantes surdos matriculados. O recorte delimita-se especificamente à investigação dos desafios enfrentados nessa relação de trabalho e às possibilidades de aprimoramento das ações que envolvem a mediação comunicacional e o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto universitário.

Assim, o estudo se propõe a compreender como se estabelecem essas relações no ambiente acadêmico da UFJF, identificar as barreiras que dificultam a atuação conjunta entre intérpretes e professores, e sugerir caminhos que possam fortalecer a promoção da acessibilidade e a efetiva inclusão dos estudantes surdos. O estudo concentra-se, portanto, nas práticas cotidianas em sala de aula e na interação direta entre os atores envolvidos, buscando refletir sobre como a gestão institucional pode apoiar a melhoria dessa articulação.

Para compreender a complexidade dessa realidade e identificar os fatores que influenciam o processo de inclusão dos estudantes surdos, faz-se necessário contextualizar o ambiente institucional em que a pesquisa se desenvolve, assim como os desafios e dinâmicas que caracterizam a atuação dos profissionais envolvidos. A seguir, apresenta-se a contextualização da pesquisa, situando o cenário e os elementos que fundamentam a problemática investigada.

Conforme já apontado, a atuação dos TILSP no ensino superior é essencial para garantir a inclusão e a acessibilidade de estudantes surdos, com o objetivo de promover a igualdade de direitos e oportunidades acadêmicas. No entanto, na UFJF, campus Juiz de Fora, os intérpretes enfrentam desafios na relação de articulação com professores em sala, que impactam na qualidade e eficiência de seu trabalho. Diante

disso, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de identificar e descrever essas barreiras, permitindo uma compreensão aprofundada sobre tais desafios. O estudo também contribui para a gestão universitária e para o planejamento institucional das ações do NAI. Sendo assim, a inclusão não se limita à presença de serviços ou profissionais especializados, mas envolve a transformação das práticas institucionais e pedagógicas para eliminar barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes nos diferentes espaços educacionais (Sassaki, 2006).

Considerando o compromisso e a responsabilidade da UFJF com a inclusão e a acessibilidade em seus espaços, o direito de todo estudante, seja ele pessoa com deficiência ou não, temos como base, segundo a Constituição Federal em seu Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Entretanto, para que isso aconteça, não basta que a instituição disponha de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras para garantir esta igualdade de condições entre surdos e ouvintes em sua formação, são necessárias, também, ações, relações e práticas pedagógicas que atendam às suas especificidades. Considerando esse contexto, a educação de estudantes surdos requer o reconhecimento de suas particularidades linguísticas e culturais, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais constitui a língua primeira de grande parte desses sujeitos e estrutura suas formas de interação e acesso ao conhecimento (Skliar, 2005).

Ao ingressarem na instituição, grande parte dos estudantes surdos, assim como estudantes com outras deficiências, utilizam o programa de cotas da UFJF, seja através Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) ou pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir da sua aprovação, o processo de matrícula é feito por meio do sistema utilizado pela instituição, o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)¹. Sendo assim, as demandas de atendimento específico ao invés de serem apresentados no ingresso de novos discente, com certa frequência, só são identificadas no decorrer do semestre letivo, quando realizadas pelos professores ou pela coordenação do curso. Só então

¹ Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) é um sistema utilizado pela UFJF para acesso a diversos serviços importantes, como matrícula, UFJF-Wifi, Moodle, histórico escolar, trancamento de matrícula, dentro outros. (UFJF, [s.d.]a)

o NAI é procurado pelos profissionais responsáveis por essa identificação ou indicado aos discentes para articulação dos atendimentos, que acontecem tardiamente, o que não é o ideal, considerando uma abordagem de práticas pedagógicas inclusivas, em que os profissionais possam se preparar previamente para atender os estudantes de acordo com suas necessidades. Situações como essa evidenciam que, embora existam avanços normativos e institucionais no campo da inclusão educacional, sua efetivação no cotidiano das instituições ainda enfrenta desafios relacionados à organização das políticas e às práticas institucionais conforme observado por Glat e Pletsch (2011).

Como mencionado acima, mesmo os estudantes que acessam a universidade por meio das cotas específicas para pessoas com deficiência, necessitariam de um direcionamento logo após seu ingresso, para conhecimento de quais seriam suas necessidades ao longo do curso. Essa situação é ainda mais complicada quando esses ingressam por vagas de ampla concorrência, e suas especificidades são identificadas ainda mais tarde. Geralmente acontece quando o professor, na relação com este discente, percebe alguma complicação ou o próprio estudante quando apresenta alguma dificuldade na rotina acadêmica e precisa ser direcionado ao NAI.

Parece simples adicionar uma adequação ao sistema SIGA, que possa identificar com antecedência as matrículas nos documentos necessários, como uma caixa para assinalar se este estudante apresenta alguma deficiência ou descrever se tem alguma necessidade específica, visando direcioná-lo ao atendimento necessário oferecido pelo núcleo. Entretanto, esta solicitação já foi feita pelo NAI, justamente para facilitar a busca dessas matrículas que precisam de suporte. De acordo com os dados da pesquisa de campo, foi informado que se inseriu uma janela pop-up que apresenta o NAI e seus serviços aos estudantes no momento da matrícula, porém fica a critério do estudante procurar o atendimento ou não.

No PDI da UFJF, de 2022-2027, no tópico 4.8.8 das Ações Afirmativas, na Ação 6: Intersetorialidade nas ações do NAI, a meta 1.1 (que foi reformulado no documento PDI revisado 2024-2025, renomeando a Ação 6 para Ação 7: Desenvolver uma Política Institucional de Inclusão das Pessoas com Deficiência), dispõe no seu plano de ação a solicitação de um “fluxo de matrícula para a identificação dos estudantes com deficiência e aprimoramento do sistema SIGA”, sistema utilizado para as

matrículas, para acompanhamento desse fluxo (UFJF, 2022, p. 302), porém, ainda não está disponível. Tem-se como hipótese que esta adequação do sistema seria um primeiro passo que contribuiria para a identificação dos estudantes surdos, já na matrícula, possibilitando a abordagem do NAI aos professores que os receberão, com o objetivo de informá-los previamente para que possam se preparar e receber o suporte adequado. A ação 8: Ações de Formação Continuada na Área de Educação Inclusiva, que tem o objetivo de “implementar ações de formação continuada para a comunidade acadêmica”, que constava na versão original do PDI 2022-2027 foi tachada na versão revisada 2024-2025. Esta ação seria de suma importância para garantir a formação tanto dos servidores e funcionários da UFJF, quanto dos estudantes em geral para propiciar qualidade na permanência dos estudantes surdos e com outras deficiências.

Sobre a inserção, quando estes estudantes são matriculados nas disciplinas de seus cursos, o sistema não identifica imediatamente quais desses têm alguma necessidade específica, caso precisem de algum atendimento especializado. A partir disso, o professor da disciplina, que receberá tal estudante, também não tem informação prévia (na lista de presença recebida para controle de frequência, por exemplo) da necessidade do mesmo. Logo, não consegue se preparar antecipadamente, para atendê-lo de acordo com sua especificidade, tampouco procurar maiores orientações com o NAI, que se prontifica para oferecer o suporte e as direções necessárias.

Desse contexto, resulta dificuldades na mediação da comunicação pelos TILSP e no suporte adequado aos estudantes surdos, impactando negativamente seu desempenho acadêmico e a qualidade de sua formação. Esses desafios também impactam a qualidade no desempenho das atividades laborais dos profissionais TILSP e o pleno atendimento aos estudantes surdos.

Assim, verifica-se no decorrer das aulas, o desconhecimento acerca dessas especificidades que, muitas vezes, interfere na atuação do intérprete na interpretação dos conteúdos e outras dinâmicas pedagógicas que necessitam de acessibilidade, como adequação ao ritmo da fala durante as aulas expositivas, a falta de produção de material visual adequado na exposições, exibição de produtos audiovisuais

acessíveis, planejamento com antecedência de atividades extraclasse que necessitem do acompanhamento dos TILSP, etc.

Conforme destacam Albres (2015) e Rodrigues (2018), a atuação do intérprete em contextos educacionais, especialmente no ensino superior, apresenta particularidades que vão além da tradução linguística, uma vez que a mediação ocorre em situações de ensino e aprendizagem que exigem articulação com os processos pedagógicos e com as dinâmicas didáticas desenvolvidas em sala de aula. Contudo, a ausência de preparação prévia dos docentes e a identificação tardia da presença de estudantes surdos fazem com que, frequentemente, os intérpretes assumam o papel de explicar, já no início das aulas, aspectos básicos sobre o funcionamento da mediação linguística e sobre as necessidades pedagógicas desses estudantes.

Entretanto, nem todos os intérpretes de Libras têm formação na área educacional. Além disso, é importante ressaltar que tal perfil não é uma exigência do cargo, por ser de nível médio. Logo, as orientações necessárias não deveriam partir dos tradutores e intérpretes, tampouco no momento na sala de aula. A equipe de intérpretes faz parte do NAI, que é o setor responsável pela promoção de estratégias como foco na inclusão e acessibilidade na UFJF, o qual tem a responsabilidade de oferecer o suporte adequado e informações necessárias aos docentes, para melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes, como mencionado anteriormente.

O NAI é um núcleo vinculado à Diretoria de Ações Afirmativas, que tem por objetivo consolidar a inclusão e a acessibilidade na graduação, pós-graduação e no ambiente de trabalho da UFJF, atendendo a toda a comunidade acadêmica com deficiência, TEA ou altas habilidades (UFJF, [s.d.]b). A equipe é composta por profissionais de diferentes áreas, incluindo pedagogia, psicologia, enfermagem, medicina psiquiátrica e tradutores e intérpretes de Libras. Entretanto, mesmo com uma equipe composta por diferentes especialistas, seu quantitativo ainda é insuficiente considerando todos os atendimentos demandados a ela, que, de acordo com dados da pesquisa de campo, somam-se 156 estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades, devendo ser considerado a complexidade dos mesmos.

A página institucional do núcleo informa que as atividades disponibilizadas são: apoio a demandas específicas solicitadas pelos estudantes com deficiência, produção

de materiais acessíveis, matrícula assistida e reunião com os professores e coordenadores dos cursos dos mesmos, no início do período letivo para definição de estratégias e adaptações necessárias. Tem entre seus objetivos o de construir e implementar ações afirmativas para pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação, e conta com uma equipe especializada de profissionais para atender aos estudantes, técnicos e docentes com deficiência de toda a instituição (Campus Juiz de Fora) (UFJF, [s.d.]a).

Ainda, a responsabilidade de contribuir com a formação e orientação destes professores, que, com frequência, costumam recorrer a este setor, com o objetivo de minimizar tais prejuízos e eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, nos diferentes âmbitos, sejam eles ensino, pesquisa ou extensão. A necessidade de formação e orientação dos diversos profissionais da instituição, prioritariamente de professores, que se relacionam diretamente ao processo acadêmico dos estudantes surdos, podem gerar prejuízos no desempenho acadêmico dos mesmos.

As evidências anteriormente descritas têm como base a observação da pesquisadora, mas, no decorrer da pesquisa, os dados que comprovam a existência do problema foram mapeados por meio de pesquisa documental. Dentre a documentação analisada para a comprovação do problema estão os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF (nos ciclos de 2016–2020 e 2022–2027), que propõem ações a serem desenvolvidas pelo NAI, o Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG) da UFJF, a cartilha institucional do NAI, o Guia de Orientações para a Acessibilidade de Pessoas com Deficiência na UFJF e as atas das reuniões de equipe dos intérpretes de Libras (2018-2024), que apontam a necessidade de orientação junto aos professores, de acordo com a percepção das dificuldades encontrada para desenvolver seu trabalho durante as aulas. Diante da problemática exposta, a seguir, apresenta-se a questão que norteia esta pesquisa.

A partir da análise do contexto institucional apresentado, evidencia-se que a promoção da acessibilidade no ensino superior não depende apenas da existência de dispositivos legais ou da presença de profissionais especializados, mas também da organização das práticas institucionais e da articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo. No âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, a atuação dos Intérpretes de Libras constitui elemento fundamental para garantir

a mediação linguística entre estudantes surdos e docentes. Entretanto, a ausência de fluxos institucionais consolidados, a identificação tardia das demandas de acessibilidade e a falta de preparo específico de parte do corpo docente podem gerar obstáculos à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Diante desse cenário, torna-se relevante investigar como se estabelece a relação entre intérpretes e professores nas disciplinas cursadas por estudantes surdos, bem como quais desafios e possibilidades emergem dessa relação no contexto do ensino superior. A partir dessas reflexões, apresenta-se a questão que orienta esta pesquisa.

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior exige não apenas a presença de tradutores e intérpretes de Libras, mas também a construção de uma articulação efetiva entre esses profissionais e os docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas. No contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), embora existam iniciativas importantes voltadas para a acessibilidade, ainda se observam desafios na comunicação entre os diferentes atores envolvidos, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento e a trajetória acadêmica dos estudantes surdos. Santos e Lacerda (2015, p. 515) defendem que a presença isolada do intérprete não garante a inclusão, é imprescindível uma relação de confiança e cooperação com o professor regente. Ainda que o espaço educacional seja marcado por relações hierárquicas, a atuação entre professor e intérprete requer cooperação e reciprocidade, especialmente na educação bilíngue de surdos, em que suas funções se complementam no contexto inclusivo.

Diante disso, a questão que orienta esta pesquisa é: Como promover a articulação entre Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português (TILSP) e docentes nas disciplinas dos cursos de graduação da UFJF para viabilizar a promoção de acessibilidade aos estudantes surdos? A escolha dessa questão se justifica pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, as práticas atuais de interação entre intérpretes e professores, os obstáculos enfrentados nessa relação e as possíveis estratégias que possam tornar esse trabalho mais eficiente e colaborativo. Ao investigar essa problemática, importa apontar caminhos que fortaleçam a atuação conjunta entre intérpretes e docentes, assegurando que a presença do estudante surdo na universidade seja acompanhada por práticas pedagógicas e comunicacionais inclusivas.

Parte-se da hipótese de que a articulação entre docentes e tradutores e intérpretes de Libras-Português pode ser fortalecida mediante ações institucionais de formação continuada, definição de fluxos de comunicação e estabelecimento de diretrizes institucionais voltadas à acessibilidade linguística, contribuindo para a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos.

O objetivo geral desta investigação é compreender como se desenvolve a relação entre o trabalho dos TILSP e os docentes nos cursos de graduação da UFJF que possuem estudantes surdos matriculados. A partir dessa compreensão, busca-se identificar os principais desafios presentes nessa relação e, sobretudo, propor estratégias que possam contribuir para a melhoria do atendimento a esse público, fortalecendo práticas mais inclusivas na instituição.

De maneira mais específica, o estudo se propõe a descrever as relações estabelecidas entre os intérpretes e os professores no contexto das disciplinas frequentadas por estudantes surdos, lançando um olhar atento para as dinâmicas construídas no cotidiano acadêmico. Além disso, pretende-se analisar os principais obstáculos enfrentados pelos TILSP no desempenho de suas funções, considerando as particularidades de cada curso e disciplina. Com base nessas análises, a pesquisa visa levantar e propor alternativas que ajudem a minimizar as dificuldades encontradas, aprimorando as condições de trabalho dos intérpretes e contribuindo para que os estudantes surdos tenham uma trajetória acadêmica mais acessível e de maior qualidade.

Assim, a definição dos objetivos geral e específicos permitiu delimitar a direção desta pesquisa, estabelecendo as bases para a análise da relação entre Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português (TILSP) e docentes nas disciplinas da graduação da UFJF. A partir da realidade vivenciada na UFJF, este estudo busca contribuir para o fortalecimento das políticas institucionais de inclusão, ampliando o debate sobre a importância da construção de práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino superior. Propondo, assim, caminhos que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, e construa um ambiente universitário mais sensível às questões de acessibilidade e inclusão, reforçando a importância de uma atuação articulada entre todos os envolvidos participantes do processo educativo.

Diante da problemática apresentada e dos objetivos definidos para este estudo, torna-se necessário explicitar o percurso metodológico que orienta a investigação. A definição dos procedimentos de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e dos sujeitos participantes é fundamental para compreender de que maneira as informações foram produzidas e analisadas no desenvolvimento deste trabalho. Como destaca Gil (2008), a metodologia de pesquisa corresponde ao conjunto de procedimentos sistemáticos que orientam o investigador na obtenção e análise dos dados, garantindo maior rigor e consistência ao processo investigativo.

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, articulando análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário estruturado. Marconi e Lakatos (2003), apresentam a pesquisa qualitativa como uma abordagem científica voltada para a compreensão de fenômenos sob uma perspectiva subjetiva. Elas destacam sua importância, especialmente nas ciências humanas e sociais, por permitir a captação de nuances e complexidades dos contextos estudados, e por esse motivo será utilizada neste caso. A análise documental subsidiou a caracterização do caso de gestão e a identificação de evidências sobre o problema investigado no contexto da UFJF. Em seguida, foram produzidos dados junto aos sujeitos diretamente envolvidos na temática, incluindo Tradutores e Intérpretes de Libras-Português, docentes, coordenação do NAI e estudantes surdos. As entrevistas permitiram compreender as percepções dos profissionais sobre os desafios da relação entre TILSP e professores, enquanto os questionários, disponibilizados em formato acessível em Libras, possibilitaram a participação dos estudantes surdos na pesquisa. Ao combinar diferentes instrumentos e sujeitos, o estudo buscou construir uma compreensão mais ampla sobre as relações de trabalho entre intérpretes e docentes, bem como sobre seus efeitos na promoção da acessibilidade e da inclusão de estudantes surdos na UFJF.

Para alcançar os objetivos propostos e responder à questão que orienta esta pesquisa, esta dissertação está organizada em capítulos que se articulam de forma complementar, e sua organização é apresentada a seguir.

O capítulo 2 apresenta o contexto em que se insere o problema investigado, situando-o tanto no plano mais amplo das políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior quanto na realidade institucional da Universidade Federal de Juiz de

Fora. Para isso, o capítulo articula a discussão sobre educação de surdos, acessibilidade e atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras-Português com a caracterização do contexto da UFJF, evidenciando elementos que ajudam a compreender os desafios na relação entre intérpretes e docentes no cotidiano acadêmico. Assim, busca-se construir a base descritiva e analítica necessária para a compreensão do caso de gestão que orienta esta pesquisa.

Já o capítulo 3 vem apresentar uma proposta teórico-metodológica que sustentam a análise desenvolvida nesta pesquisa. Inicialmente, reúne as contribuições de autores que discutem inclusão e acessibilidade, educação de surdos, a atuação do intérprete educacional e a intrasetorialidade, buscando construir uma base teórica que permita compreender, de forma articulada, os diferentes elementos envolvidos no problema investigado. Em seguida, explicita o percurso metodológico adotado, detalhando a abordagem da pesquisa, os instrumentos de produção de dados e os sujeitos participantes. Desse modo, o capítulo oferece os subsídios conceituais e analíticos necessários para a interpretação dos dados e para a compreensão mais aprofundada da articulação entre Tradutores e Intérpretes de Libras-Português e docentes no contexto da UFJF.

O capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional, elaborado a partir dos resultados da pesquisa. As ações propostas têm como finalidade fortalecer a articulação entre TILSP, docentes, NAI, coordenações de curso e demais setores institucionais envolvidos na promoção da acessibilidade. O capítulo propõe estratégias voltadas à formação, orientação, planejamento e institucionalização de práticas inclusivas no contexto da UFJF.

Por fim, o capítulo 5 apresenta as considerações finais da dissertação, retomando a questão norteadora, os objetivos e os principais achados da pesquisa. Também são discutidas as contribuições do estudo para o fortalecimento das práticas de acessibilidade e inclusão no ensino superior, especialmente no que se refere à relação entre Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português e docentes no contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora.

2 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo tem como objetivo apresentar o panorama nacional legal, político e institucional que fundamenta e contextualiza a inclusão de estudantes surdos no ensino superior, enfatizando a atuação dos TILSP e a realidade da UFJF, local em que esta pesquisa está inserida.

Na primeira parte do capítulo, será apresentado o contexto nacional da educação de surdos, abordando a trajetória histórica e os principais marcos legais e políticos que estruturam o direito à educação bilíngue e inclusiva. As subseções trazem a legislação brasileira sobre inclusão e acessibilidade, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Decreto nº 5.626/2005 e outras normativas relevantes. Também são discutidas as diretrizes voltadas à acessibilidade no ensino superior, bem como as políticas públicas específicas para a inclusão de estudantes surdos, evidenciando o avanço normativo e os desafios persistentes na efetivação desses direitos.

Na sequência, o capítulo se volta ao contexto institucional da UFJF, detalhando como a universidade tem implementado ações voltadas à acessibilidade e à inclusão, especialmente após a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). Serão abordadas as iniciativas da UFJF na promoção da inclusão, a origem e as funções do NAI, destacando sua trajetória a partir do antigo CAEFI - Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional. Será discutido o papel dos TILSP no ambiente universitário, evidenciando sua importância na mediação entre estudantes surdos e professores, bem como os desafios enfrentados por esses profissionais. Por fim, o capítulo analisa a relação entre TILSP e docentes na UFJF, ponto central desta pesquisa, considerando as práticas cotidianas, as dificuldades relatadas e as possibilidades de aprimoramento dessa relação.

Ao longo do capítulo, o objetivo é construir uma base teórica e institucional sólida que sustente a análise do caso de gestão, permitindo compreender as condições estruturais, legais e práticas que envolvem a atuação dos TILSP e os desafios da inclusão de estudantes surdos na universidade pública brasileira.

2.1 O contexto da Educação de Surdos no Brasil

A história da educação de surdos no Brasil é marcada por um percurso de muitas lutas e transformações, refletindo as mudanças nos modos como a sociedade compreende a surdez e reconhece os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda. Desde o século XIX, com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1857, a educação voltada a pessoas surdas esteve fortemente influenciada por modelos excludentes, baseados na oralização forçada, que negligenciavam a Língua de Sinais como meio legítimo de comunicação e aprendizado (Rocha, 2007).

Nas décadas seguintes, especialmente ao longo do século XX, o reconhecimento das Línguas de Sinais como línguas naturais das comunidades surdas começou a ganhar força internacionalmente, influenciando o cenário brasileiro. Com a ação dos movimentos sociais organizados pelas comunidades surdas, aliados a novas perspectivas acadêmicas, começaram a questionar o modelo oralista e a afirmar a Libras como a primeira língua dos surdos (Perlin, 2005).

Entre os marcos legais mais relevantes destaca-se a Lei nº 10.436/2002, ao estabelecer que "é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados" (Brasil, 2002, Art. 1º). Essa legislação conferiu à Libras o status de língua legítima das comunidades surdas, assegurando sua utilização em espaços públicos e privados, especialmente na educação.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei, reforça a necessidade de garantir o ensino da Libras e a formação de profissionais especializados, consolidando o compromisso do Estado com a promoção da acessibilidade linguística, especialmente no âmbito educacional. No artigo 14, determina que

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (Brasil, 2005, Art. 14)

Ainda segundo o Decreto, é obrigação das instituições federais de ensino “proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais” (Brasil, 2005, Art. 23), assegurando o atendimento educacional em todas as etapas e modalidades de ensino.

A partir dessas normativas, consolidou-se no Brasil a defesa do modelo bilíngue de educação de surdos, que compreende a Libras como primeira língua e o Português, prioritariamente na modalidade escrita, como segunda língua. Este modelo busca garantir o acesso ao currículo escolar em uma língua plenamente acessível para o estudante surdo, respeitando sua identidade linguística e cultural. Esse movimento consolidou, a perspectiva bilíngue, amplamente defendida por autores como Ronice Quadros (1997), ganhou centralidade. Para Quadros, a educação bilíngue para surdos implica reconhecer a Libras como primeira língua e garantir a aprendizagem do Português como segunda língua, em sua modalidade escrita. Essa proposta não se limita a inserir o estudante surdo em escolas comuns, mas exige a construção de práticas pedagógicas que respeitem sua singularidade linguística e que promovam o pleno desenvolvimento acadêmico e social em sua língua natural. Na perspectiva da educação bilíngue na formação de estudantes surdos, Quadros (1997) destaca que

Uma proposta educacional bilíngüe e bicultural para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais própria da comunidade surda. No caso do Brasil, têm-se a língua portuguesa e a LIBRAS - língua brasileira de sinais. A LIBRAS é a língua de sinais usada pelas comunidades surdas dos centros urbanos brasileiros. (Quadros, 1997, p. 46)

Complementando esse entendimento, Carlos Skliar (2005) enfatiza que a inclusão de surdos não pode ser reduzida a uma mera integração física em ambientes ouvintes. Segundo o autor, a surdez deve ser compreendida como uma diferença cultural e linguística e, nesse sentido, a escola precisa ser um espaço de reconhecimento da diferença, e não de sua negação. A inclusão, para Skliar (2005), pressupõe a transformação das práticas escolares, de modo a construir uma educação que valorize a diversidade, respeite a singularidade dos modos de ser e

comunicar dos surdos, e reconheça o direito à diferença. Para falar sobre o conceito de inclusão para além da simples presença física do estudante surdo, Skliar (2005) discute a inclusão, não se referindo apenas ao direito de estar no espaço escolar, mas ao direito de ser reconhecido em sua diferença, de ter sua língua, sua cultura e sua forma de ser respeitadas e valorizadas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que amplia a responsabilidade dos sistemas educacionais em assegurar a acessibilidade plena, provendo recursos de acessibilidade, incluindo intérpretes de Libras, materiais adaptados e formação de professores, e reconhecendo explicitamente a Libras como meio essencial para a inclusão de estudantes surdos. O documento também reforçou esse entendimento ao estabelecer princípios que asseguram a acessibilidade linguística e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, apesar dos avanços legais e conceituais, a efetivação dos direitos educacionais da população surda ainda enfrenta desafios no cenário brasileiro. A falta de formação adequada dos professores, a ausência de intérpretes em quantidade suficiente - tomando como parâmetro para a quantidade mínima de profissionais a Lei 14704/23 que indica revezamento de, no mínimo, dois intérpretes acima de uma hora de interpretação (Brasil, 2023b) -, as práticas pedagógicas pouco acessíveis e o desconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos surdos são questões que persistem.

Na ausência de evidências diretas sobre os problemas observados, recorreu-se às respostas dos participantes da pesquisa de campo para apresentar exemplos concretos no próximo capítulo. Além disso, debates recentes reacendem a importância da construção de políticas públicas eficazes para a educação de surdos, que levem em conta suas especificidades, e que garantam a oferta de educação bilíngue, respeitando o direito das comunidades surdas de serem educadas em sua própria língua, continua sendo um desafio a ser enfrentado.

Neste contexto, compreender a realidade da educação de surdos no ensino superior, como propõe esta pesquisa, exige não apenas o conhecimento da legislação vigente, mas reconhecer a tensão histórica entre modelos de assimilação e propostas de valorização da diferença linguística e cultural, sendo esse o pano de fundo para as

investigações que buscam aprimorar a inclusão e a acessibilidade no ensino superior e em todos os espaços educacionais.

2.1.1 A legislação brasileira sobre inclusão e acessibilidade

O marco legal da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência no Brasil tem avançado de forma significativa nas últimas décadas, impulsionado por movimentos sociais, tratados internacionais e uma mudança na concepção de deficiência, que passou a ser entendida sob a perspectiva dos direitos humanos. No que se refere à comunidade surda, marcos importantes foram estabelecidos para garantir o acesso à educação, à comunicação e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, e à participação plena na sociedade.

A Lei nº 10.098/2000 constitui um dos primeiros marcos normativos brasileiros voltados à promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Ao estabelecer normas gerais e critérios básicos para a eliminação de barreiras nos espaços, serviços e meios de comunicação, a Lei inaugura uma mudança de perspectiva ao deslocar o foco da deficiência para as condições oferecidas pelo ambiente.

Embora seu texto ainda enfatize, de forma mais evidente, as dimensões arquitetônica e urbanística, a Lei avança ao reconhecer que a exclusão decorre da existência de obstáculos físicos, comunicacionais e informacionais. Nesse sentido, contribui para afirmar a acessibilidade como condição para o exercício de direitos e como responsabilidade do poder público e da sociedade, lançando as bases para o desenvolvimento de legislações posteriores mais específicas, especialmente no campo da educação e da acessibilidade comunicacional.

No campo da educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada pelo Ministério da Educação em 2008, reafirma o compromisso das instituições de ensino com a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular. No próximo capítulo será apresentado o PNEEPEI em um quadro, que sintetiza os principais marcos legais para esta pesquisa. Ela representa um marco importante na trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil: para que as instituições de ensino

adotem práticas pedagógicas acessíveis, oferecendo suporte especializado, como intérpretes de Libras, quando necessário, a fim de garantir o acesso ao currículo e a aprendizagem.

A publicação sinaliza uma mudança significativa na forma como o Estado passa a compreender a educação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Ao propor a inclusão como princípio estruturante das ações pedagógicas, a política rompe com a lógica tradicional da educação especial na educação básica como sistema paralelo, reforçando a ideia de que todos os estudantes têm o direito de estar e aprender juntos, na escola comum. Sendo assim, a PNEEPEI também alcança as universidades públicas, uma vez que a Educação Especial se constitui como modalidade transversal em todos os níveis e etapas de ensino, incluindo o ensino superior.

A proposta central da política é clara: garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, por meio de uma escola que reconheça e responda às diferenças. Para isso, apresenta diretrizes que envolvem a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, a formação de professores e a disponibilização de recursos de acessibilidade, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e profissionais de apoio, entre eles, os intérpretes de Libras, no caso dos estudantes surdos.

Além disso, a política orienta a criação de salas de recursos multifuncionais e incentiva a superação de barreiras (arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais) que historicamente impedem a plena participação dos sujeitos com deficiência no processo educativo. Sua abordagem valoriza a diversidade como parte da escola, propondo que o trabalho pedagógico seja planejado a partir das necessidades dos estudantes, e não de um modelo homogêneo de ensino.

No caso específico dos estudantes surdos, essa política dialoga com a defesa de uma educação bilíngue, que respeite a Libras como primeira língua e assegure o ensino do português como segunda língua. Ao reconhecer a surdez não apenas como uma deficiência, mas como uma diferença linguística e cultural, a PNEEPEI contribui para fortalecer práticas escolares que se baseiem no reconhecimento da identidade surda e no direito à comunicação plena.

Há também o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Brasil com status de emenda constitucional, também é uma referência central. A Convenção reforça o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, estabelecendo que os Estados Partes devem assegurar que "as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições." (Brasil, 2009, Art. 24).

Outro documento fundamental é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a Lei nº 13.146/2015, que consolidou princípios e garantias voltados à promoção da cidadania, participação social e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Essa lei contribuiu para uma maior conscientização da sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência, estimulando a fomentação de políticas públicas mais inclusivas. Deu subsídios para a reivindicação de direitos, exigindo que órgãos públicos e privados passassem a se adaptar para cumprir as exigências legais garantindo assim, a acessibilidade linguística, reconhecendo a Libras, o uso de legendas, e outras tecnologias assistivas como direitos fundamentais para a comunicação de pessoas surdas.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à educação em um sistema educacional inclusivo. O documento destaca a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, a promoção da acessibilidade e a articulação intersetorial, além de reforçar a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino. No âmbito do ensino superior, atribui aos núcleos de acessibilidade papel importante na eliminação de barreiras, aspecto que dialoga diretamente com esta pesquisa ao evidenciar a necessidade de ações articuladas para a inclusão de estudantes surdos.

Em complemento ao Decreto nº 12.686/2025, a Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estabelece diretrizes para sua implementação. O documento reafirma a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, reconhece as especificidades da Educação Bilíngue de Surdos, prevê

recursos de acessibilidade e a atuação de tradutores e intérpretes de Libras, além de reforçar o papel dos núcleos de acessibilidade. Também destaca a formação continuada dos profissionais da educação e a articulação entre diferentes atores como condições para a efetivação da educação inclusiva, aspectos diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa.

Esses dispositivos legais evidenciam uma mudança de paradigma no tratamento da deficiência, deslocando o foco da condição individual para a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e sociais. No caso específico dos estudantes surdos, essas legislações não apenas garantem o acesso à comunicação por meio da Libras, mas também reconhecem o direito à educação bilíngue, valorizando a identidade linguística e cultural dessa comunidade.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação plena desses direitos ainda enfrenta entraves na prática cotidiana, especialmente no que se refere à oferta de intérpretes em número suficiente, à formação adequada dos profissionais da educação e à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis. Assim, conhecer a legislação brasileira vigente é essencial para compreender os fundamentos que sustentam as políticas de inclusão e para analisar criticamente os desafios que ainda persistem na sua efetiva realização.

2.1.2 Diretrizes para inclusão e acessibilidade de surdos em instituições de ensino superior

A inclusão de estudantes surdos nas instituições de ensino superior demanda mais do que o cumprimento formal de legislações. Ela requer ações articuladas, formação de profissionais, planejamento pedagógico acessível e respeito à identidade linguística e cultural da comunidade surda. Diversos dispositivos legais brasileiros orientam as universidades quanto às suas responsabilidades nesse processo, definindo princípios e práticas que devem ser garantidos para promover o acesso pleno à educação.

Entre os principais dispositivos legais voltados à educação de pessoas surdas, o Decreto nº 5.626/2005 se destaca por determinar que as instituições de ensino superior assegurem o uso e a difusão da Libras em seus cursos, serviços e eventos

(Brasil, 2005, art. 14), já apresentados anteriormente, é retomado aqui por sua importância para a compreensão da acessibilidade linguística no ensino superior. Este dispositivo reconhece que o direito à comunicação e à informação em Libras não se limita à sala de aula, mas deve abranger todas as dimensões da vida universitária.

A inclusão plena dos estudantes surdos exige, portanto, que a Libras esteja presente nos espaços institucionais, desde atividades acadêmicas até ações administrativas e culturais. Ainda no mesmo decreto, reforça-se a obrigatoriedade da presença de profissionais capacitados para garantir a acessibilidade linguística dos estudantes surdos. Segundo o artigo 19, as instituições do sistema federal de ensino devem assegurar o acesso à comunicação, à informação e à educação por meio da disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras-Português (Brasil, 2005). Essa exigência reconhece o papel fundamental dos intérpretes como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsáveis por tornar o conteúdo curricular acessível a esses estudantes. Sua atuação deve ser planejada e integrada ao cotidiano acadêmico, exigindo, por parte das instituições, organização e dimensionamento adequado das equipes.

No âmbito das diretrizes voltadas à inclusão e à acessibilidade no ensino superior, a criação do Programa Incluir, pelo Ministério da Educação, em 2005, constitui um marco importante no estímulo à institucionalização de ações de apoio às pessoas com deficiência nas universidades federais (Brasil, 2008). No caso dos estudantes surdos, essa iniciativa se mostra especialmente relevante por favorecer a organização de estruturas institucionais capazes de responder às demandas de acessibilidade linguística e de acompanhamento acadêmico no contexto do ensino superior. Ao incentivar a implantação de núcleos de acessibilidade, o programa buscou fortalecer condições de acesso, permanência e participação desses estudantes na vida acadêmica, por meio da superação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais.

Ao abordar sobre a inclusão de pessoas com deficiência, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) também estabelece orientações direcionadas à comunidade surda. A meta 4, entre suas estratégias, estabelece que o Estado deve

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da

Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (Brasil, 2014)

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Brasil, 2014).

Embora o PNE 2014-2024 enfatize a educação básica e não trate especificamente da educação bilíngue para surdos em nível superior, seus princípios sustentam o direito à educação bilíngue como uma política pública abrangente, que deve influenciar as ações no ensino superior. A formação de profissionais preparados para trabalhar em contextos bilíngues é essencial para assegurar a plena inclusão desse público.

Atualmente em discussão no Congresso Nacional, o novo PNE 2024–2034, por meio do projeto de Lei nº 2614/2024, reafirma o compromisso do Brasil com a inclusão educacional de pessoas surdas. O Objetivo 9 do plano enfatiza a importância de garantir o acesso, o apoio educacional especializado e a aprendizagem efetiva para estudantes da educação especial e da educação bilíngue direcionada aos surdos em todas as fases e formas de ensino. Essa abordagem reconhece a singularidade cultural e linguística da comunidade surda, estabelecendo a Libras como a primeira língua e o português escrito como a segunda língua, um avanço significativo que está em conformidade com a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei 9394/1996, a qual instituiu a educação bilíngue de surdos como uma modalidade independente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Para que essas medidas se concretizem, é essencial articular políticas públicas, investir na formação de profissionais qualificados e desenvolver ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, onde a identidade e a cultura surda sejam respeitadas e valorizadas. A implementação efetiva dessas políticas requer a articulação entre diferentes níveis de governo e instituições de ensino, visando à

eliminação de barreiras e à promoção de um ensino superior acessível e de qualidade para todos.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em vigor desde 2015, amplia a compreensão de acessibilidade como um direito que deve ser garantido em todas as etapas da educação. No artigo 3º, incisos V e VI, considerando que a comunicação é um direito fundamental que engloba várias formas de interação, são levadas em conta várias opções conforme a necessidade. Para a comunidade surda, a Libras é utilizada, para outros, textos em Braille ou caracteres ampliados, sistemas táteis, recursos multimídia, linguagem acessível, tecnologias de assistência e outros métodos alternativos ou suplementares.

O documento indica que, para assegurar que indivíduos com deficiência possam exercer plenamente seus direitos em igualdade de condições, são necessárias adaptações razoáveis, ou seja, modificações personalizadas e apropriadas, que não impliquem em custos excessivos. O objetivo é eliminar obstáculos e garantir acesso eficaz à informação, à participação social e ao exercício da cidadania. Portanto, o estímulo à comunicação inclusiva está diretamente associado à execução de adaptações práticas, sejam elas tecnológicas, físicas ou metodológicas, sempre levando em conta as necessidades particulares de cada pessoa.

As diretrizes estabelecidas por essas legislações evidenciam que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior não pode ser reduzida à matrícula ou à permanência física dentro das instituições. É preciso assegurar que esses estudantes tenham condições reais de acompanhar as atividades acadêmicas, interagir com seus colegas e professores, participar das atividades acadêmicas em geral, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, para que possam desenvolver plenamente seu potencial. O texto reafirma que a igualdade de oportunidades passa necessariamente pelo oferecimento de recursos específicos, como intérpretes de Libras, tecnologias de apoio, materiais acessíveis e adaptações metodológicas que respeitem a singularidade de cada estudante.

Contudo, ainda existem desafios na concretização dessas garantias, como a escassez de profissionais qualificados, a ausência de políticas institucionais de formação docente para o trabalho com estudantes surdos e a fragilidade na

articulação entre os setores que atuam com inclusão. Nesse sentido, conhecer e analisar essas diretrizes legais é um passo essencial para compreender as obrigações das instituições e para refletir sobre os limites e possibilidades da promoção de um ensino superior verdadeiramente acessível e inclusiva para a comunidade surda.

2.1.3 Inclusão e acessibilidade segundo os documentos institucionais

A trajetória da inclusão de pessoas surdas no Brasil é sustentada por um conjunto significativo de legislações e políticas públicas que reconhecem o direito à educação em condições de igualdade, respeitando a singularidade linguística e cultural dessa população. Esses instrumentos refletem um avanço na concepção de surdez como diferença linguística e cultural, e não apenas como deficiência a ser superada.

Embora já abordadas anteriormente, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) são retomados nesta seção por constituírem importantes referenciais legais que balizam a elaboração dos documentos institucionais voltados à acessibilidade e à inclusão no ensino superior. Esses marcos normativos orientam a construção de políticas e ações destinadas à garantia do acesso, da permanência e da participação dos estudantes surdos nas instituições de ensino superior.

Por balizar as políticas e os documentos institucionais voltados à inclusão, a LBI estabelece diretrizes que asseguram o acesso à ensino superior em condições de igualdade, conforme previsto em seu artigo 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) XIII – acesso ao ensino superior e a educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, Art. 28)

Essa disposição reafirma a necessidade de respeitar o bilinguismo na trajetória acadêmica dos estudantes surdos, oferecendo-lhes condições adequadas para o acesso e a permanência no ensino regular.

No campo das políticas públicas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, MEC, 2008) destaca que

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (Brasil, MEC, 2008, p. 11)

Essa política rompe com a lógica de segregação educacional e propõe a transformação dos sistemas de ensino a partir do reconhecimento da diversidade dos estudantes, em que todos os estudantes, incluindo os surdos, tenham garantido o direito de frequentar classes comuns, e receber o suporte necessário para sua participação plena. No caso dos surdos, a política reafirma o direito ao acesso em Libras e a necessidade de adaptações didáticas que considerem sua especificidade linguística.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, por sua vez, especialmente a Meta 4, que trata especialmente da Educação Especial, prevê "universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado" (Brasil, 2014). No que tange aos estudantes surdos, o PNE orienta a oferta de educação bilíngue, assegurando o ensino em Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Os documentos apresentados demonstram que a legislação e as políticas públicas brasileiras vêm buscando consolidar a inclusão como um princípio estruturante das práticas educacionais, e que a inclusão dos estudantes surdos vai além da mera presença física nas escolas e universidades. Eles pressupõem o reconhecimento da Libras como língua de instrução, a formação de professores preparados para atuar em contextos bilíngues e a disponibilização de serviços de tradução e interpretação para garantir o acesso efetivo aos conteúdos curriculares.

Considerando os documentos institucionais que orientam as ações da comunidade, em uma análise comparativa entre os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF (nos ciclos de 2016–2020 e 2022–2027) permite observar

avanços importantes na incorporação da perspectiva da inclusão como compromisso institucional, ainda que com lacunas persistentes, especialmente no que diz respeito à acessibilidade comunicacional e à valorização do trabalho dos intérpretes. Quando analisados à luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI/2015), os dois documentos expressam momentos distintos da universidade na construção de uma política de inclusão mais ampla e integrada.

No PDI 2016–2020, a acessibilidade aparece de forma tímida, ainda bastante associada à eliminação de barreiras físicas e à adaptação da infraestrutura. As ações voltadas às pessoas com deficiência são citadas, mas não há menção específica à atuação do CAEFI (Centro de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional), nem um tratamento sistemático da acessibilidade pedagógica ou comunicacional. A lógica que ainda orientava esse período estava centrada na adequação física dos espaços, sem uma articulação mais clara com os processos pedagógicos e com a formação de docentes. Em comparação com os parâmetros da LBI, que, em seu Art. 28, estabelece a responsabilidade dos sistemas educacionais em garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem por meio de práticas pedagógicas inclusivas, o documento expressava uma compreensão parcial e fragmentada da inclusão.

Já no PDI 2022–2027, observa-se um avanço significativo no modo como a universidade apresenta suas diretrizes relacionadas à inclusão. A acessibilidade passa a ser tratada como um eixo transversal das ações afirmativas e da assistência estudantil, e o NAI ganha destaque como setor estratégico, responsável por promover políticas voltadas à permanência e à participação de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Essa mudança sinaliza uma compreensão mais próxima do que estabelece a LBI, que define a educação inclusiva como direito fundamental, com base no respeito à diversidade e no oferecimento de recursos e estratégias adequados às necessidades de cada estudante.

Ao analisar o Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG) da UFJF (UFJF, 2016), percebe-se que, embora o documento estabeleça diretrizes gerais para a organização dos cursos e para a trajetória acadêmica dos estudantes, não há menção específica às necessidades dos estudantes surdos ou às práticas de acessibilidade

linguística. O documento trata de forma ampla aspectos relacionados à matrícula, avaliação e integralização curricular, mas não contempla orientações sobre a presença de intérpretes de Libras, nem define procedimentos institucionais que assegurem a inclusão plena desse público. Essa lacuna reforça a invisibilidade das demandas específicas da comunidade surda, uma vez que a acessibilidade aparece diluída em disposições gerais, sem detalhamento de mecanismos voltados à sua efetivação.

Ainda que a acessibilidade e a inclusão estejam presentes em outros documentos institucionais, é possível observar que o RAG, embora normatize de forma detalhada os aspectos relacionados à matrícula, à avaliação, à integralização curricular e ao percurso acadêmico dos estudantes, não apresenta diretrizes voltadas à acessibilidade ou à inclusão de pessoas com deficiência. Não há menções ao Núcleo de Apoio à Inclusão, tampouco orientações sobre adaptações curriculares ou recursos específicos para estudantes surdos. Práticas inclusivas não se materializam de forma clara no regulamento que organiza a vida acadêmica da graduação. Isso evidencia a necessidade de revisitar e atualizar o RAG, incorporando diretrizes que deem visibilidade às práticas inclusivas e fortaleçam a articulação entre os diferentes agentes envolvidos, de modo a assegurar a permanência e a qualidade da formação acadêmica dos estudantes surdos.

A cartilha institucional do NAI reforça essa visão, ao destacar que acessibilidade é um direito e que sua efetivação exige a articulação de diferentes setores da universidade, o planejamento das práticas pedagógicas e a presença de profissionais qualificados. A atuação do núcleo, no entanto, ainda enfrenta desafios estruturais, como o número reduzido de servidores e a limitação de recursos para formação, acompanhamento pedagógico e planejamento intrasetorial. Ainda que a institucionalização do NAI represente um avanço, é possível perceber que a transversalidade da acessibilidade nas políticas acadêmicas da UFJF ainda não se traduz plenamente em ações integradas e permanentes.

Em 2025, o NAI passou a adotar o “Guia de Orientações para a Acessibilidade de Pessoas com Deficiência na UFJF”, que constitui um importante instrumento institucional de alinhamento da universidade, sistematizando orientações voltadas à promoção da acessibilidade e da inclusão e deslocando o foco da deficiência como

atributo individual para a responsabilidade institucional na eliminação de barreiras (UFJF, 2025). O documento explicita que a acessibilidade não se restringe à presença de recursos, mas envolve práticas institucionais contínuas de acolhimento, orientação e acompanhamento. No que se refere às ações do Núcleo de Apoio à Inclusão, o Guia reforça o papel estratégico desse setor como instância responsável por articular demandas, orientar a comunidade acadêmica e mediar a implementação das políticas de acessibilidade na UFJF.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o Guia representa um avanço normativo e orientador, sua análise à luz da LBI permite identificar desafios relacionados à efetivação das diretrizes apresentadas. A Lei enfatiza que a acessibilidade deve ser garantida de forma antecipada e planejada, enquanto o próprio Guia reconhece, ainda que implicitamente, que muitas ações ocorrem de maneira reativa, a partir da identificação tardia das demandas. Essa tensão entre o que é previsto normativamente e o que se concretiza no cotidiano institucional evidencia a distância existente entre a política declarada e a prática efetiva. O Guia destaca a importância da sensibilização da comunidade acadêmica e do enfrentamento de práticas excludentes, aspecto que dialoga com o entendimento legal de que as barreiras atitudinais constituem um dos principais obstáculos à participação plena das pessoas com deficiência.

Em síntese, o “Guia de Orientações para Acessibilidade de PCD na UFJF” se apresenta como um instrumento institucional que reconhece a acessibilidade como direito e atribui à universidade a responsabilidade por sua garantia. Ao mesmo tempo, sua análise evidencia que o desafio central não está apenas na existência de normativas e orientações, mas na consolidação de práticas articuladas, planejadas e permanentes. Nesse processo, o fortalecimento das ações do NAI, a ampliação da formação docente e a institucionalização de fluxos de comunicação entre os setores configuram-se como elementos fundamentais para que a acessibilidade e a inclusão deixem de ser apenas diretrizes formais e se afirmem como práticas efetivas no cotidiano da UFJF.

Nesse sentido, chama atenção o fato de que os dois PDIs analisados não apresentam menção direta à atuação dos TILSP, nem reconhecem de forma explícita a acessibilidade linguística e comunicacional como dimensão essencial da inclusão

de estudantes surdos. Essa ausência revela uma lacuna significativa, uma vez que a LBI, em seu Art. 3º, reconhece expressamente a Libras como meio de comunicação e expressão, devendo ser garantida nos ambientes educacionais. A invisibilização dos intérpretes nos documentos de planejamento institucional indica um descompasso entre os princípios legais e os dispositivos que operam no cotidiano universitário. Ao não considerar formalmente o papel estratégico desses profissionais, a universidade corre o risco de fragilizar o próprio processo de mediação que permite o acesso ao conhecimento e a participação dos estudantes surdos no ensino superior.

Portanto, à luz da LBI e das diretrizes atuais da educação inclusiva, o PDI 2022–2027 representa um avanço em relação ao ciclo anterior, ao incorporar uma visão mais ampliada da inclusão e ao reconhecer o NAI como instância articuladora dessas políticas. No entanto, permanece o desafio de fortalecer a acessibilidade comunicacional e pedagógica no cotidiano das práticas institucionais, assegurando condições efetivas de trabalho, formação e reconhecimento aos TILSP, bem como ampliando os espaços de diálogo entre esses profissionais, os docentes e a gestão universitária. Superar essa lacuna é condição essencial para consolidar uma política de inclusão que vá além do discurso e se materialize em ações concretas, articuladas e sustentáveis.

Essa análise dos documentos de planejamento institucional da UFJF permite compreender o cenário mais amplo em que se insere esta pesquisa, evidenciando avanços importantes, mas também lacunas significativas na consolidação de uma política de inclusão que contemple, de forma efetiva, a acessibilidade comunicacional. A partir desse panorama, é possível aprofundar a compreensão sobre o contexto interno da universidade, observando como essas diretrizes se materializam nas práticas do NAI, na atuação dos TILSP e nas relações estabelecidas com os docentes no cotidiano das disciplinas com estudantes surdos.

Apesar dos avanços legais e políticos, persistem desafios em sua implementação, tais como a carência de intérpretes de Libras em quantidade suficiente, a falta de formação bilíngue para professores, as barreiras atitudinais que ainda persistem nos espaços educacionais e a ausência de políticas institucionais específicas para a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Assim, ao refletir sobre a inclusão de surdos no ensino superior e na educação como um todo, é

necessário não apenas conhecer o que a legislação assegura, mas também compreender as lacunas que ainda precisam ser superadas para que a inclusão deixe de ser apenas um direito formal e se concretize plenamente na prática educacional.

2.1.4 Diagnóstico da situação-problema com base em atas de reunião da equipe TILSP (2018–2024)

A análise das atas das reuniões da equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras/Português (TILSP) realizadas entre 2018 e 2024 revela um conjunto de temas recorrentes que evidenciam tanto os desafios administrativos quanto as tensões estruturais relacionadas ao trabalho de acessibilidade na universidade. De modo geral, os registros apontam uma constância nas discussões sobre gestão interna, sobrecarga de trabalho, regulação institucional e articulação intrasetorial, demonstrando a busca contínua por reconhecimento, condições adequadas de trabalho e clareza nos fluxos institucionais.

O tema mais recorrente nas reuniões é a gestão de horários e escalas, presente em praticamente todos os encontros. Essa preocupação expressa a dificuldade de equilibrar o atendimento às demandas acadêmicas com o número reduzido de intérpretes disponíveis, bem como a necessidade de estabelecer critérios uniformes para substituições, horários e cobertura de eventos. As discussões sobre escalas se articulam diretamente com o tema da sobrecarga e compensação de horas, que aparece como uma pauta constante e revela a tensão entre as exigências do trabalho técnico-linguístico e as limitações de pessoal, especialmente diante de afastamentos, licenças e eventos extraordinários.

Outro ponto de destaque é o regimento interno e a formalização das práticas da equipe, que se consolida como uma demanda coletiva por institucionalização. A insistência nesse tema demonstra o esforço da equipe em consolidar regras, atribuições e procedimentos que garantam respaldo formal às decisões internas e às recusas de demandas que extrapolam a capacidade operacional. A busca por formalização também se relaciona à necessidade de reconhecimento do trabalho dos intérpretes dentro da estrutura administrativa da universidade, conferindo legitimidade às suas deliberações.

As demandas externas e eventos constituem outra pauta recorrente, frequentemente associada a situações de sobrecarga. As atas revelam que muitos pedidos chegam sem consulta prévia ou fora de prazo, o que leva a debates sobre critérios de aceite e sobre a necessidade de articulação intrasetorial com os órgãos administrativos, especialmente o NAI e a DIAAF. Essa questão está diretamente conectada ao eixo da comunicação e representação institucional, também frequente nas reuniões, que reflete o esforço da equipe em construir canais oficiais de diálogo e protocolos claros com as demais instâncias da universidade.

Os registros também mostram recorrentes menções à relação com o NAI e a DIAAF, setores centrais na gestão da acessibilidade. Em diversas ocasiões, a equipe discute a delimitação das funções e a importância de um alinhamento mais institucional entre as áreas, de modo que as decisões e demandas não recaiam exclusivamente sobre o grupo de intérpretes. Essa preocupação se estende às pautas sobre critérios de atendimento e priorização, que buscam equilibrar o direito dos estudantes à acessibilidade com a capacidade real de execução da equipe.

O gráfico e a tabela abaixo apresentam a frequência dos principais temas discutidos nas reuniões da equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras/Português (TILSP) entre 2018 e 2024.

Tabela 1 – Temas e frequência de ocorrência nas reuniões

Temas	Frequência
Gestão de horários e escalas	10
Sobrecarga e compensação de horas	8
Regimento interno e formalização	7
Demandas externas e eventos	7
Comunicação e representação institucional	6
Relação com NAI/DIAAF	5
Critérios de atendimento e priorização	5
Afastamentos, férias e licenças	4
Flexibilização de jornada e ponto	4
Valorização profissional e condições de trabalho	3
Organização pedagógica e acompanhamento dos surdos	3

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com o objetivo de complementar a leitura da Tabela 1, a Figura 1 apresenta os mesmos dados em formato gráfico, favorecendo a visualização da frequência dos principais temas discutidos nas reuniões da equipe TILSP entre 2018 e 2024.

Figura 1 – Frequência dos principais temas discutidos nas reuniões da equipe tilsp (2018–2024).



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Outros temas aparecem com menor frequência, mas refletem o amadurecimento coletivo da equipe: afastamentos, flexibilização de jornada, valorização profissional e acompanhamento pedagógico dos surdos. Esses tópicos revelam um movimento de amadurecimento interno, no qual o grupo tenta construir soluções que conciliem a qualidade do atendimento com o cuidado e com as condições de trabalho.

Em síntese, as atas evidenciam que o eixo estruturante das discussões da equipe TILSP está centrado em três dimensões principais: gestão interna e divisão de responsabilidades, voltadas para a organização e o equilíbrio da carga de trabalho, formalização institucional, que busca legitimar as decisões da equipe e assegurar respaldo jurídico-administrativo e articulação intrasetorial, que procura integrar a equipe aos setores de gestão da acessibilidade, evitando sobreposição de funções e garantindo coerência nas ações. Essas tendências indicam um movimento contínuo

de profissionalização e institucionalização do trabalho dos intérpretes dentro da universidade, sustentado pela necessidade de que a acessibilidade linguística seja reconhecida não apenas como prática técnica, mas como componente essencial da política educacional e da gestão acadêmica inclusiva.

2.1.4.1 Histórico e desafios da equipe TILSP

A análise das atas de reuniões da equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras/Português revela um processo contínuo de construção institucional e de amadurecimento coletivo, no qual se articulam dimensões organizacionais, pedagógicas e políticas do trabalho dos intérpretes. Ao longo de seis anos de registros, é possível observar uma trajetória que vai da busca por reconhecimento e estruturação inicial à reflexão mais profunda sobre o papel pedagógico da acessibilidade e as lacunas na formação docente.

Mais do que o relato de problemas pontuais, as atas constituem uma narrativa de profissionalização e reivindicação de pertencimento institucional. O grupo de intérpretes emerge, nesses documentos, como sujeito político e técnico, que não apenas executa a tradução e a interpretação, mas também diagnostica as condições que limitam a efetividade das políticas de inclusão.

As primeiras atas (2018–2019) evidenciam uma equipe ainda em fase de consolidação. As discussões giram em torno da necessidade de definir rotinas, turnos e critérios de atendimento, bem como de assegurar um lugar institucional reconhecido na estrutura da universidade. Nessas reuniões, a pauta predominante é organizacional: escalas, substituições, férias e adequação da carga horária aparecem como questões urgentes, enquanto temas pedagógicos ainda surgem de forma dispersa.

No entanto, mesmo nesse momento inicial, já se percebe o desejo de formalizar o trabalho, uma tentativa de inscrever a equipe no campo da gestão pública da acessibilidade, e não apenas da prestação de serviços. A elaboração de um regimento interno e o diálogo com o NAI são exemplos concretos dessa busca por legitimidade administrativa e política.

O ano de 2021 marca uma transição importante. As atas registram a consolidação da equipe como coletivo organizado, com reuniões regulares e pautas sistemáticas, e indicam um avanço na compreensão de que a acessibilidade não se limita à tradução linguística. A preocupação com o regimento interno e a divisão de responsabilidades demonstra o esforço de construir um modelo de gestão participativa, baseado em colegialidade e corresponsabilidade.

Ao mesmo tempo, as reuniões passam a tratar de situações pedagógicas complexas, envolvendo a atuação junto a estudantes surdos em cursos de graduação. É nesse contexto que surgem as primeiras críticas à falta de preparo dos docentes para planejar aulas e avaliações acessíveis, inaugurando um eixo de discussão que se tornará central nos anos seguintes.

Em 2022, as atas apontam um processo de institucionalização mais avançado. A equipe passa a lidar com o aumento de demandas externas, como eventos, bancas e colações de grau, e enfrenta o desafio de compatibilizar o trabalho técnico com as exigências burocráticas. O grupo discute critérios para aceitar ou recusar solicitações, demonstrando a busca por autonomia decisória e reconhecimento de sua carga de trabalho especializada.

É também nesse período que surgem com mais frequência as queixas sobre a falta de formação dos professores e a transferência indevida de responsabilidades pedagógicas para os intérpretes. Casos específicos, como os de estudantes surdas mencionadas, revelam situações em que o docente, por não dominar Libras nem metodologias inclusivas, acaba atribuindo ao intérprete a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso acadêmico do estudante surdo. Essa dinâmica reforça a percepção de que a inclusão ainda é tratada como exceção, e não como parte integrante da prática docente.

As atas de 2023 revelam um momento de inflexão. A equipe demonstra maturidade organizacional, mas começa a direcionar suas reuniões para questões mais amplas, ligadas à dimensão pedagógica e ética da acessibilidade. Há preocupação com o planejamento das aulas, o envio de materiais com antecedência e a necessidade de comunicação prévia entre docentes e intérpretes, de modo a garantir a qualidade da mediação.

Ao mesmo tempo, surgem discussões sobre a valorização profissional e o reconhecimento institucional da equipe, o que indica que, embora a estrutura interna esteja consolidada, as condições externas de trabalho continuam desafiadoras. A equipe identifica que a ausência de protocolos claros entre o TILSP e os setores da universidade gera ruídos e sobrecarga, dificultando o atendimento às demandas pedagógicas e administrativas.

Essa conjuntura leva os intérpretes a adotar uma postura mais crítica, questionando o papel da própria instituição na efetivação do direito à educação inclusiva. As atas passam a funcionar como instrumentos de denúncia e proposição, documentos que reivindicam políticas permanentes de formação docente e de gestão participativa da acessibilidade.

Em 2024, as pautas mostram avanços no diálogo entre a equipe TILSP, o NAI e a DIAAF, indicando um processo de articulação intrasetorial mais maduro. As discussões sobre fluxos de comunicação e responsabilidades compartilhadas revelam a consolidação da equipe como referência técnica dentro da universidade.

No entanto, os registros também mostram que persistem lacunas formativas e de planejamento: professores continuam enviando materiais com prazos curtos, resistem às adaptações pedagógicas e demonstram desconhecimento das políticas de acessibilidade. Esses episódios reforçam a percepção de que a inclusão depende de uma mudança cultural e institucional mais ampla, que ultrapassa as ações pontuais do TILSP.

Assim, as atas de 2024 simbolizam uma fase de consciência crítica: a equipe reconhece sua força organizacional, mas também seus limites diante de uma estrutura universitária que ainda não integra plenamente a perspectiva bilíngue e inclusiva em seus processos de ensino.

A leitura das atas no conjunto mostra que o percurso da equipe TILSP é, simultaneamente, história de consolidação profissional e retrato das contradições institucionais da inclusão. O grupo atua como mediador entre o discurso da acessibilidade e a prática concreta da sala de aula, revelando que as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos não se restringem à comunicação, mas também à formação insuficiente dos docentes, à falta de planejamento institucional e à ausência de políticas estruturadas de formação continuada.

Ao longo dos anos, a equipe desloca seu foco do “fazer técnico” para o “agir político”, passando a questionar as condições estruturais que sustentam ou inviabilizam o trabalho inclusivo. Esse movimento traduz um amadurecimento coletivo, que insere o TILSP na agenda institucional da universidade como ator estratégico da gestão da acessibilidade.

Em termos mais amplos, as atas revelam que a consolidação da inclusão no ensino superior exige não apenas recursos humanos qualificados, mas também um compromisso institucional com a formação docente, a valorização dos intérpretes e o estabelecimento de protocolos permanentes de diálogo intrasetorial. Trata-se, portanto, de compreender a acessibilidade como política de gestão e de currículo, e não apenas como serviço de apoio técnico.

2.1.5 Tensões entre o discurso da inclusão e a prática institucional

Apesar dos significativos avanços legais e normativos no campo da inclusão educacional, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e do Decreto nº 5.626/2005, ainda há um distanciamento relevante entre o que está assegurado em lei e o que se concretiza na rotina das Instituições Federais de Ensino Superior.

A legislação reconhece a importância da Libras como meio oficial de comunicação, garantem a presença de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português e estabelece princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência de estudantes com deficiência. No entanto, a prática cotidiana revela lacunas importantes. A presença de TILSP, por exemplo, é necessária, mas não suficiente para assegurar o direito à educação em sua plenitude. A mediação linguística, sem articulação com o planejamento pedagógico e com a gestão acadêmica, tende a se tornar uma solução isolada para problemas estruturais mais amplos. Para Lacerda (2010, p. 145) “apenas a presença do TILS em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo visando a uma atenção inclusiva.”.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), esse descompasso é evidente. Esse cenário dificulta qualquer planejamento prévio, impede a adoção de estratégias pedagógicas acessíveis desde o início das disciplinas e compromete a atuação dos intérpretes, que, muitas vezes, precisam assumir tarefas que vão além de sua função técnica. A falta de sistematização no fluxo de comunicação entre matrícula, coordenação de curso, docentes e o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) evidencia o que Martins e Napolitano (2017) caracterizam como deficiência na intrasetorialidade, a ausência de cooperação efetiva entre os setores internos da instituição, que deveriam atuar como um sistema articulado.

Como apontam autores como Skliar (2005) e Quadros (1997), a inclusão de estudantes surdos não deve se restringir à sua presença física nas instituições, mas envolver o reconhecimento de sua identidade linguística e cultural, e a adoção de práticas pedagógicas compatíveis com essa singularidade. Nesse sentido, a inclusão não pode ser confundida com mera integração. Requer, ao contrário, o replanejamento institucional que promova diálogo entre setores, formação de docentes, acessibilidade comunicacional e reorganização de rotinas acadêmicas.

Quando essas dimensões não são integradas, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de inclusão recai injustamente sobre os próprios intérpretes ou sobre os estudantes, mascarando a ausência de políticas institucionais mais robustas. É importante reconhecer que, apesar dos esforços individuais, a ausência de estratégias formativas permanentes e de políticas de gestão intrasetorial compromete o potencial inclusivo da universidade.

Nas últimas décadas, observa-se um crescimento progressivo da presença de estudantes surdos no ensino superior, resultado de avanços normativos que reconhecem a Libras como língua legítima de instrução e asseguram o direito à acessibilidade. No entanto, esse movimento ocorre em meio a contradições nas políticas públicas que afetam diretamente as condições materiais de efetivação da inclusão.

O Decreto nº 10.185/2019 extinguiu cargos efetivos vagos de Tradutor e Intérprete, de nível E com exigência de formação superior, e restringiu a abertura de novos concursos para cargos de nível D, como exigência de formação a nível médio, como o de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. Essas medidas incidem

diretamente sobre a capacidade das instituições federais de ensino de garantir a acessibilidade comunicacional, ao dificultar a reposição e a ampliação do quadro de profissionais responsáveis pela mediação linguística.

Nesse contexto, a ampliação do acesso de estudantes surdos às universidades não tem sido acompanhada de investimentos estruturais equivalentes na manutenção e fortalecimento dos serviços de acessibilidade. A redução de cargos efetivos e a sobrecarga das equipes existentes comprometem o planejamento institucional e fragilizam a continuidade do atendimento, impactando negativamente as condições de permanência e participação acadêmica dos estudantes surdos.

Assim, ainda que os marcos legais afirmem o direito à inclusão, as restrições impostas à política de pessoal tensionam sua efetivação, produzindo um cenário em que o acesso formal ao ensino superior convive com obstáculos concretos à acessibilidade comunicacional. Essa contradição evidencia que a inclusão não pode ser analisada apenas a partir do ingresso, mas exige a garantia de condições estruturais que sustentem a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

Dessa forma, compreender os desafios enfrentados pelos TILSP e docentes na UFJF exige uma leitura crítica das estruturas institucionais que (não) sustentam a acessibilidade. Como reforçam Stainback e Stainback (1999), a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo, sustentado por práticas de cooperação e redes de apoio, em que docentes, gestores, estudantes e demais profissionais da educação compartilham responsabilidades e aprendizados. A efetivação desse processo só se concretiza plenamente quando os princípios da educação inclusiva são assumidos coletivamente, tornando-se parte da cultura organizacional e do compromisso social da instituição.

2.2 O contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é uma instituição pública federal de ensino superior, com presença significativa na Zona da Mata mineira e relevância nacional em diversas áreas do conhecimento. Composta por dois campi, o principal, localizado em Juiz de Fora, e o campus avançado de Governador Valadares, a

universidade oferece cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância, além de ações de extensão e pesquisa que contribuem para o desenvolvimento regional e social.

A UFJF possui iniciativas voltadas à promoção da acessibilidade e inclusão, amparadas por políticas institucionais e legislações federais. O acesso de pessoas com deficiência à universidade pública tem sido consolidado por meio de ações afirmativas, reservas de vagas e suporte especializado no ambiente acadêmico. No entanto, garantir a permanência e o sucesso desses estudantes exige um olhar mais atento para as barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais ainda presentes no cotidiano universitário.

Nos últimos anos, a UFJF tem ampliado suas políticas voltadas à inclusão e à diversidade, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência. A inserção de estudantes surdos em diferentes cursos da graduação tem exigido da universidade o fortalecimento de estratégias institucionais voltadas à acessibilidade comunicacional e à construção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade linguística e cultural desse público.

Com o objetivo de contextualizar a presença de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, a Tabela 2 apresenta os dados de matrículas divulgados pelo Inep, por meio do Censo da Educação Superior, entre os anos de 2020 e 2024. A tabela reúne o total de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Tabela 2 – Matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro de 2020-2024

Ano do Censo	Total de matrículas
2020	55.829
2021	63.404
2022	79.262
2023	92.756
2024	95.572

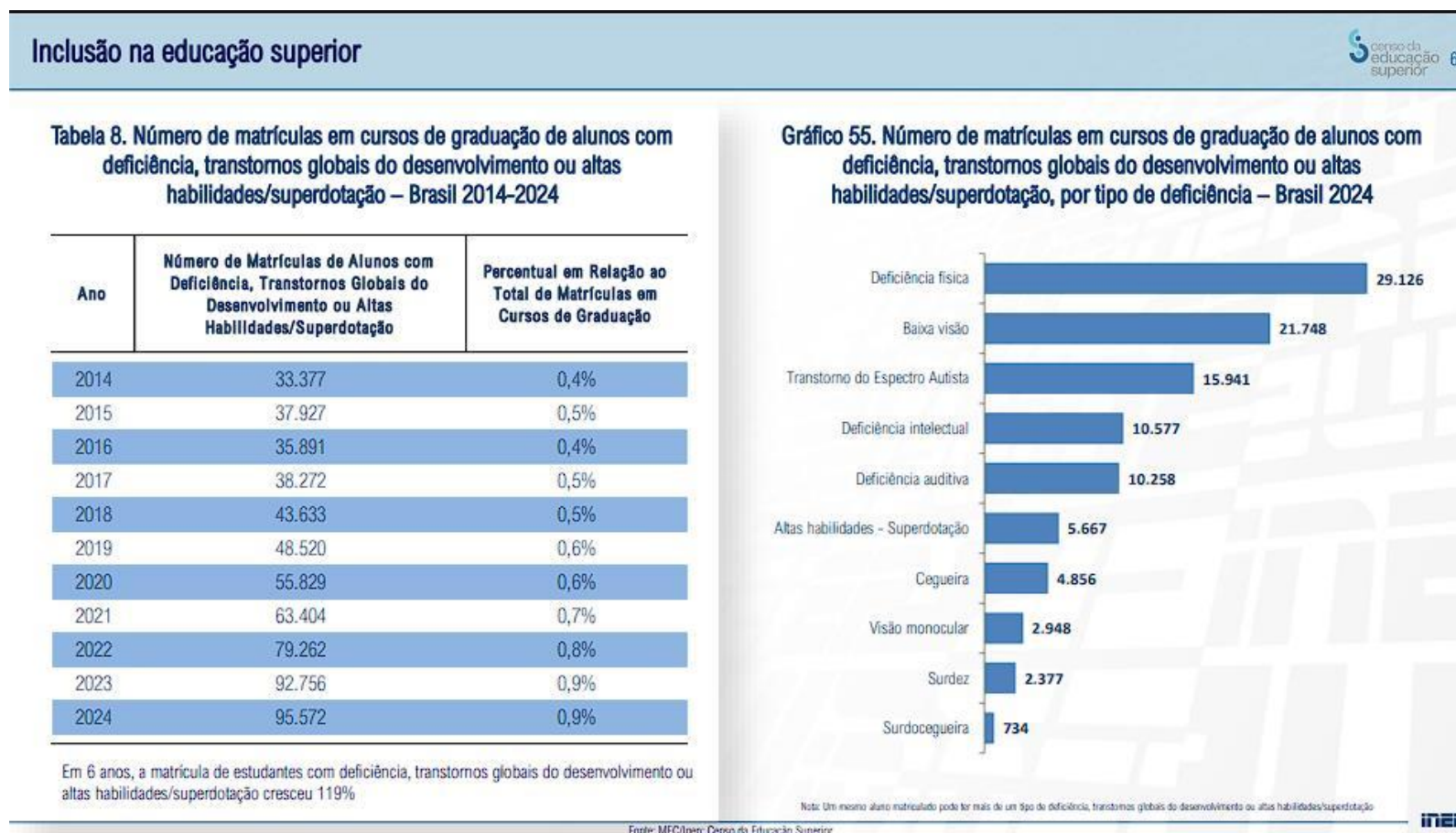
Fonte: Elaborada pela autora (2026) com base em dados divulgados pelo Inep.

A tabela evidencia o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação no ensino

superior brasileiro entre 2020 e 2024, passando de 55.829 para 95.572 matrículas no período. Esse aumento demonstra uma ampliação da participação desse público nas instituições de ensino superior. Contudo, embora os números indiquem avanços no acesso, a representatividade desses estudantes ainda permanece reduzida em relação ao total de matrículas da graduação. Em consonância com a realidade observada nas universidades federais, esse grupo corresponde a aproximadamente 0,9% dos estudantes matriculados no ensino superior brasileiro, evidenciando que, apesar dos progressos alcançados, ainda há desafios significativos para a ampliação do acesso, da permanência e do sucesso acadêmico desse público.

A Figura 2 apresenta um panorama das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno espectro autista ou altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro, com destaque para a evolução entre 2014 e 2024 e para a distribuição por tipo de deficiência em 2024, conforme dados divulgados pelo Inep.

Figura 2 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação no Ensino Superior brasileiro de 2014-2024



Fonte: Brasil/Inep (2025, p. 68).

Com base na imagem apresentada, observa-se que o número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro apresentou crescimento expressivo entre 2014 e 2024, passando de 33.377 para 95.572 matrículas. Esse movimento, indicado na própria apresentação do Inep como um crescimento de 119% em seis anos, comprova a ampliação da presença desse público nos cursos de graduação. Ao relacionar esses dados com a tabela anteriormente apresentada, percebe-se que, no período de 2020 a 2024, também houve crescimento no total de matrículas, de 55.829 para 95.572, o que reforça a tendência de ampliação do acesso desse grupo ao ensino superior.

Segundo Martins e Napolitano (2017, p. 109), o crescimento das matrículas do público da educação especial no ensino superior pode ser compreendido em articulação com políticas públicas inclusivas destinadas a esse nível de ensino. Nesse conjunto, destacam-se o REUNI, o PROUNI e o Programa Incluir, por contribuírem, em diferentes dimensões, para a expansão do acesso, a ocupação de vagas, a reorganização das instituições e o fortalecimento de ações voltadas à inclusão, à acessibilidade e à assistência estudantil.

Com a presença crescente de estudantes com deficiência nos cursos de graduação, a universidade passou a demandar não apenas recursos materiais, mas também reorganizações nos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão de estudantes surdos impõe a necessidade de repensar o planejamento das disciplinas, a formação dos docentes e a atuação integrada entre os diferentes setores que compõem a instituição.

Com base nos dados apresentados por Martins (2025), apresenta-se a seguir um quadro que sistematiza a distribuição dos discentes surdos da UFJF por curso, considerando sua situação acadêmica, especialmente em relação aos egressos e aos estudantes em formação.

Tabela 3 – Distribuição dos discentes surdos por curso (2022-2025), segundo situação acadêmica em 2025

Curso	Egressos	Desistentes	Em Formação	Observações
Licenciatura em Letras Libras	09	05	06	Dos 9 egressos identificados, 8 se formaram em 2019 e 1 em 2025 neste curso.
Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design	01	—	—	Discente concluiu o primeiro ciclo em 2025.
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas	—	—	01	—
Arquitetura e Urbanismo	—	—	01	—
Licenciatura em Educação Física	—	—	01	—
Química	—	—	01	—
Pedagogia	—	—	02	—
Educação Especial Inclusiva	—	—	01	—
Total informado	10	05	13	O texto informa 10 egressos, 05 desistentes e 13 discentes em formação até 2025.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins (2025).

A sistematização dos dados permite observar que a trajetória acadêmica dos discentes surdos na UFJF apresenta maior concentração na Licenciatura em Letras Libras, tanto entre os egressos e desistentes quanto entre os estudantes ainda em formação. Esse dado indica a relevância desse curso no percurso formativo de estudantes surdos na instituição. A distribuição em cursos como Arquitetura, Educação Física, Química, História, Pedagogia e Educação Especial Inclusiva aponta para uma ampliação gradual da presença surda na universidade, embora essa inserção ainda se dê em um universo numericamente restrito.

Nesse sentido, o quadro reforça que a análise sobre os estudantes surdos na UFJF não pode ser compreendida apenas a partir dos dados de matrícula, conclusão ou permanência. É necessário considerar também as condições institucionais que sustentam esse percurso, especialmente no que se refere às políticas de inclusão, aos recursos de acessibilidade e às formas de acompanhamento oferecidas pela universidade. Assim, a próxima seção busca apresentar os principais dispositivos institucionais voltados à promoção da acessibilidade e à permanência dos estudantes surdos no contexto universitário.

2.2.1 Inclusão e acessibilidade na UFJF

Fundada em 1960, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi criada como parte do projeto de interiorização do ensino superior no Brasil. Ao longo das décadas seguintes, expandiu sua atuação e estrutura, consolidando-se como uma instituição pública de ensino superior com presença significativa nos campos do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação. Seu processo de crescimento foi intensificado na década de 2000 com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que impulsionou a criação de novos cursos, a ampliação de vagas e a abertura do campus avançado em Governador Valadares.

Com o objetivo de situar institucionalmente o contexto em que esta pesquisa se desenvolve, apresenta-se, a seguir, uma síntese das principais características estruturais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A organização dessas informações em formato de tabela busca sistematizar dados referentes à natureza da

instituição, sua estrutura acadêmica, número de estudantes e distribuição dos estudantes surdos atendidos por intérpretes no campus sede. Esses elementos são fundamentais para compreender a dimensão institucional da acessibilidade e os desafios relacionados à articulação entre docentes, intérpretes e gestão universitária no ensino superior.

Tabela 4 – Caracterização institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora

Aspecto	Descrição
Natureza da instituição	Universidade pública federal de ensino superior
Tempo de atuação	Mais de 65 anos
Localização	Estado de Minas Gerais
Campi	Campus sede em Juiz de Fora (JF) e campus avançado em Governador Valadares (GV)
Servidores	Mais de 1.600 professores e 1.500 técnico-administrativos em educação
Unidades acadêmicas – Campus Juiz de Fora	19 unidades acadêmicas, incluindo: Instituto de Artes e Design (IAD); Instituto de Ciências Biológicas (ICB); Instituto de Ciências Exatas (ICE); Instituto de Ciências Humanas (ICH); Faculdades de Administração e Ciências Contábeis, Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Social, Direito, Economia, Educação, Educação Física, Enfermagem, Engenharia, Farmácia, Fisioterapia, Letras, Medicina, Odontologia, Serviço Social; Colégio de Aplicação João XXIII
Unidades acadêmicas – Campus Governador Valadares	Instituto de Ciências da Vida (ICV) e Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA)
Oferta de cursos	90 cursos de graduação, 45 de mestrado e 24 de doutorado, além de especializações e residências nas áreas de saúde, gestão e docência
Total de estudantes matriculados	Mais de 26.000 estudantes (JF e GV)
Estudantes surdos atendidos por intérpretes – Campus Juiz de Fora	13 estudantes surdos ativos em cursos de graduação
Distribuição dos estudantes surdos	Letras Libras (5); Pedagogia (2); Arquitetura e Urbanismo (1); Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas (1);

por curso	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas (1);
(Campus JF)	Educação Física (1); Educação Inclusiva (1); Química (1);

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PDI 2022-2027.

Os dados apresentados evidenciam que, embora a UFJF possua ampla estrutura acadêmica e elevado número de estudantes matriculados, o quantitativo de estudantes surdos ativos encontra-se distribuído em diferentes cursos e áreas do conhecimento. Essa dispersão amplia a complexidade da atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras–Português, que precisam transitar por distintas linguagens acadêmicas, conteúdos especializados e dinâmicas pedagógicas variadas. Nesse cenário, a efetivação da acessibilidade comunicacional depende não apenas da presença do intérprete em sala, mas de condições institucionais adequadas de trabalho, planejamento prévio e articulação com os docentes. Contudo, quando se considera o contexto de restrições de cargos e limitações estruturais impostas à expansão do quadro de intérpretes, torna-se evidente que a garantia desse direito não se dá de forma automática. Ao contrário, revela tensões entre a ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior e as condições objetivas oferecidas para assegurar a qualidade da mediação linguística, tensionando diretamente o problema de pesquisa que orienta este estudo.

A missão da UFJF, expressa no artigo 5º do seu Estatuto, reafirma o compromisso com a formação acadêmica crítica e democrática

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida. (UFJF, 1998, p. 2)

Com base nessa missão, os documentos institucionais mais recentes, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022–2027), destacam que a inclusão e a acessibilidade não são apenas metas administrativas, mas compromissos éticos da universidade. O PDI estabelece como orientação estratégica o desenvolvimento de uma “universidade acolhedora, flexível, acessível, inclusiva, diversa e solidária”, com respeito à vida e aos direitos humanos (UFJF, 2022).

No campo específico da inclusão de pessoas com deficiência, a UFJF tem implementado ações estruturadas, como a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) em 2018, por meio da Resolução nº 092/2018 do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD). Vinculado à Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF), o NAI atua na promoção da acessibilidade pedagógica, física, comunicacional e atitudinal para estudantes público-alvo da educação especial nos cursos de graduação e pós-graduação.

Além do atendimento individualizado e da articulação intrasetorial com os setores acadêmicos, o NAI é responsável por coordenar o trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP), garantindo o direito à acessibilidade linguística dos estudantes surdos. O plano estratégico da instituição prevê, inclusive, a ampliação da equipe de servidores do NAI e da DIAAF, bem como a criação de protocolos de acompanhamento para estudantes com deficiência também na pós-graduação.

Apesar desse avanço normativo e organizacional, persistem desafios relevantes. A dissertação de Neves (2019), ao investigar a acessibilidade na Biblioteca Central da UFJF, demonstra que ainda há barreiras físicas e comunicacionais nos espaços institucionais, evidenciando que a presença de uma política de inclusão não garante, por si só, sua plena efetividade. A autora ressalta que “para que haja inclusão e acessibilidade se faz necessário colocar em prática o que está previsto na legislação e desenvolver ações para reduzir os conflitos e a discriminação.” (Neves, 2019, p. 72).

No que diz respeito especificamente à inclusão de estudantes surdos, a presença de TILSP é condição necessária, mas não suficiente. A ausência de formações específicas para os docentes, a falta de articulação prévia entre professores e intérpretes e a escassez de materiais acessíveis impactam diretamente a permanência e o sucesso desses estudantes. Ainda que a UFJF reconheça a acessibilidade como um valor institucional, conforme reafirmado em seu Estatuto, que proíbe discriminações de qualquer natureza (art. 4º), o enfrentamento dessas barreiras requer investimento contínuo em políticas formativas, revisão de práticas pedagógicas e escuta ativa das demandas vindas da comunidade surda universitária.

Neste cenário, compreender como se dá a relação entre docentes e intérpretes torna-se fundamental para que a UFJF avance na concretização de seu compromisso institucional com uma educação pública, democrática e inclusiva.

2.2.2 O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)

A criação dos Núcleos de Apoio à Inclusão (NAIs) nas instituições de ensino superior brasileiras não decorre de uma única política pública específica, mas sim de um conjunto de legislações e diretrizes que, ao longo dos anos, vêm consolidando a educação inclusiva como um direito garantido a todas as pessoas com deficiência. Esses núcleos são, portanto, respostas institucionais às exigências legais voltadas à acessibilidade, permanência e participação plena de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior.

Entre os principais marcos legais que fundamentam a existência dos NAIs, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008. Este documento estabelece diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, reconhecendo o direito desses sujeitos ao atendimento educacional especializado (AEE), bem como a necessidade de apoio técnico, curricular e pedagógico. E, conforme já mencionado, tanto o Decreto nº 6.949/2009 quanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam, no ordenamento jurídico brasileiro, a obrigação das instituições públicas de ensino de garantir condições efetivas de acessibilidade e inclusão em todos os níveis educacionais, incluindo o ensino superior.

A Lei nº 13.409/2016, que altera a Lei de Cotas no ensino superior federal, reforçou esse processo ao incluir as pessoas com deficiência entre os grupos beneficiados pela política de reserva de vagas nas universidades e institutos federais. Esse avanço legal teve como efeito prático o aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior, o que gerou novas demandas institucionais por estrutura de apoio, mediação pedagógica e acessibilidade nos diversos âmbitos da vida acadêmica.

Diante do cenário apresentado, muitas instituições federais passaram a criar núcleos específicos para organizar e articular suas ações voltadas à inclusão. Foi nesse contexto que a UFJF instituiu seu Núcleo de Apoio à Inclusão. O NAI surge como uma resposta concreta aos marcos legais nacionais e internacionais, assumindo o compromisso de promover políticas institucionais voltadas à superação das barreiras que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência.

Antes da criação formal do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), as ações voltadas à acessibilidade e à inclusão na UFJF eram conduzidas pelo Centro de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI), criado em 2009 e mencionado no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF 2016–2020 como um setor responsável por assessorar cursos de graduação e pós-graduação no cumprimento das exigências legais de acessibilidade, bem como apoiar projetos de adaptação dos espaços físicos e pedagógicos da universidade.

Segundo Neves (2019), o CAEFI foi uma iniciativa institucional importante para consolidar, na época, ações de inclusão que ainda estavam dispersas ou desarticuladas. Entretanto, sua atuação era marcada por desafios estruturais significativos, como a precariedade do espaço físico, instalado no acervo da Biblioteca Central, e a dificuldade de acesso ao próprio local de atendimento, o que contradizia os princípios que o setor buscava promover.

A reestruturação dessa política culminou na criação, em agosto de 2018, do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), por meio da Resolução nº 092/2018 do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD). Embora não haja uma menção explícita à extinção formal do CAEFI, a criação do NAI representou, na prática, sua substituição como setor institucional responsável pelas ações de acessibilidade na UFJF. A nova estrutura ampliou a abrangência das ações, passando a incluir, de forma sistemática, os cursos de pós-graduação e a integração com os setores responsáveis por ações afirmativas e assistência estudantil.

O NAI vincula-se diretamente à Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF), à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE). Conforme definido na Resolução nº 092/2018, suas atribuições incluem: a elaboração de políticas institucionais para o acesso, permanência e participação de

peças com deficiência; a articulação intersetorial para superação de barreiras educacionais e institucionais; a sistematização do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e a coordenação de serviços como o de tradução e interpretação de Libras-Português, além da mediação com docentes e setores acadêmicos na adaptação de práticas pedagógicas.

Seu quadro é composto por profissionais de diferentes áreas: uma pedagoga, duas psicólogas, um enfermeiro, uma médica psiquiatra, dezoito tradutores e intérpretes de Libras entre efetivos e contratados, uma auxiliar administrativa terceirizada e dezessete bolsistas para desenvolver os atendimentos com todos os estudantes com deficiência, bem como aqueles que necessitam de algum acompanhamento específico, conforme informado também na cartilha institucional (UFJF, [s.d.]c). As ações do núcleo se estendem para além do atendimento individualizado, incluindo a adaptação de materiais didáticos, a organização da matrícula assistida, reuniões com docentes e estudantes, rodas de conversa e eventos de formação voltados à promoção da cultura inclusiva na UFJF.

Até 2018, ainda sem o NAI, os profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português encontravam-se distribuídos em diferentes unidades da UFJF. À época, dois intérpretes estavam vinculados à Diretoria de Ações Afirmativas, dois à Diretoria de Imagem Institucional e seis ao curso de Letras-Libras da Faculdade de Letras. Com a institucionalização do Núcleo, esses profissionais passaram a compor a equipe do setor, centralizando o atendimento às demandas de acessibilidade linguística da universidade e fortalecendo a estrutura de apoio aos estudantes surdos. Posteriormente, com novo concurso, a equipe passou a contar com mais profissionais.

Apesar dos avanços representados pela criação do NAI, a estrutura ainda enfrenta limitações operacionais que impactam a efetividade de suas ações. A escassez de servidores, a sobreposição de funções e a atuação muitas vezes reativa diante das demandas que chegam já em curso dificultam a consolidação de uma política preventiva e articulada. Como aponta Vargas Neves (2019), a história do CAEFI, e sua transição para o NAI, revela a importância de pensar a acessibilidade como parte integrante da política universitária, e não como uma ação paralela ou emergencial.

Reconhecer essa trajetória institucional permite compreender o NAI como resultado de um processo histórico em construção, que carrega os aprendizados acumulados desde o CAEFI e que enfrenta, diariamente, o desafio de tornar concreta a promessa de uma universidade verdadeiramente inclusiva. A análise crítica da trajetória da instituição até o NAI permite compreender a acessibilidade na UFJF não apenas como cumprimento de obrigações legais, mas como construção coletiva em constante disputa. Nesse sentido, o fortalecimento da atuação do NAI é estratégico para avançar na inclusão efetiva de estudantes com deficiência, especialmente os surdos, o que exige investimento contínuo, escuta ativa e diálogo entre os diferentes sujeitos e setores envolvidos no processo educativo.

2.2.3 Os Tradutores e Intérpretes De Libras-Português (TILSP) na UFJF

No contexto da UFJF, os Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP) desempenham um papel essencial na garantia do direito à comunicação e mediação pedagógica entre estudantes surdos e professores. Estes profissionais fazem parte do quadro de referência de servidores efetivos da instituição desde o ano de 2010, ano em que tomou posse a primeira TILSP. A função dos TILSP está legalmente respaldada pelo Decreto nº 5.626/2005, que inaugura o marco normativo da acessibilidade linguística em Libras ao assegurar a presença de tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa nos contextos educacionais e nos serviços públicos, vinculando sua atuação à garantia do direito à comunicação e à educação das pessoas surdas. Bem como pela Lei nº 12.319/2010, alterada pela lei 14.704 em outubro de 2023, e que regulamentam a atuação do profissional, exigindo domínio da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, e o compromisso ético com a fidelidade e a imparcialidade no exercício da função. A Lei nº 12.319/2010 estabelece a regulamentação da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), definindo atribuições, requisitos de formação, princípios éticos e condições de trabalho desses profissionais, reconhecidos como responsáveis pela mediação linguística entre pessoas surdas, surdocegas e ouvintes em diferentes contextos sociais e educacionais.

A Lei nº 14.704/2023, por sua vez, altera e atualiza esse marco legal, ampliando e precisando conceitos profissionais, redefinindo critérios de formação e exercício da profissão, consolidando a jornada de trabalho e o regime de revezamento, bem como reafirmando diretrizes éticas e operacionais que buscam fortalecer a atuação profissional e responder às demandas contemporâneas da acessibilidade linguística em Libras. Esses dispositivos reconhecem o TILSP como mediador linguístico, cuja tarefa principal é assegurar a compreensão recíproca entre surdos e ouvintes, especialmente em ambientes educacionais.

Vale destacar a diferença entre os conceitos de tradução e interpretação, práticas inerentes a atuação profissional dos TILSP. A distinção entre tradução e interpretação pode ser compreendida a partir das diferenças operacionais e cognitivas que caracterizam cada um desses processos. A tradução refere-se a um processo interlinguístico predominantemente vinculado ao trabalho com textos escritos, no qual o profissional dispõe do texto-fonte em suporte material, podendo definir seu próprio ritmo de trabalho, recorrer a apoios externos e realizar revisões antes da finalização do produto. A interpretação, por sua vez, configura-se como um processo interlinguístico realizado em tempo real, envolvendo discursos orais ou sinalizados, em que o texto-fonte é apresentado apenas uma vez e o texto-alvo é produzido sob pressão temporal, com possibilidades reduzidas de correção ou reformulação, sendo o corpo do intérprete o próprio meio de produção e apresentação do produto final (Rodrigues, 2018).

A Lei nº 13.146/2015 atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar e avaliar condições que garantam o acesso à educação em igualdade de oportunidades, incluindo o ensino superior e a educação profissional e tecnológica. Sobre a acessibilidade comunicacional, a legislação estabelece parâmetros para a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras, definindo exigências distintas conforme o nível de ensino. Enquanto, na educação básica, é requerido ensino médio completo e certificação de proficiência em Libras, nos cursos de graduação e pós-graduação a lei prevê a exigência de formação em nível superior, com habilitação, preferencialmente, em Tradução e Interpretação em Libras, reforçando a centralidade da formação específica para a garantia do direito à educação da pessoa surda. A Resolução nº 092/2018 reconhece a importância da equipe de TILSP como parte da

política institucional de acessibilidade, destacando que sua atuação deve ocorrer em articulação com os diferentes setores acadêmicos e administrativos.

No primeiro semestre letivo de 2026, a UFJF contava com um total de 18 TILSP vinculados à instituição, distribuídos entre diferentes formas de vínculo trabalhista: 13 servidores efetivos, 1 por contrato de processo seletivo simplificado e 4 profissionais por contrato terceirizado, porém a equipe já chegou a contar com 8 TILSP terceirizados. No segundo semestre letivo de 2025, 4 destes foram desligados pela empresa contratante por diferentes motivos, e até o início de 2026 essas vagas não foram preenchidas. Até o final de 2025, apesar do número aparentemente expressivo, parte significativa dessa equipe se encontrava formalmente afastada, no período citado, por diferentes motivos, o que impacta diretamente na cobertura das demandas da universidade. Isso acarreta uma sobrecarga nas escalas de trabalho dos que permanecem em atividade, além de afetar a continuidade do atendimento a estudantes surdos em determinados cursos ou disciplinas.

A cartilha do NAI complementa esse entendimento, ao afirmar que a função dos TILSP não se restringe à interpretação em sala de aula, mas abrange também o apoio a atividades acadêmicas, eventos institucionais e orientações administrativas que envolvem os estudantes surdos. Na prática, de acordo com experiências relatadas por intérpretes da universidade, é comum que esses profissionais também atuem como mediadores culturais e institucionais, esclarecendo procedimentos e facilitando o diálogo entre estudantes e professores.

Como mediadores culturais e institucionais, essa atuação exige preparo técnico e pedagógico, bem como reconhecimento e valorização institucional. Nesse sentido, a formação do TILSP que atua no espaço educacional não pode ser compreendida apenas pelo domínio da Libras e da Língua Portuguesa, pois envolve também a compreensão das especificidades pedagógicas, linguísticas e políticas que atravessam a educação de surdos. Conforme aponta Albres (2015, *apud* Costa, 2017):

Assim, a formação do intérprete educacional não pode ser apenas na língua a ser traduzida, ou seja, uma formação que confira proficiência em língua de sinais e em português, nem mesmo apenas de pedagogia ou de licenciatura visto que sua atuação será na educação, assim como não pode ser apenas uma formação no campo da Letras/Tradução sem aprofundar nas questões específicas do espaço em que pretende atuar. É necessário refletir sobre uma formação

teórico-prática sobre as línguas, sobre os aspectos educacionais – educação inclusiva, educação bilíngue, aspectos pedagógicos específicos à aprendizagem mediada por uma língua de sinais e político a que estão circunscritas as atuações dos intérpretes educacionais. (Albres, 2015, p. 93 apud Costa, 2017, p. 51)

A composição da equipe é marcada por uma formação acadêmica diversa, com presença de profissionais graduados em áreas como Letras-Libras (Licenciatura), Pedagogia, História, Análise de Sistemas, Biologia, Geografia, Matemática, Fisioterapia, Turismo, Design de Moda, Relações Internacionais, Gestão de Cooperativas, Gestão Pública, Letras/Literatura, Letras/Italiano e Teologia. Essa diversidade revela tanto a riqueza de experiências que os intérpretes trazem para o ambiente universitário quanto os desafios relacionados à fragilidade de formação específica em educação ou tradução/interpretação em alguns casos. Destaca-se que Letras Libras (Licenciatura) e Pedagogia são as formações mais recorrentes entre os membros da equipe, o que pode representar uma aproximação maior com o campo educacional. No entanto, a presença de formações não diretamente ligadas à educação ou à mediação linguística demanda da universidade que esta ofereça ações formativas continuadas, que qualifiquem e atualizem esses profissionais frente às exigências específicas do contexto acadêmico. Essas ações são essenciais para qualificar e atualizar a equipe frente às demandas específicas do contexto acadêmico e às necessidades de estudantes surdos.

Essa composição revela também a complexidade da atuação dos TILSP no Ensino Superior, os quais nem sempre têm formação na área de atuação ou afinidade ao tema, e que não se restringe apenas à interpretação de conteúdos em sala, mas demanda compreensão didática, conhecimento terminológico e habilidades de articulação com professores e estudantes. A ausência de estrutura adequada, planejamento colaborativo e reconhecimento institucional do papel dos intérpretes tende a ampliar as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Assim, compreender a configuração da equipe de TILSP é essencial para analisar os limites e as possibilidades de efetivação da acessibilidade comunicacional no contexto da UFJF, especialmente quando se busca investigar a articulação entre esses profissionais e os docentes universitários.

Ainda dentro desta discussão, é importante considerar que, atualmente, os TILSP atuam com jornada de 30 horas semanais, flexibilizada nos termos do Decreto nº 1.590/1995. Essa organização da carga horária contempla a especificidade da função, que envolve mais do que a atuação em sala de aula. Para garantir a qualidade da interpretação, é previsto no setor que 1/3 da carga horária semanal de aulas atendidas por cada intérprete seja destinado ao estudo prévio dos materiais disponibilizados pelos professores, com base nos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina. Essa etapa é considerada fundamental para a preparação terminológica, compreensão conceitual e planejamento da mediação linguística, contribuindo para uma atuação mais qualificada e eficaz. Nessa direção, para Iriarte e Martins (2022) a atuação do intérprete educacional exige uma formação que vá além do domínio linguístico, envolvendo preparo prévio, estudo dos conteúdos das aulas e parceria com o professor regente. Esse preparo é fundamental para que a interpretação considere as singularidades do estudante surdo, favoreça o acesso ao conhecimento e possibilite uma mediação mais qualificada nas diferentes áreas do saber.

A distribuição das demandas entre os TILSP da UFJF segue critérios estabelecidos no regimento interno da equipe, com o intuito de organizar o trabalho de forma equilibrada e garantir o atendimento às atividades prioritárias. Este documento passou a ser construído a partir da alocação da equipe de intérpretes no NAI, em 2018. Com a finalidade de garantir seu conhecimento a toda a comunidade acadêmica da UFJF, foi reivindicado como pauta local na greve nacional em 2024 (que teve duração de 4 meses) (Vargas, 2024), o registro do regimento por meio de portaria institucional e, ao fim do movimento 2024, criou-se um grupo de trabalho para adequação e publicação do documento. Entretanto, até o momento seu registro não foi efetivado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), seguindo em discussão em grupo de trabalho, e segue balizando apenas a atuação dos TILSP. De acordo com os critérios dispostos no documento, as demandas das disciplinas de graduação cursadas por estudantes surdos são consideradas prioritárias, sendo essas as primeiras a serem organizadas para atendimento no início de cada semestre letivo.

Após o encerramento do período de matrícula dos estudantes surdos, os cursos e disciplinas que demandam atuação dos intérpretes, o NAI faz o levantamento dessas informações, que as repassa à equipe de TILSP. A partir daí, com a participação da coordenação, os próprios intérpretes realizam a redistribuição das disciplinas entre si com base em dois critérios principais definidos dentro do setor: o tempo de atuação de cada profissional na instituição (da maior para a menor antiguidade) e o turno de trabalho a que cada intérprete está vinculado (manhã, tarde ou noite). Houve tentativas diferentes nessa organização, mas ainda não se encontrou outra forma que contemple a todos os profissionais.

O sistema adotado estabelece que os intérpretes com mais tempo de serviço escolhem primeiro as disciplinas, critério praticado em outros setores para organização, o que busca reconhecer a trajetória funcional dos servidores e facilitar a compatibilidade com suas rotinas. Além disso, para evitar sobrecargas, realiza-se uma contagem do número total de disciplinas demandadas e sua divisão proporcional entre os intérpretes disponíveis, de forma a tentar manter certa equidade na carga de trabalho.

Apesar da clareza e objetividade do procedimento interno adotado pelo setor, há tensões e limites importantes que precisam ser considerados. A lógica baseada na antiguidade, embora compreensível do ponto de vista funcional, pode gerar desequilíbrios qualitativos na distribuição, especialmente quando intérpretes com menos tempo de casa ficam com disciplinas mais complexas, extensas ou com maior densidade teórica, o que pode impactar diretamente tanto o trabalho dos profissionais quanto o atendimento aos estudantes. Além disso, a distribuição centrada em critérios administrativos desconsidera aspectos pedagógicos relevantes, como a continuidade do vínculo entre intérprete e estudante, a familiaridade com determinadas áreas do conhecimento ou a experiência acumulada com certos componentes curriculares.

Outro ponto a ser problematizado é que essa lógica parte da ideia de que todas as disciplinas possuem demandas similares, quando, na prática, há variações significativas entre cursos, formatos de aula e complexidade dos conteúdos. Disciplinas teóricas densas, aulas práticas, de campo ou laboratoriais exigem estratégias diferenciadas, que nem sempre são contempladas de maneira sistemática

no processo de distribuição. Isso pode comprometer tanto a noção de equilíbrio quanto a qualidade da atuação.

Dessa forma, embora o modelo atual represente um esforço coletivo da equipe para organizar o trabalho de forma mais justa e equilibrada, ele revela fragilidades estruturais que precisam ser enfrentadas. Pensar alternativas que incorporem critérios pedagógicos, estabeleçam momentos prévios de planejamento conjunto e valorizem o papel formativo dos intérpretes pode ser um passo importante para fortalecer a política de acessibilidade da universidade e qualificar o processo de inclusão dos estudantes surdos no ensino superior.

Diante dos limites identificados na lógica atual de distribuição das demandas entre os TILSP, é possível pensar em estratégias de aprimoramento que contribuam para a qualificação do trabalho interpretativo e o fortalecimento da política de inclusão. Algumas boas práticas, já adotadas em outras instituições públicas de ensino superior, podem oferecer caminhos viáveis para esse processo de reorganização.

2.2.3.1 Atividades desenvolvidas pelos TILSP na UFJF

As atividades desempenhadas pelos TILSP na UFJF são diversas e atravessam diferentes espaços institucionais, refletindo a amplitude da função desses profissionais no contexto universitário. Entre as demandas atendidas, destacam-se a tradução de vídeos institucionais em Libras, que possibilita o acesso de estudantes surdos a informações de caráter administrativo e acadêmico, assegurando-lhes igualdade de condições no acompanhamento das comunicações oficiais. Soma-se a isso a interpretação em reuniões de departamentos, conselhos e colegiados, espaços de decisão nos quais a presença do intérprete garante a participação efetiva de estudantes e demais membros da comunidade acadêmica surda.

A atuação dos TILSP estende-se, ainda, a momentos solenes e simbólicos, como as cerimônias de colação de grau, nos quais a acessibilidade em Libras não apenas garante o direito de compreensão, mas também reforça a dimensão inclusiva desses eventos no reconhecimento da trajetória acadêmica dos estudantes surdos. No âmbito da vida acadêmica cotidiana, os intérpretes marcam presença em seminários, congressos, simpósios e outros eventos promovidos pelos cursos da

instituição, assegurando o acesso pleno ao debate científico e cultural que caracteriza a universidade.

No campo do ensino, o trabalho dos intérpretes concentra-se especialmente na interpretação das aulas dos cursos de graduação e de pós-graduação, constituindo-se como um eixo fundamental de acessibilidade pedagógica. Além disso, os TILSP também atuam em monitorias e em processos de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de estudantes surdos, desempenhando papel central na mediação linguística em atividades de apoio e aprofundamento acadêmico.

Esse conjunto de práticas evidencia que o trabalho dos intérpretes na UFJF não se limita a uma função restrita às salas de aula, mas se articula a diferentes dimensões da vida universitária. Ao mesmo tempo em que amplia a presença da Libras nos espaços institucionais, esse trabalho também contribui para a consolidação de uma universidade mais inclusiva, na qual a acessibilidade não se configura como exceção, mas como princípio estruturante das ações acadêmicas e administrativas.

Entretanto, é preciso reconhecer que essa amplitude de funções também gera desafios significativos que vierem a ser evidenciados nos resultados da pesquisa de campo. A sobrecarga de demandas, que ultrapassam as atividades em sala de aula e incluem eventos acadêmicos e administrativos de naturezas variadas, pode comprometer a qualidade do trabalho, sobretudo quando não há número suficiente de intérpretes para atender às necessidades existentes. Além disso, a diversidade de formações acadêmicas da equipe, embora represente uma riqueza de experiências, também evidencia a necessidade de formações continuadas específicas em educação bilíngue e em práticas de interpretação educacional, de modo a alinhar as atuações às exigências do contexto universitário.

Assim, embora a atuação dos TILSP na UFJF represente um avanço no campo da acessibilidade, ela também revela tensões estruturais: a necessidade de equilibrar a qualidade do serviço com a quantidade de demandas, a urgência de políticas institucionais que garantam melhores condições de trabalho e a importância de consolidar espaços de formação e diálogo entre intérpretes, professores e gestores. Esses aspectos indicam que a consolidação de uma universidade verdadeiramente inclusiva depende não apenas da presença de intérpretes, mas também da

construção de políticas integradas que reconheçam e valorizem a complexidade do seu trabalho.

Diante desse panorama, observa-se que a atuação dos intérpretes na UFJF é ampla e diversificada, alcançando múltiplos espaços acadêmicos e administrativos. No entanto, a efetividade desse trabalho não depende apenas da presença dos profissionais, mas também da qualidade da articulação estabelecida entre eles e os docentes. Afinal, é no encontro entre professores e intérpretes que se definem, em grande medida, as condições de acessibilidade pedagógica dos estudantes surdos. Por isso, torna-se fundamental analisar como essa relação ocorre no cotidiano da universidade, quais desafios emergem desse processo e de que maneira podem ser construídas estratégias de colaboração que favoreçam a inclusão e a aprendizagem em um contexto bilíngue. Assim, a seguir, apresenta-se uma análise sobre a relação entre TILSP e professores no contexto da UFJF, evidenciando os avanços, tensões e desafios que permeiam essa interação e suas implicações para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

2.2.4 A relação entre TILSP e professores no contexto da UFJF

A relação entre os TILSP e os docentes é um fator determinante para a efetividade da inclusão de estudantes surdos no ensino superior, é através da interação entre intérpretes e docentes que se constitui um dos eixos centrais para a efetivação dessa acessibilidade e inclusão desses estudantes, pois é nesse espaço relacional que se concretizam, ou se fragilizam, as políticas institucionais voltadas à equidade educacional. Embora a UFJF conte com instrumentos institucionais que preveem o trabalho conjunto entre esses profissionais, como o próprio escopo de atuação do NAI, a ausência de espaços sistemáticos de planejamento compartilhado ainda é uma realidade.

Essa dinâmica impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Quando não há diálogo entre as partes, é comum que os docentes utilizem metodologias expositivas e textos complexos sem considerar a segunda língua dos estudantes surdos, o que dificulta a mediação dos intérpretes e compromete a compreensão do conteúdo. Por outro lado, nos contextos em que existe uma parceria

construída ao longo do semestre, é possível observar avanços significativos na participação dos estudantes, na adaptação de materiais e na flexibilização das estratégias pedagógicas. Tais experiências demonstram que, para haver a articulação entre TILSP e professores, que é uma dimensão essencial da inclusão, ela precisa ser fortalecida por meio de políticas internas, formações institucionais e valorização do trabalho em equipe. Essa realidade, observada na prática profissional, é o ponto de partida para a investigação proposta nesta dissertação.

O início de cada semestre letivo, por exemplo, costuma ser marcado por encontros informais entre intérpretes e professores, muitas vezes apenas no momento da primeira aula, sem uma preparação anterior ou mediação institucional. Há poucos mecanismos institucionais que promovam a construção de um plano conjunto de atuação, o que gera incertezas quanto aos papéis, à comunicação em sala e às estratégias de mediação. Conforme apontado por Neves (2019), a ausência de diálogo entre os profissionais envolvidos na inclusão compromete a continuidade e a eficácia das ações acessíveis.

Como destaca Mantoan (2015), a inclusão educacional não se limita à presença física de estudantes com deficiência nas instituições, mas exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas e da cultura institucional. No ensino superior, essa transformação passa necessariamente pela valorização da diferença e pela promoção de espaços de escuta e corresponsabilidade entre os diferentes profissionais envolvidos. Glat e Blanco (2007) reforçam que o sucesso da inclusão depende da disposição dos professores para repensar suas estratégias e dialogar com especialistas da área, como os intérpretes de Libras e os profissionais de apoio pedagógico. Nesse sentido, é urgente que as universidades assumam um compromisso político e pedagógico com a construção de ambientes verdadeiramente acessíveis, o que envolve, também, a garantia de condições de trabalho adequadas para os TILSP e de formação continuada para os docentes.

A distribuição das disciplinas a serem atendidas pela equipe de intérpretes de Libras ocorre após o primeiro período de matrícula. O período de matrículas ocorre após o encerramento do semestre letivo em vigor e antes do início do semestre seguinte. Esse processo segue prazos definidos no calendário acadêmico e envolve diferentes etapas, como a matrícula realizada pelos estudantes em primeira e

segunda fases, a análise pelo setor responsável, os ajustes efetuados pelas coordenações de curso, os períodos para dispensa de disciplina, inscrição e confirmação em disciplina isolada, reclassificação de candidatos em processos seletivos e trancamento de disciplinas. Em geral, esse conjunto de procedimentos se estende por aproximadamente 30 a 60 dias, podendo avançar inclusive após o início das aulas.

Tal dinâmica pode alterar, ao longo do processo, as disciplinas inicialmente matriculadas pelos estudantes surdos, o que dificulta o contato prévio com os professores responsáveis e compromete a possibilidade de articulação e planejamento em conjunto, construção de estratégias acessíveis e adequação de materiais antes do começo do semestre letivo. Esse cenário revela uma contradição entre a organização administrativa da demanda e as exigências pedagógicas da atuação profissional.

Por outro lado, experiências positivas também ocorrem quando há disposição mútua para o diálogo. Em alguns cursos da UFJF, é possível identificar professores que mantêm contato prévio com os intérpretes, adaptam materiais e flexibilizam suas metodologias em parceria com os TILSP. Esses casos demonstram que a articulação é possível e desejável, mas que depende de um esforço institucional mais estruturado, incluindo ações formativas voltadas à sensibilização e de todos os profissionais envolvidos o processo.

Até o momento desta pesquisa, não se identificam, na UFJF, ações institucionais sistemáticas voltadas especificamente à promoção da articulação entre docentes e Tradutores e Intérpretes de Libras-Português no início de cada semestre letivo. Na prática, esse movimento de aproximação tem ocorrido, em grande medida, por iniciativa dos próprios intérpretes, que, ao iniciarem sua atuação nas disciplinas, buscam estabelecer diálogo com os professores para apresentar as especificidades do trabalho de mediação e as demandas dos estudantes surdos atendidos. Como forma de minimizar essa lacuna institucional, a própria equipe de TILSP elaborou, em 2019, o “Manual Informativo sobre o Estudante Surdo”, encaminhado aos docentes após o primeiro contato realizado no início do semestre. O material reúne orientações básicas sobre as especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos e busca subsidiar a atuação docente. A iniciativa evidencia o protagonismo assumido

pelos intérpretes na tentativa de favorecer a articulação com os professores, embora essa ação decorra mais de um movimento da equipe do que de uma política institucional sistematizada.

No que se refere a espaços institucionais mais formais de formação e troca entre esses profissionais, foi possível identificar apenas uma iniciativa desenvolvida pelo NAI, a Formação Pedagógica do NAI para Professores, realizada no Centro de Ciências, em setembro de 2022. Tal dado confirma que, embora existam movimentos pontuais nesse sentido, ainda não há uma política institucional consolidada de articulação e formação conjunta entre docentes e intérpretes, o que contribui para que essa relação continue sendo construída de modo mais informal e dependente de iniciativas individuais.

As reflexões apresentadas nesta seção demonstram que a relação entre TILSP e docentes, no contexto da UFJF, ainda se constrói em meio a limites institucionais, lacunas formativas e iniciativas pouco sistematizadas, o que impacta diretamente a efetivação da inclusão e da acessibilidade dos estudantes surdos. Diante disso, torna-se necessário avançar para o aprofundamento teórico e metodológico da pesquisa, de modo a compreender, com maior consistência, os conceitos que sustentam a análise do problema investigado. Nessa direção, o capítulo seguinte apresenta os eixos teóricos que fundamentam o estudo, bem como o percurso metodológico adotado para a produção e análise dos dados.

3 EIXOS TEÓRICOS, PLANEJAMENTO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem teórico-metodológica que sustenta a investigação, detalhando os caminhos construídos para a análise do caso de gestão. A pesquisa insere-se no campo da educação inclusiva e parte de uma perspectiva qualitativa, ancorada na compreensão da realidade educacional como processo complexo, dinâmico e situado.

Nas quatro primeiras seções, serão apresentados os pressupostos teóricos e epistemológicos por meio de eixos que orientam a construção do objeto de estudo e a escolha da abordagem qualitativa. No Eixo 1: inclusão e acessibilidade, no Eixo 2: surdez e educação de surdos, no Eixo 3: o intérprete educacional no ensino superior e no Eixo 4: intrasetorialidade. Essa discussão fundamenta-se em autores que valorizam a escuta dos sujeitos, a compreensão dos contextos e o diálogo entre prática e teoria na produção do conhecimento.

A seção 3.5 apresenta os instrumentos de produção de dados utilizados, justificando a escolha de entrevistas semiestruturadas e questionários como formas adequadas à escuta de coordenadores, professores, intérpretes e estudantes surdos. São explicitados os objetivos de cada instrumento, seus públicos-alvo e o tipo de informação que se pretende obter com cada um deles.

Por fim, na seção 3.6, são descritas as estratégias de análise dos dados previstas, bem como os critérios éticos que orientam a condução da pesquisa. Com este capítulo, busca-se garantir a coerência entre os objetivos do estudo, os caminhos metodológicos escolhidos e a natureza do problema investigado, contribuindo para a construção de uma análise crítica e comprometida com a transformação das práticas institucionais voltadas à inclusão no ensino superior.

3.1 Referencial teórico

A fundamentação teórica desta pesquisa foi construída a partir de um conjunto de autores que permitem compreender a inclusão de estudantes surdos no ensino superior a partir de diferentes dimensões analíticas. Considerando que o objetivo da investigação é compreender como se desenvolve a relação entre o trabalho dos TILSP

e os docentes nos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora que possuem estudantes surdos matriculados, tornou-se necessário mobilizar referenciais que abordassem as políticas de inclusão e acessibilidade, as especificidades linguísticas e culturais da educação de surdos, a atuação do intérprete educacional no contexto universitário e a implementação de políticas públicas e a dinâmica organizacional das instituições. Esses aspectos foram organizados em eixos em torno dos quais foram elaborados os instrumentos da pesquisa de campo.

Esses referenciais teóricos proporcionam uma compreensão melhor sobre a situação-problema. Enquanto os estudos sobre inclusão e acessibilidade, a partir de Mantoan (2015), Sassaki (2005, 2006), Quadros (1997) e Skliar (2005, 2015), oferecem o marco político e institucional para a análise das práticas universitárias, as contribuições da área da educação de surdos, por Perlin e Miranda (2003), Quadros (1997) e Skliar (2005), permitem compreender as especificidades linguísticas e culturais que atravessam a experiência acadêmica desses estudantes. Por sua vez, a literatura sobre atuação do intérprete educacional, em Albres (2015), Santos e Lacerda (2015), Martins e Nascimento (2022) e Rodrigues (2018, 2022), possibilita examinar o papel desempenhado pelos TILSP na mediação entre essas dimensões, enquanto Abrucio (2010), Fleury (1994) e Ball (2001) nos ajudam a compreender que a intrasetorialidade está diretamente relacionada à forma como a instituição organiza suas estruturas, processos e mecanismos de colaboração interna.

A análise da relação entre docentes e intérpretes de Libras no ensino superior requer, inicialmente, a explicitação das bases legais e conceituais que sustentam esta pesquisa. Isso porque a discussão acerca da inclusão, da acessibilidade e do direito à educação de estudantes surdos não pode ser compreendida apenas no plano das práticas institucionais cotidianas, mas precisa ser situada no interior de um conjunto de normativas que reconhecem direitos, definem responsabilidades e orientam a organização das instituições de ensino. Ao mesmo tempo, demanda também a delimitação dos conceitos que permitem interpretar o objeto investigado, uma vez que a relação entre docentes, intérpretes e estudantes surdos envolve dimensões linguísticas, pedagógicas, institucionais e políticas.

Nesse sentido, os quadros a seguir reúnem, de um lado, os principais marcos legais que amparam a educação inclusiva, a acessibilidade e o reconhecimento da

Libras no contexto educacional brasileiro e, de outro, os conceitos centrais que orientam a análise desenvolvida neste estudo. A sistematização desses elementos contribui para explicitar o referencial que sustenta a compreensão de que o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior não dependem apenas de medidas pontuais, mas da construção de condições institucionais, pedagógicas e relacionais efetivamente comprometidas com a inclusão.

**Quadro 1 - Marcos legais da acessibilidade e da educação de surdos
no Ensino Superior**

Marco legal	Principais contribuições	Relação com a pesquisa
Constituição Federal de 1988	Afirma a educação como direito de todos e estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.	Fundamenta a compreensão de que a permanência com acessibilidade integra o próprio direito à educação.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996	Prevê a educação especial como modalidade transversal e assegura serviços de apoio especializado aos estudantes que deles necessitem.	Sustenta a responsabilidade institucional das universidades na oferta de condições de acessibilidade e apoio educacional.
Lei nº 10.098/2000	Dispõe sobre normas gerais de acessibilidade e contribui para a ampliação da compreensão sobre barreiras que limitam a participação social.	Permite compreender a acessibilidade em sentido ampliado, para além da dimensão arquitetônica.
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas.	É central para a discussão sobre a legitimidade da Libras no espaço universitário e sobre o direito linguístico dos estudantes surdos.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre o ensino de Libras, a formação de professores e a formação de tradutores e intérpretes de Libras.	Oferece base normativa para discutir o lugar do intérprete educacional, a mediação linguística e a responsabilidade institucional diante da educação de surdos.
Política Nacional de Educação Especial	Orienta os sistemas de ensino para garantir o	Reforça a compreensão de que a inclusão, no ensino

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	acesso, a participação, a aprendizagem e a continuidade dos estudos dos estudantes público-alvo da educação especial, afirmando a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores e demais profissionais, a acessibilidade e a articulação intersetorial.	superior, exige não apenas ingresso, mas condições institucionais de participação, permanência e aprendizagem, o que dialoga diretamente com a análise da atuação de docentes, intérpretes de Libras e setores de apoio.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / Decreto nº 6.949/2009	Reafirma o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e fortalece a perspectiva da educação como direito humano.	Reforça a análise da inclusão como dever institucional e não como concessão administrativa.
Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014	Prevê metas relacionadas à inclusão, à acessibilidade e à educação bilíngue para surdos.	Situa a temática da pesquisa no campo das diretrizes educacionais nacionais.
Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015	Consolida o direito à acessibilidade, define barreiras, adaptações razoáveis e reafirma o direito à educação inclusiva.	Oferece base normativa e conceitual para a análise das condições institucionais de permanência e participação dos estudantes surdos.
Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016	Amplia a política de reserva de vagas nas instituições federais, incluindo pessoas com deficiência.	Contribui para pensar a ampliação do acesso ao ensino superior e a necessidade de políticas de permanência.
Decreto nº 12.686/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Estabelece a transversalidade da educação especial em	Reforça a discussão sobre acessibilidade e permanência de estudantes surdos no ensino superior, destacando a responsabilidade institucional na eliminação de barreiras, na articulação entre diferentes profissionais e na promoção de condições que

	todos os níveis de ensino, prevê a eliminação de barreiras, a oferta de acessibilidade, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada dos profissionais da educação e a atuação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.	favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.
Portaria MEC nº 421/2026	Regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), reafirmando a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Reconhece a Educação Bilíngue de Surdos entre as modalidades contempladas pela política, prevê a oferta de recursos de acessibilidade, formação continuada dos profissionais da educação, disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras e consolida o papel dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino.	Fortalece a discussão sobre a responsabilidade institucional na promoção da acessibilidade e na organização de apoios necessários à permanência dos estudantes surdos, além de reforçar a importância da formação continuada e da articulação entre profissionais e setores envolvidos na inclusão educacional.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A leitura articulada desses dispositivos permite reconhecer que a acessibilidade e a inclusão no ensino superior se constituem como obrigações institucionais e não como medidas facultativas. No caso específico dos estudantes surdos, tal compreensão se torna ainda mais relevante, uma vez que o direito à educação

envolve, também, o reconhecimento da Libras, a garantia de mediação linguística e a organização de condições pedagógicas compatíveis com suas especificidades. Assim, o conjunto normativo apresentado oferece sustentação para analisar em que medida a universidade transforma esses direitos formalmente assegurados em práticas efetivas de acesso, participação e permanência.

Quadro 2 - Fundamentos conceituais da acessibilidade e da educação de surdos no ensino superior

Conceito	Compreensão adotada na pesquisa	Autores que dialogam com a discussão	Função no estudo
Inclusão	Compreendida como processo contínuo de transformação das instituições e das práticas sociais e educacionais, de modo a assegurar participação, aprendizagem e permanência dos sujeitos historicamente excluídos.	Quadros (1997), Skliar (2005), Sassaki (2005, 2006, 2009), Mantoan (2015), Skliar (2015),	Permite analisar a inclusão para além do acesso formal ao ensino superior.
Acessibilidade	Entendida em perspectiva ampliada, envolvendo dimensões comunicacional, pedagógica, informacional, atitudinal e institucional.	Sassaki (2009), LBI (2015).	Orienta a identificação das barreiras e dos apoios que atravessam a experiência acadêmica dos estudantes surdos.
Educação de surdos	Compreendida a partir do reconhecimento da especificidade linguística dos sujeitos surdos e da centralidade da Libras nos processos educativos. Assumida como língua de comunicação, instrução	Quadros (1997), Lei nº 10.436/2002, Perlin e Miranda (2003), Perlin (2005), Decreto nº 5.626/2005, Skliar (2005),	Sustenta a análise das demandas específicas dos estudantes surdos no ensino superior. Permite discutir o direito linguístico e a mediação necessária ao

	e mediação essencial à participação acadêmica do estudante surdo.	Sassaki (2006), LBI (2015).	acesso ao conhecimento.
Intérprete educacional / TILSP	Compreendido como profissional que realiza mediação linguística em contexto educacional e cuja atuação se insere em relações pedagógicas e institucionais complexas.	Lacerda (2010), Rodrigues e Silvério (2011), Albres (2015), LBI (2015), Santos e Lacerda (2015), Albres e Rodrigues (2018), Martins e Nascimento (2022), Rodrigues (2022).	Fundamenta a análise do lugar institucional e pedagógico do intérprete no ensino superior.
Intrasetorialidade	Compreendida como articulação entre setores, serviços e profissionais da universidade na construção de respostas institucionais às demandas de acessibilidade.	Fleury (1994), Ball (2001) e Abrucio (2010).	Permite examinar fluxos, responsabilidades e fragilidades na rede institucional de apoio.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A delimitação dos marcos legais e conceituais que sustentam esta pesquisa é importante porque permite situar a discussão sobre a relação entre docentes e intérpretes de Libras no interior de um campo mais amplo de direitos, políticas e disputas em torno da inclusão no ensino superior. Isso significa reconhecer que a presença do estudante surdo na universidade não pode ser analisada apenas sob a ótica do acesso, mas deve ser compreendida a partir das condições de permanência, participação e aprendizagem que a instituição é capaz de construir.

Sob essa perspectiva, os marcos legais aqui destacados evidenciam que a acessibilidade, a inclusão e o reconhecimento da Libras não constituem iniciativas opcionais da universidade, mas deveres vinculados ao direito à educação. Ao mesmo tempo, os conceitos mobilizados no estudo ajudam a compreender que a inclusão, no caso dos estudantes surdos, envolve não apenas oferta de suporte, mas a construção

de práticas pedagógicas, linguísticas e institucionais articuladas. É nesse ponto que se torna particularmente relevante analisar a relação entre docentes e intérpretes de Libras, uma vez que essa articulação incide diretamente sobre as possibilidades de mediação, acompanhamento acadêmico e efetivação do direito à educação no ensino superior.

Dessa forma, a articulação entre os quatro eixos teóricos permite compreender a inclusão de estudantes surdos no ensino superior como um fenômeno que envolve dimensões interdependentes: concepções de inclusão e acessibilidade, reconhecimento da identidade linguística e cultural da comunidade surda, mediação pedagógica realizada pelos intérpretes educacionais e condições institucionais que estruturam a implementação das políticas de acessibilidade. A partir do referencial discutido a seguir, torna-se possível analisar de forma mais abrangente as relações estabelecidas entre docentes e intérpretes de Libras tanto no contexto descrito no segundo capítulo como em contextos universitários semelhantes.

3.1.1 EIXO 1: inclusão e acessibilidade

Para compreender a inclusão como fundamento desta pesquisa, faz-se necessário dialogar com autores que a analisam tanto em sua dimensão mais ampla, relacionada à reorganização social e educacional, quanto em suas implicações específicas para a educação de surdos. Nesse percurso, as contribuições de Mantoan (2015), Quadros (1997), Sassaki (2005, 2006, 2009) e Skliar (2005) permitem construir uma leitura articulada entre os conceitos de inclusão, diferença, acessibilidade e reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Ao instituir a inclusão como princípio orientador das ações pedagógicas, a PNEEPEI (Brasil, 2008) reforça a compreensão de que todos os estudantes têm o direito de estar e aprender juntos, superando a lógica da separação que historicamente marcou a educação especial. É a partir dessa mudança de perspectiva que a discussão sobre inclusão e acessibilidade se torna central para esta pesquisa, pois implica reconhecer que a presença dos sujeitos nos espaços educacionais, por si só, não basta, sendo necessário repensar práticas, relações e condições institucionais para que a participação e a aprendizagem se efetivem.

Sassaki (2006) apresenta a inclusão como um processo contínuo que visa transformar os sistemas sociais, educacionais, culturais e econômicos para que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, possam participar ativamente e com igualdade de oportunidades. Destaca também que inclusão é quando a sociedade se adapta para acolher pessoas com necessidades especiais, enquanto elas também se preparam para fazer parte da comunidade e assumir seus papéis. Nessa perspectiva, inclusão vai além da integração física ou social, abrangendo a remoção de barreiras, a adaptação do ambiente e o reconhecimento da diversidade como um valor essencial.

Ao abordar a inclusão, Sassaki (2009) defende que a acessibilidade deve ser compreendida de forma ampla, envolvendo seis dimensões que se articulam para garantir o exercício de direitos fundamentais pelas pessoas com deficiência: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Ele explica que tais dimensões não devem ser consideradas isoladamente, mas, sim, em coexistência, para que a participação social seja efetiva.

Para o autor, a acessibilidade arquitetônica refere-se à supressão de obstáculos presentes nos espaços, edificações, mobiliários e meios de circulação. A comunicacional diz respeito à eliminação de barreiras na comunicação, considerando recursos como Libras, braile, letras ampliadas, tecnologias assistivas e acessibilidade digital. A dimensão metodológica relaciona-se à adequação dos métodos, técnicas e estratégias utilizados nos processos educativos, laborais e sociais, de modo a contemplar diferentes formas de participação e aprendizagem.

A acessibilidade instrumental, por sua vez, envolve a adaptação de materiais, equipamentos, ferramentas e utensílios necessários ao desenvolvimento das atividades. Já a dimensão programática refere-se à revisão de normas, regulamentos, políticas e documentos institucionais que possam conter barreiras, ainda que de forma implícita. Por fim, a acessibilidade atitudinal corresponde ao enfrentamento de preconceitos, estigmas, estereótipos e práticas discriminatórias, sendo fundamental para a construção de relações sociais mais inclusivas. No âmbito desta pesquisa, tal compreensão é especialmente relevante porque nos provoca a analisar a inclusão de estudantes surdos para além da oferta de recursos pontuais, considerando também

as condições institucionais, pedagógicas e relacionais que atravessam sua permanência no Ensino Superior.

Entre essas dimensões, para o autor, a acessibilidade metodológica assume papel central no campo educacional, uma vez que diz respeito à ausência de barreiras nos métodos e nas técnicas de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, da necessidade de adaptar a forma como o conhecimento é organizado, apresentado e trabalhado pedagogicamente, de modo que o sistema educacional responda à diversidade dos estudantes e não pressuponha um único modo de aprender. De forma articulada a essa dimensão, a acessibilidade comunicacional refere-se à inexistência de barreiras nos processos de comunicação interpessoal, escrita e virtual, abrangendo, no caso das pessoas surdas, aspectos como o uso da Libras, a mediação por intérpretes e outras estratégias que garantam o acesso à informação e à interação acadêmica.

Além disso, a acessibilidade atitudinal também se mostra fundamental, por envolver a superação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações que historicamente incidem sobre as pessoas com deficiência. Essa dimensão evidencia que a inclusão não depende apenas de adaptações técnicas ou estruturais, mas também de mudanças nas formas de perceber e se relacionar com a diferença. No contexto educacional, isso significa reconhecer que a eliminação de barreiras passa, igualmente, pela construção de práticas e posturas mais abertas à diversidade humana, condição indispensável para que as demais dimensões da acessibilidade possam se efetivar de maneira mais ampla e consistente.

De acordo com Sassaki (2006) a inclusão é compreendida como o paradigma social e educacional contemporâneo, na medida em que ela supera a lógica da integração ao defender uma transformação mais ampla das estruturas sociais. Enquanto a integração se apoia em uma perspectiva mais próxima do modelo médico, atribuindo à pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar aos sistemas já existentes, a inclusão se fundamenta no modelo social, segundo o qual é a própria sociedade e, conseqüentemente, suas instituições, bem como a educacional, que devem se reorganizar para eliminar barreiras e acolher a diversidade humana de forma efetiva e incondicional.

No mesmo sentido, Mantoan (2015) estabelece uma distinção importante entre integração e inclusão. A autora diferencia o conceito de inclusão da integração, argumentando que a verdadeira mudança exige uma transformação profunda nas estruturas pedagógicas e na aceitação das diferenças humanas. Para ela, a integração corresponde a uma lógica de inserção parcial e condicionada, em que o estudante precisa se adaptar à estrutura escolar já existente. A inclusão, por sua vez, pressupõe um movimento inverso: é a instituição educacional que deve se reorganizar para atender a todos os estudantes, de forma ampla, sistemática e sem condicionar sua participação à adaptação prévia às normas instituídas.

Nessa lógica, Ronice Müller de Quadros (1997), entende a inclusão de estudantes surdos como mais do que a simples inserção em espaços educacionais com ouvintes, ela deve garantir acesso ao aprendizado em uma língua que os surdos compreendam plenamente. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário respeitar as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. A autora argumenta que o mero convívio em escolas regulares não é suficiente sem a garantia do direito à Libras, pois a inclusão deve considerar o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, o que exige abordagens pedagógicas adequadas e profissionais capacitados em Libras.

Quadros (1997), em sua obra enfatiza a importância de um modelo bilíngue de educação para surdos. Nesse modelo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como a primeira língua dos estudantes surdos, enquanto o Português é ensinado como segunda língua na modalidade escrita. Em consonância ao que é defendido por Quadros, Carlos Skliar (2005), destaca que a inclusão vai além da mera presença física de estudantes surdos em ambientes educacionais. Ele defende que a inclusão deve valorizar as diferenças e construir ambientes que reconheçam e respeitem a diversidade linguística e cultural, especialmente a da comunidade surda.

Skliar (2005), discute a importância de um olhar inclusivo que não se limita a integrar os surdos nas escolas, mas que também transforma as práticas pedagógicas e o ambiente escolar para que todos os estudantes possam aprender juntos, respeitando suas particularidades. O autor argumenta, ainda, que a inclusão deve ser entendida como um processo que envolve um compromisso com a educação de todos, considerando suas especificidades e promovendo um ensino que valorize a Língua de Sinais e a cultura surda. Além disso, enfatiza que as instituições de ensino

devem estar preparadas para acolher e atender adequadamente os estudantes surdos. Ou seja, promover acessibilidade desses estudantes, viabilizando a sua participação, permanência e aprendizagem.

Nessa direção, a reflexão de Skliar (2005) acerca da inclusão não se esgota na defesa de condições institucionais e pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes surdos. Skliar (2015) amplia essa discussão ao problematizar também o lugar do professor nesse processo, deslocando o debate de uma perspectiva centrada exclusivamente em competências técnicas para uma compreensão mais relacional e ética da prática docente. Neste caso, a ética trabalhada pelo autor está ligada à ideia de que a inclusão não pode ser reduzida à formação técnica, ao cumprimento legal ou à condição do professor de “estar preparado”, quando a questão principal deveria ser a disponibilidade ética para acolher o outro. Desse modo, pensar a inclusão implica não apenas reconhecer as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos e reorganizar a universidade para acolhê-las, mas envolver uma reflexão mais ampla sobre o convívio, o estar com o outro e o que se constrói pedagogicamente nessa relação.

Em conjunto, os autores discutidos neste eixo permitem compreender a inclusão como um processo que ultrapassa a lógica da adaptação individual e convoca a transformação das estruturas, das práticas e das relações educativas. No caso dos estudantes surdos, essa discussão adquire contornos ainda mais específicos, ao evidenciar que o acesso à educação envolve o reconhecimento de suas singularidades linguísticas e culturais, bem como a necessidade de práticas pedagógicas e institucionais que efetivamente as considerem. Assim, este eixo oferece a base conceitual para compreender que a acessibilidade, para além de recursos e serviços, constitui também uma dimensão ética, relacional e formativa do processo educativo.

3.1.2 EIXO 2: sujeitos e práticas na educação de surdos

Antes de discutir a educação de surdos a partir de uma perspectiva inclusiva e bilíngue, é importante considerar que, historicamente, os sujeitos surdos foram frequentemente compreendidos a partir de uma lógica ouvinte, marcada pela tentativa

de corrigir, normalizar ou adaptar seus modos de ser e de se comunicar aos padrões da maioria ouvinte. Nesse sentido, Perlin (2005) apresenta o conceito de ouvintismo como uma relação de poder em que a perspectiva ouvinte se impõe como referência de normalidade e superioridade, passando a compreender o sujeito surdo a partir de uma lógica marcada pela falta, pela patologia e pela necessidade de reabilitação. Nessa direção, critica as propostas de normalização e de integração quando estas, em vez de reconhecerem a diferença surda, acabam reproduzindo normas etnocêntricas que buscam aproximar o surdo de um ideal ouvinte, tratando-o, em certa medida, como um ouvinte incompleto.

Em polos opostos no debate sobre sujeitos e práticas na educação de surdos, encontram-se a perspectiva normalizadora e o reconhecimento da surdez como experiência linguística, cultural e identitária. Nesse sentido, contribuições de Perlin (2005), Perlin e Miranda (2003), Quadros (1997), Sasaki (2006) e Skliar (2005) sustentam que pensar a educação de surdos implica superar a lógica da deficiência e afirmar a centralidade da Libras, da cultura surda e da acessibilidade linguística na construção de práticas educacionais inclusivas.

É importante compreender o conceito de surdez a partir de uma perspectiva de inclusão e educação bilíngue, que é essencial para respeitar a identidade surda e promover práticas educacionais adequadas. Perlin e Miranda (2003) propõem o conceito de “Deafhood” ou “ser surdo”, definindo-o como uma experiência visual e cultural única que se manifesta através da língua de sinais e de modos próprios de conhecer o mundo. Defendem que ser surdo não deve ser compreendido a partir da lógica da deficiência, mas como uma experiência visual que estrutura modos próprios de comunicação, interação e produção de conhecimento. Que o surdo deve ser reconhecido como parte de uma minoria linguística e cultural. Para os autores, é a centralidade da visão que constitui a cultura surda, expressa na língua de sinais, nas formas específicas de ser e de se relacionar com o mundo, bem como na necessidade de mediações como o intérprete e recursos tecnológicos de leitura. Para Skliar (2005), a surdez não deve ser vista exclusivamente como uma deficiência, mas como uma característica que conecta o indivíduo a uma comunidade com cultura e língua próprias, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Segundo Quadros (1997), enxergar a Libras como primeira língua e o Português como segunda é fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa surda. Essa concepção contribui para a criação de um ambiente inclusivo, reduz preconceitos e fortalece a autoestima dos surdos, promovendo sua participação ativa na sociedade. A partir desse entendimento, a autora trata o aspecto linguístico e cultural da comunidade surda, destacando a língua de sinais como central para a identidade surda. Para ela, a surdez deve ser entendida não como uma deficiência, mas como uma diferença linguística e cultural. A língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos e essencial para seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ademais, Skliar (2005), aborda a surdez como um fenômeno ligado à identidade e cultura da comunidade surda. Para o autor, a surdez vai além da falta de audição e envolve valores, práticas e formas únicas de compreender o mundo. Além disso, defende a valorização da língua de sinais e o reconhecimento dos surdos como uma minoria linguística e cultural, propondo uma perspectiva que enriqueça a identidade surda ao invés de se focar apenas na "integração" ou adaptação dos surdos à oralidade da sociedade dominante.

Assim, ao falar sobre acessibilidade, é importante adotar uma abordagem que valorize a identidade cultural de cada comunidade, como a comunidade surda discutida por Skliar (2005). Considerando que a acessibilidade vai além da remoção de barreiras físicas ou atitudinais, ela envolve a promoção de uma inclusão que respeite as maneiras únicas de expressão e compreensão do mundo, de acordo com a LBI (Brasil, 2015), bem como o uso da língua de sinais pelos surdos. Garantir a acessibilidade demonstra a importância de que tudo seja de acesso para todos, indiscriminadamente, proporcionando a qualquer pessoa o direito de acessar qualquer recurso e participar sem barreiras ou limitações.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015, a acessibilidade é definida como a eliminação de barreiras que impeçam ou dificultem o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência. A lei abrange desde barreiras arquitetônicas e urbanísticas até obstáculos nos meios de comunicação e informação, garantindo, por exemplo, o uso de Libras, legendas e tecnologias assistivas em espaços públicos e privados. A LBI também estabelece a

importância de políticas que assegurem o acesso igualitário à educação, saúde, transporte e outros serviços essenciais.

Assim como na LBI, na concepção de Sassaki (2006) a acessibilidade é mais do que tirar barreiras físicas, é garantir que todas as pessoas, independentemente de suas condições, possam exercer seus direitos de forma igual e independente, em um ambiente que respeite suas necessidades e diferenças. A relação entre essas referências reforça a ideia de que a acessibilidade se baseia na construção de um ambiente inclusivo e igualitário, que garanta a pessoas com deficiência ou alguma necessidade específica possam exercer seus direitos com autonomia e segurança.

No que tange a acessibilidade no contexto das pessoas surdas, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. O decreto enfatiza a acessibilidade linguística para pessoas surdas, promovendo o uso da Libras em instituições de ensino e em serviços públicos. Em seu Art. 14: "As instituições federais de ensino deverão garantir o uso e difusão da Libras em seus cursos, serviços e eventos". Também aborda a formação de profissionais capacitados em Libras e garante o direito de acesso à informação por meio da língua de sinais. Além disso, estabelece normas para a presença de intérpretes em instituições de ensino e ambientes públicos, assegurando o acesso pleno de pessoas surdas à comunicação.

Os autores discutidos neste eixo nos permitem compreender que a educação de surdos não pode ser pensada a partir de uma lógica de adaptação do sujeito surdo aos padrões ouvintes, mas exige o reconhecimento de suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. Nessa perspectiva, a Libras assume lugar central, não apenas como meio de comunicação, mas como elemento constitutivo da experiência surda e condição fundamental para o acesso ao conhecimento, à participação e à aprendizagem. Assim, este eixo oferece suporte teórico para a presente pesquisa ao reafirmar que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior depende da articulação entre acessibilidade, valorização da diferença surda e construção de práticas institucionais e pedagógicas que respeitem essa singularidade.

3.1.3 EIXO 3: o intérprete educacional no ensino superior

O campo sobre a atuação do intérprete de Libras educacional movimenta contribuições que, embora enfatizem aspectos distintos, concentram na compreensão de que esse profissional não pode ser reduzido a uma função meramente técnica. No âmbito desta pesquisa, o diálogo entre Albres (2015), Albres e Rodrigues (2018), Lacerda (2010), LBI (2015), Martins e Nascimento (2022), Santos e Lacerda (2015), Rodrigues e Silvério (2011), Rodrigues (2022) permite compreender que a atuação do TILSP em contextos educacionais envolve não apenas a mediação linguística entre Libras e Português, mas também a inserção em práticas pedagógicas, relacionais e institucionais que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

O intérprete educacional, uma especialidade dentro das diversas áreas de atuação do Tradutor Intérprete de Libras, “em espaços públicos e privados, perpassa por diversos contextos (saúde, educacional, cultural-social, midiático, religioso, jurídico dentre outros)” (Lemos; Pereira, 2020, p. 208), desempenha um papel fundamental ao mediar a comunicação entre estudantes e professores nos espaços educacionais. Esse profissional é essencial para garantir que o discente surdo compreenda plenamente o conteúdo ensinado e participe das aulas de maneira inclusiva, assim como qualquer outro estudante. Sua atuação requer habilidades e práticas específicas no contexto da educação. Albres (2015), define o intérprete educacional como um profissional que vai além da tradução e interpretação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português. A autora enfatiza que esse profissional deve atuar de forma colaborativa no ambiente escolar, apoiando o desenvolvimento dos estudantes surdos no processo de aprendizagem.

Para a autora, a função do intérprete educacional exige uma compreensão pedagógica e cultural, tornando esse profissional um mediador linguístico e cultural que se insere no contexto escolar e colabora com os professores para adaptar conteúdos à realidade dos estudantes surdos. Esse papel requer conhecimento específico em metodologias educacionais e práticas didáticas que promovam uma atuação eficaz no ambiente escolar.

Albres (2016) mostra que a atuação do intérprete de Libras educacional ultrapassa a interpretação linguística, envolvendo também ações de apoio

pedagógico, interação social, mediação linguística e acompanhamento do estudante surdo. O quadro abaixo sintetiza as atividades descritas por Albres (2016) a partir dos quatro papéis indicados por Jones (2004). A autora identifica quatro papéis centrais desempenhados pelos intérpretes educacionais: *intérprete*, *tutor*, *assistente* e *consultor*. Essa organização ajuda a visualizar que as funções do intérprete educacional se desdobram em atividades linguísticas, pedagógicas, relacionais e institucionais, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 - Atividades agrupadas por Albres (2016) dos papéis do intérprete educacional

Papel do intérprete	Sentido do papel	Atividades relacionadas	Síntese da atuação
1. Intérprete	Papel principal do profissional, voltado à mediação linguística entre língua oral e língua de sinais.	Interpretar as explicações do professor; interpretar diálogos entre professor, aluno surdo e colegas ouvintes; mediar informações sonoras do ambiente escolar; adequar a linguagem ao nível de compreensão do aluno.	Nesse papel, o intérprete garante o acesso comunicacional do estudante surdo às informações produzidas na sala de aula e no espaço escolar. Sua atuação não se limita à tradução literal, pois envolve escolhas linguísticas que favorecem a compreensão do conteúdo.
2. Tutor	Papel de apoio direto ao estudante surdo no acompanhamento das atividades escolares.	Auxiliar na execução das tarefas; esclarecer orientações; apoiar a leitura e a escrita; negociar significados; construir listas de palavras; orientar estratégias de estudo; acompanhar atividades de casa.	Como tutor, o intérprete contribui para que o aluno surdo compreenda e realize as atividades propostas, especialmente quando há necessidade de mediação mais próxima entre o conteúdo escolar e as condições linguísticas do estudante.

3. Assistente na sala de aula e no ambiente educacional	Papel relacionado ao apoio à dinâmica pedagógica e à organização das interações no cotidiano educacional.	Motivar a interação entre alunos surdos e ouvintes; apoiar atividades em grupo; tomar notas; utilizar recursos visuais; cuidar de materiais e, quando necessário, orientar o uso de aparelhos auditivos.	Nesse papel, o intérprete participa da rotina da sala de aula e do ambiente escolar, colaborando para que o estudante surdo acompanhe as atividades, interaja com os colegas e tenha melhores condições de participação.
4. Consultor	Papel de colaboração com professores e equipe pedagógica, contribuindo com informações sobre acessibilidade e aprendizagem do aluno surdo.	Informar sobre o desenvolvimento do aluno; colaborar na produção e adaptação de materiais; sugerir recursos visuais; orientar formas de comunicação com o estudante surdo; contribuir para o planejamento de estratégias inclusivas.	Como consultor, o intérprete atua de forma articulada com a equipe pedagógica, oferecendo subsídios sobre o processo de aprendizagem, as necessidades comunicacionais e as estratégias que podem favorecer a inclusão do aluno surdo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir dessa categorização, é possível compreender que a atuação desse profissional não se restringe à mediação linguística, mas envolve também ações de apoio pedagógico, colaboração com a equipe pedagógica e promoção da participação do estudante surdo no cotidiano educacional.

Albres e Rodrigues (2018), nessa mesma lógica, abordam o conceito de intérprete educacional como um profissional cuja atuação ultrapassa a mera interpretação entre Libras e Português. Eles veem esse intérprete como um mediador do conhecimento, que compreende os conteúdos escolares e as estratégias de ensino para apoiar o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, estabelecendo uma “fusão” entre prática interpretativa e ação pedagógica. Os autores destacam que o intérprete educacional deve ter formação não apenas em Libras, mas também em metodologias pedagógicas que permitam transmitir o conteúdo escolar de forma significativa e acessível aos estudantes surdos. Rodrigues e Silvério (2011)

consideram o intérprete educacional como um viabilizador da mediação entre professores e estudantes surdos, promovendo a inclusão plena no ambiente escolar.

Além disso, é necessário problematizar a ideia, ainda muito presente, de que o intérprete exerce uma função neutra. Como observa Rodrigues (2022), no ambiente educacional, o TILSP toma decisões interpretativas que afetam diretamente o processo de aprendizagem. Escolhas sobre o que priorizar, como adaptar metáforas, explicar conceitos técnicos ou até mesmo indicar pausas ao professor para garantir a compreensão do estudante surdo, são estratégias que envolvem julgamento profissional e conhecimento do conteúdo. Isso exige do intérprete não apenas fluência linguística, mas também conhecimento pedagógico e familiaridade com o campo de estudo em questão. Para Rodrigues e Silvério (2011), a atividade interpretativa desenvolvida no âmbito educacional possui especificidades que a diferenciam de outros contextos de atuação, exigindo do intérprete não apenas domínio da tradução e da interpretação, mas também saberes pedagógicos que dialoguem com as demandas próprias do processo de ensino e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Santos e Lacerda (2015) abordam que o intérprete educacional não se reduz à função de transpor enunciados de uma língua para outra de forma automática. Sua atuação implica um processo de mediação que envolve escolhas linguísticas, pedagógicas e contextuais, diretamente relacionadas à produção de sentidos no ambiente educacional. Assim, a acessibilidade dos estudantes surdos não pode ser atribuída apenas à presença do TILS em sala de aula, mas deve ser compreendida como resultado de uma articulação mais ampla entre intérprete e professor regente, sustentada por práticas colaborativas, planejamento compartilhado e atenção às especificidades da aprendizagem bilíngue.

Contudo, tais competências não são formalmente exigidas para o exercício do cargo. Na UFJF, por exemplo, os TILSP são servidores técnico-administrativos em educação de nível médio. Apesar de sua atuação ocorrer majoritariamente em ambientes acadêmicos de ensino, participando de aulas, orientações e atividades curriculares diversas, esses profissionais não integram, formalmente, os processos de planejamento pedagógico das disciplinas. Essa contradição evidencia o lugar liminar ocupado pelos TILSP na estrutura universitária, pois ocupam cargos técnicos, mas atuam intensamente em práticas pedagógicas, sem que haja reconhecimento

institucional claro dessa realidade. Essa posição torna-se ainda mais complexa quando se considera que, na presença do estudante surdo, a língua não atua apenas como meio de comunicação, mas também como elemento constitutivo do próprio processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a interpretação não se limita à transposição linguística, pois envolve a mediação de sentidos produzidos em uma situação pedagógica específica. Como destacam Martins e Nascimento (2022)

No caso do aluno surdo, sendo a língua um dispositivo pedagógico de negociação do ensino, há inevitavelmente um deslocamento do aluno para as ações educativas e o intérprete é colocado no espaço da difícil tarefa de ajuste da proposta de ensino pela transposição do discurso entre línguas. (Martins; Nascimento, 2022, p. 1730)

Martins e Nascimento (2022) compreendem que a atuação do intérprete educacional envolve uma dimensão pedagógica fundamental, na medida em que esse profissional participa diretamente do processo de aprendizagem do estudante surdo. Nessa perspectiva, sua função não se limita à tradução ou à interpretação de enunciados, nem pode ser reduzida a uma definição estritamente técnica de sua identidade profissional. Para os autores, essa dimensão pedagógica decorre do próprio contexto educativo em que o intérprete está inserido, uma vez que sua atuação interfere na produção de sentidos e na forma como o estudante surdo acessa o conhecimento. Assim, o intérprete educacional passa a ocupar uma “posição-mestre” de mediação que se constrói na relação com a diferença e se materializa na produção de signos no processo educativo, assumindo um lugar de relevância na mobilização da aprendizagem do estudante surdo no contexto da educação inclusiva.

A literatura especializada reforça que a presença do TILSP em sala de aula não pode ser pensada de forma isolada. Como destaca Albres (2015), é necessário reconhecer que a atuação do intérprete em contextos educacionais é atravessada por relações de poder, pela organização didática da aula, pela postura dos docentes e pela política de inclusão adotada pela instituição. Sem espaços formais de articulação com os professores, o trabalho do TILSP corre o risco de ser improvisado, o que compromete tanto a qualidade da tradução quanto a experiência de aprendizagem dos estudantes surdos.

Portanto, é urgente que as instituições de ensino superior revisitem suas políticas de acessibilidade, reconhecendo a complexidade da atuação dos TILSP e criando condições para que sua mediação se dê de forma articulada com os demais agentes envolvidos na formação acadêmica. Isso implica investir em formação continuada conjunta com os docentes, garantir acesso prévio aos materiais didáticos, criar rotinas institucionais para o planejamento compartilhado das aulas e estabelecer protocolos claros de acolhimento e suporte aos estudantes surdos desde a matrícula. Somente com ações integradas será possível promover uma inclusão que vá além do cumprimento legal e alcance, de fato, a equidade nas práticas educacionais.

Neste eixo, o conjunto de autores aqui tratados permitem compreender que a atuação do intérprete educacional, especialmente no ensino superior, é marcada por especificidades que extrapolam a dimensão tradutória e o colocam em interlocução direta com o processo pedagógico. Tal compreensão é fundamental para esta pesquisa, na medida em que evidencia que a qualidade da mediação realizada pelos TILSP depende não apenas de competências linguísticas, mas também de condições institucionais que favoreçam o planejamento, a articulação com os docentes e o reconhecimento da complexidade de sua atuação. Assim, este eixo sustenta a análise de que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior não pode se apoiar exclusivamente na presença do intérprete em sala de aula, mas exige uma política de acessibilidade que considere, de forma articulada, formação docente, organização institucional e valorização do papel desempenhado por esses profissionais.

3.1.4 EIXO 4: intrasetorialidade e articulação institucional

A discussão sobre a intrasetorialidade permite ampliar a análise da acessibilidade no ensino superior para além das relações estabelecidas diretamente entre docentes, intérpretes e estudantes. Nesse sentido, o diálogo com autores como Abrucio (2010), Fleury (1994) e Ball (2001) contribui para compreender que a efetivação das políticas inclusivas depende não apenas da atuação dos sujeitos envolvidos, mas também da forma como a instituição organiza seus fluxos, articula responsabilidades e sustenta, em sua estrutura, práticas integradas e contínuas.

A análise da relação entre docentes e intérpretes de Libras, no contexto da universidade pública, exige uma compreensão que ultrapasse a dimensão estritamente relacional ou formativa. Embora a formação profissional se estabeleça como elemento central para a efetivação da acessibilidade, a experiência institucional demonstra que a inclusão não se sustenta apenas por competências individuais. Ela depende, igualmente, de condições organizacionais que favoreçam práticas articuladas e contínuas. É nesse sentido que a intrasetorialidade se apresenta como categoria analítica relevante para esta investigação.

Neste estudo, a intrasetorialidade é compreendida como a articulação interna entre unidades acadêmicas e administrativas da universidade, envolvendo docentes, intérpretes, coordenações de curso, núcleo de acessibilidade e a gestão superior, com o objetivo de garantir a implementação integrada da política de acessibilidade. Essa definição permite deslocar o olhar de uma análise focada diretamente nos sujeitos para uma abordagem institucional, considerando como as ações e decisões, delimitação de responsabilidades e canais formais de comunicação interferem na garantia do direito à acessibilidade na educação.

A partir da perspectiva dos autores que se seguem, destaca-se a importância da colaboração entre setores distintos dentro da instituição para compreender que, na Universidade Federal de Juiz de Fora, é essencial que diferentes departamentos se articulem. Para Abrucio (2010), a fragmentação institucional compromete a efetividade das políticas públicas, especialmente em estruturas organizacionais complexas. Em universidades federais, marcadas por autonomia departamental e vários níveis de gestão, a ausência de mecanismos estruturados de articulação tende a produzir descontinuidades e lacunas na implementação das políticas inclusivas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Fleury (1994) argumenta que a materialização dos direitos sociais depende da capacidade institucional de articular atores, recursos e responsabilidades no interior das organizações públicas. Assim, a política de acessibilidade não se realiza apenas por meio da previsão normativa ou da existência formal de serviços especializados, mas exige arranjos institucionais capazes de sustentar práticas integradas e contínuas. Já no campo educacional, Ball (2001) destaca que as políticas não são implementadas de forma linear, mas reinterpretadas e recriadas no contexto da prática. Isso significa que a inclusão de

estudantes surdos se concretiza no cotidiano institucional, por meio das interações entre docentes, intérpretes e gestores, sendo diretamente influenciada pelas condições organizacionais que estruturam essas relações.

Dessa forma, a intrasetorialidade é assumida, nesta pesquisa, como dimensão estruturante da governança da acessibilidade. Sua presença (ou ausência) permite compreender se a universidade opera a inclusão como política institucional consolidada ou se a mantém como prática fragmentada, dependente de esforços individuais e iniciativas pontuais.

A partir da colaboração entre diferentes áreas ou setores dentro da UFJF, será possível criar um ambiente mais integrado e inclusivo no atendimento das necessidades de todas as pessoas, de acordo com suas especificidades. Com base na apresentação dos conceitos abordados, é possível destacar a importância de uma abordagem integrada e inclusiva no contexto da pesquisa. A reflexão sobre a inclusão e acessibilidade, surdez e o papel do intérprete educacional, bem como a intrasetorialidade contribui para uma melhor compreensão das dinâmicas que envolvem a inclusão de pessoas surdas no ambiente educacional e social, e os reflexos na atuação dos intérpretes de Libras na relação com os docentes nas aulas dos cursos de graduação.

Em conjunto, os autores mobilizados neste eixo permitem compreender que a acessibilidade, no contexto universitário, não se efetiva apenas pela existência de serviços especializados ou pela atuação comprometida de determinados profissionais, mas pela capacidade institucional de articular setores, responsabilidades e práticas em torno de uma política comum. Nessa perspectiva, a intrasetorialidade se apresenta, nesta pesquisa, como uma chave analítica relevante para interpretar os limites e as possibilidades da inclusão de estudantes surdos na UFJF. Isso evidencia em que medida a universidade tem atuado na acessibilidade como ação institucional integrada ou, ao contrário, como prática ainda fragmentada e dependente de iniciativas pontuais. Assim, este eixo contribui para sustentar a análise de que a articulação entre docentes e TILSP não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser situada no interior das condições organizacionais que estruturam a política de inclusão no ensino superior.

A partir desses fundamentos teóricos, o próximo passo será apresentar a planejamento desenvolvido para a investigação, análise do problema e a construção do conhecimento neste estudo.

3.2 Planejamento da Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo proposta neste estudo insere-se na abordagem qualitativa e tem como objetivo compreender, a partir de múltiplas perspectivas, como se dá a relação entre professores e Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP) nas disciplinas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no contexto da inclusão de estudantes surdos. Para comprovar a existência do problema, foi necessária a realização de uma análise documental, com investigação de diferentes documentos, como relatórios, cartas, diários, registros institucionais e outros textos relevantes para a pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2003), esta análise oferece um contexto histórico com informações complementares que subsidiaram a elaboração do capítulo 2 da dissertação, que tem como foco a descrição do problema e apresentação de evidências de sua ocorrência no contexto pesquisado.

As informações necessárias para a continuidade do seu desenvolvimento se deram a partir da investigação dos dados que evidenciam a problemática vivenciada pelos sujeitos envolvidos, sendo os TILSP, os professores que atuam nas disciplinas com estudantes surdos, os próprios estudantes surdos, bem como a coordenação do NAI. Em um segundo momento, foi importante ouvir os sujeitos da pesquisa. Para a realização da mesma, utilizou-se os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, disponíveis nos Apêndices A, B e C, e questionários estruturados, disponíveis no Apêndice D deste trabalho. Conforme indicam Marconi e Lakatos (2003), a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela utilização de um roteiro previamente elaborado. Trata-se de um instrumento que combina organização prévia com abertura ao diálogo, permitindo ao pesquisador explorar aspectos não previstos inicialmente, sem perder o foco do estudo.

De acordo com as autoras, a escolha das entrevistas semiestruturadas justifica-se pela flexibilidade que este instrumento oferece, permitindo explorar as percepções

e experiências dos seus participantes, além de possibilitar a coleta de dados qualitativos ricos em detalhes sobre as interações e os desafios enfrentados, que contribuíram juntamente com os outros dados, para esta investigação. Para as autoras, a entrevista semiestruturada caracteriza-se por seguir um roteiro previamente definido, composto por questões orientadoras que garantem a abordagem dos temas centrais da pesquisa, ao mesmo tempo em que permite certa flexibilidade durante a interação entre pesquisador e participante, explorando questões que possam surgir conforme o andamento da entrevista.

O questionário estruturado foi destinado aos estudantes surdos da UFJF. Ele teve o propósito de ampliar a escuta da pesquisa, permitindo acessar diretamente a percepção dos sujeitos que vivenciaram, cotidianamente, os efeitos da articulação (ou da falta dela) entre professores e intérpretes. Esse instrumento buscou levantar dados sobre as experiências acadêmicas, os recursos de acessibilidade disponíveis, a atuação dos TILSP e o posicionamento dos docentes frente à inclusão. A presença de questões abertas no questionário também permitiu a expressão mais livre das experiências e sugestões por parte dos estudantes. Para Gil (2008) as questões abertas são caracterizadas por possibilitarem que o respondente formule suas respostas com suas próprias palavras, sem restrição a alternativas previamente definidas, sendo especialmente utilizadas para captar percepções subjetivas, como opiniões, sentimentos, valores e crenças, de modo mais aprofundado.

Sobre o uso de questionário estruturado, ele consiste em um conjunto de questões previamente definidas, apresentadas de forma padronizada a todos os participantes, com o objetivo de assegurar maior uniformidade na coleta dos dados. Para Marconi e Lakatos (2003), ele desempenha um papel fundamental na coleta de dados por diversas razões. Primeiramente, possibilita a obtenção de informações que, de outra forma, seriam inacessíveis. Além disso, sua aplicação contribui para a uniformidade na avaliação, devido à sua característica impessoal. Também apresentam os questionários como instrumentos a serem utilizados na pesquisa qualitativa, e a escolha deste pode-se justificar pela possibilidade de atingir outro número de participantes de forma prática e eficiente. Trata-se de um instrumento estruturado, composto por uma sequência ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador, garantindo maior

padronização e eficiência ao processo. Como o questionário foi disponibilizado via Google Forms, cada item contou com sua tradução produzida em Libras, objetivando contemplar adequadamente cada especificidade, considerando que os participantes que responderam ao questionário foram estudantes surdos bilíngues.

Para Silva (2018), os instrumentos de avaliação linguística existentes, em sua maioria, não atendem de forma adequada às particularidades do bilinguismo de pessoas surdas, especialmente daquelas cujas primeiras línguas é a Libras, e o português representa uma segunda língua. Nesse contexto, o questionário linguístico é proposto pela autora se torna uma alternativa que busca preencher essa lacuna, apresentando uma abordagem que considera as especificidades linguísticas e socioculturais desses indivíduos. De acordo com a autora, é importante que esse tipo de instrumento esteja acessível em Libras, a fim de garantir compreensão plena e respostas mais fidedignas. Isso reforça o compromisso com a acessibilidade linguística e metodológica do instrumento.

Considerando o grande número de atores neste contexto, os participantes para entrevistas foram determinados a partir de critérios de representatividade, ou seja, deve ser escolhida de maneira a refletir as características do universo ou população em análise (Marconi; Lakatos, 2003). As entrevistas foram aplicadas a três grupos de participantes diretamente envolvidos com o processo de inclusão de estudantes surdos: coordenação do NAI, professores e Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP). A escolha desses grupos se justificou pela necessidade de reunir diferentes olhares sobre a mesma realidade, permitindo mapear tanto os aspectos institucionais e organizacionais, quanto as dinâmicas pedagógicas e comunicacionais que permeiam a prática docente e o trabalho interpretativo.

Para garantir que as conclusões possam ser generalizadas ou aplicadas a um contexto mais amplo, essa pesquisa contou com entrevistas com os profissionais de cada curso de graduação que receberam estudantes surdos, sendo: um TILSP e um professor, no segundo semestre letivo do ano de 2024, além da coordenação do NAI. Estas entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Meet, o que possibilitou a gravação e transcrição dos dados produzidos por meio dela. Aos estudantes surdos, um de cada curso de graduação, foram distribuídos questionários por meio do Google Forms. O total de participantes entre entrevistas e questionários soma-se 14 sujeitos.

Tais sujeitos foram escolhidos pela necessidade de obter uma visão abrangente sobre as interações e desafios enfrentados no contexto acadêmico por estes atores. Os TILSP são diretamente envolvidos nas atividades de mediação e têm percepções específicas sobre os desafios de sua prática. Os professores são importantes para entender como a colaboração ocorre e quais são as dificuldades enfrentadas ao trabalhar com estudantes surdos. A participação dos estudantes surdos nesta pesquisa é de extrema importância, pois eles oferecem uma perspectiva única e autêntica sobre as práticas de inclusão e acessibilidade nas disciplinas cursadas. Suas experiências diretas puderam oferecer informações importantes sobre o que funciona bem e o que precisa ser melhorado, além de oferecer retorno sobre a relação dos TILSP e dos professores.

A produção dos dados visa analisar de que forma as interações entre os atores vem acontecendo e como elas podem influenciar a eficácia do trabalho dos intérpretes. Também, identificar os principais desafios no trabalho dos intérpretes de Libras no ensino superior, buscando compreender as demandas e especificidades desse cenário. Assim, a combinação desses instrumentos e a escolha cuidadosa dos sujeitos pesquisados permite uma compreensão detalhada e abrangente das relações de trabalho entre TILSP e professores, além de identificar as dificuldades e propor soluções para melhorar a qualidade do ensino e a inclusão dos estudantes surdos na UFJF.

A escolha por esses instrumentos alinhou-se aos objetivos específicos da pesquisa, pois permite descrever, analisar e comparar as relações entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Por meio das entrevistas com coordenação do NAI e professores, será possível identificar práticas institucionais, desafios pedagógicos e estratégias de trabalho. Já as entrevistas com os intérpretes possibilitarão aprofundar a compreensão sobre o papel que desempenham, as condições de trabalho e o grau de integração com os docentes. O questionário com os estudantes, por sua vez, cumpre o papel de incluir a perspectiva dos principais sujeitos impactados, trazendo ao centro da análise a voz da comunidade surda universitária.

Nesta pesquisa, a utilização combinada desses instrumentos permitiu captar tantos dados mais aprofundados e contextualizados, por meio das entrevistas

semiestruturadas, quanto informações sistematizadas e comparáveis, obtidas a partir dos questionários estruturados. Essa escolha metodológica contribuiu para ampliar a compreensão do fenômeno investigado, respeitando as especificidades dos diferentes grupos participantes e fortalecendo a consistência da análise dos dados.

A seleção dos participantes seguiu critérios de inclusão previamente definidos: todos deveriam estar vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora, campus Juiz de Fora, e ter experiência anterior com turmas ou componentes curriculares que incluíssem estudantes surdos matriculados na graduação. Foram considerados para participação apenas profissionais em efetivo exercício no momento da coleta de dados, estando excluídos aqueles que se encontrarem afastados por férias ou licença saúde.

Considerou-se a participação de 14 sujeitos, entre entrevistas e questionários, que foram convidados a participar por meio de abordagem virtual (aplicativo de mensagem) e apresentação da pesquisa, e, a partir de sua concordância e disponibilidade de contato, foram feitos os agendamentos para as entrevistas e o envio dos questionários. Cabe destacar, que nem todas as pessoas convidadas aceitaram ou deram retorno do convite, tanto para entrevista quanto para o questionário.

A entrevista destinada a coordenação do NAI teve como propósito investigar como as práticas institucionais voltadas à inclusão de estudantes surdos são interpretadas e operacionalizadas na gestão acadêmica. Por meio desse instrumento, buscou-se compreender as iniciativas formais e informais já existentes, bem como identificar os desafios enfrentados pela coordenação na mediação entre as demandas institucionais e as práticas pedagógicas. Ademais, essa escuta permitiu analisar como a coordenadora percebe a atuação dos TILSP e a relação entre estes profissionais e os docentes em suas respectivas unidades.

No que se refere às entrevistas com os professores, o foco foi a dimensão pedagógica da inclusão, especialmente sobre as experiências concretas vivenciadas por eles ao ministrar aulas para turmas que incluem estudantes surdos. Pretendeu-se, com este instrumento, investigar os principais desafios pedagógicos e comunicacionais enfrentados pelos professores, bem como identificar as estratégias que adotaram, ou deixaram de adotar, para promover a acessibilidade e a participação

desses estudantes. Além disso, as entrevistas possibilitaram compreender como os docentes percebiam a atuação dos TILSP, bem como o grau de articulação existente entre suas práticas pedagógicas e a mediação realizada pelos intérpretes.

Por sua vez, as entrevistas com os Tradutores e Intérpretes foram fundamentais para captar a perspectiva dos profissionais que atuam diretamente na mediação linguística entre os estudantes surdos e os demais membros da comunidade acadêmica. A partir desse instrumento, pretendeu-se compreender como os TILSP avaliam sua atuação na universidade, quais são os principais desafios enfrentados na mediação entre professores e estudantes surdos, e quais estratégias são utilizadas para superar as dificuldades identificadas. Além disso, as entrevistas permitiram analisar como os intérpretes percebem o entendimento que os docentes possuem sobre o seu papel e a articulação entre as práticas pedagógicas e a mediação linguística.

A articulação entre esses três grupos participantes da comunidade acadêmica (coordenação do NAI, professores e TILSP) foi fundamental para esta pesquisa, uma vez que possibilitou a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Ao cruzar as informações obtidas com esses diferentes sujeitos, foi possível analisar com maior profundidade como se deu, na prática, a relação entre o trabalho dos professores e dos intérpretes, aspecto que constitui o foco central deste estudo. Com isso, os instrumentos escolhidos assumem um papel fundamental, não apenas para a produção de dados, mas também para a construção de uma análise que considere a complexidade e a especificidade do contexto investigado.

Além do roteiro de entrevistas destinadas a coordenação do NAI, professores e TILSP, disponíveis nos Apêndices A, B e C, também contamos com a aplicação de um questionário estruturado direcionado aos estudantes surdos da UFJF, disponível no Apêndice D. Gil (2008) define o questionário como uma técnica composta por um conjunto de questões voltadas à obtenção de informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, comportamentos etc. Um questionário com caráter estruturado seria aquele padronizado, elaborado para que todos respondam ao mesmo conjunto de perguntas, na mesma sequência e sob as

mesmas condições, favorecendo o tratamento quantitativo e a análise estatística dos dados.

Assim, a elaboração deste instrumento buscou acessar diretamente a experiência e a percepção dos estudantes sobre a acessibilidade, a atuação dos intérpretes e a relação com os docentes e colegas, oferecendo uma perspectiva imprescindível para a compreensão desta investigação. Como o questionário foi disponibilizado via Google Forms, cada item contou com sua tradução produzida em Libras, objetivando, como aponta Silva (2018), contemplar adequadamente cada especificidade, considerando que os participantes que responderam ao questionário são estudantes surdos bilíngues.

Por meio do questionário, pretendeu-se obter informações sobre o perfil acadêmico dos estudantes surdos, como o curso em que estão matriculados, o período que frequentam e as línguas utilizadas predominantemente na comunicação acadêmica (Libras, português escrito ou ambos). Esse mapeamento foi fundamental para compreender a diversidade linguística e a trajetória acadêmica desses sujeitos, bem como para identificar possíveis correlações entre o tempo de permanência na universidade e as experiências de acessibilidade.

Na dimensão da acessibilidade e dos recursos oferecidos pela instituição, o questionário buscou levantar dados sobre a percepção dos estudantes quanto ao suporte disponibilizado pela UFJF, a suficiência e qualidade dos recursos acessíveis, bem como a adequação dos instrumentos de apoio pedagógico necessário utilizados, como a disponibilidade de intérpretes de Libras, o uso de materiais adaptados e tecnologias assistivas. Esses dados foram importantes para avaliar o grau de efetividade das políticas institucionais e identificar lacunas no atendimento das necessidades específicas desses estudantes.

Um dos focos do questionário tratou da experiência dos estudantes com os TILSP, buscando compreender como avaliam a quantidade de intérpretes disponíveis, a clareza na transmissão dos conteúdos e a qualidade da mediação comunicacional. Além disso, o instrumento permitiu investigar situações recorrentes como de falta de intérpretes ou mudanças frequentes de profissionais, aspectos que podem impactar diretamente a estabilidade e a continuidade do processo de aprendizagem.

Outro ponto importante diz respeito à interação com professores e colegas, investigando sobre a percepção dos estudantes quanto ao esforço docente em tornar o conteúdo acessível, a utilização de estratégias inclusivas em sala de aula e a participação em atividades acadêmicas coletivas. Ao explorar esses aspectos, o questionário permitiu identificar fatores que favoreceram ou dificultaram a inclusão social e pedagógica, bem como identificar eventuais barreiras comunicacionais que poderiam afetar o desempenho acadêmico dos estudantes surdos.

Por fim, o instrumento disponibilizou questões abertas que possibilitaram aos estudantes relatar, com liberdade caso quisessem, os principais desafios que enfrentaram no ambiente universitário e sugerir propostas de melhoria para a promoção de uma experiência mais inclusiva e acolhedora na UFJF. Essas respostas abertas foram importantes para captar nuances, sentimentos e demandas que poderiam não emergir de perguntas fechadas, conferindo maior profundidade à análise dos dados.

A inclusão deste questionário no conjunto de instrumentos da pesquisa foi de suma importância, pois possibilitou que os próprios estudantes surdos, sujeitos diretamente implicados no processo de inclusão na academia, expressem suas percepções, demandas e expectativas. Ao agregar essa perspectiva à análise, a pesquisa adquire uma abordagem mais horizontal e participativa, ampliando a compreensão sobre os processos na relação entre docentes e intérpretes, bem como sobre a eficácia das políticas institucionais de acessibilidade.

A participação dos intérpretes de Libras, professores e coordenadora do NAI, da UFJF, nesta pesquisa pôde trazer benefícios tanto para os indivíduos entrevistados quanto para a comunidade acadêmica. Para os participantes, a pesquisa ofereceu a oportunidade de refletirem sobre suas práticas profissionais, identificando desafios e estratégias para aprimorar a inclusão de estudantes surdos. Além disso, valorizou o papel desses profissionais, fortalecendo a colaboração entre eles e possibilitando influenciar em melhorias institucionais, tornando seu trabalho mais eficiente.

Para a comunidade da UFJF, a pesquisa pode contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de acessibilidade e inclusão, promovendo maior conscientização e formação da comunidade acadêmica. A longo prazo, os dados produzidos pela pesquisa podem contribuir para a formação de uma cultura

institucional mais inclusiva e sensível às necessidades dos estudantes surdos, impactando positivamente futuras gerações de estudantes e profissionais. A seguir, será apresentado a dinâmica com os participantes da pesquisa.

3.2.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com participantes pertencentes a diferentes segmentos da Universidade Federal de Juiz de Fora, diretamente envolvidos no processo de acessibilidade e inclusão de estudantes surdos no ensino superior. A definição do conjunto de participantes partiu do entendimento de que a acessibilidade comunicacional se constrói de forma relacional e institucional, exigindo a escuta de diferentes atores que atuam em posições complementares no cotidiano acadêmico. Houve a participação de 14 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: 4 Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português (TILSP), 4 professores, 5 estudantes surdos e 1 representante da coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI).

A definição dos participantes seguiu uma lógica qualitativa e intencional, orientada pela diversidade de unidades acadêmicas nas quais há estudantes surdos matriculados. Assim, foram selecionados professores e TILSP que atuam majoritariamente nessas unidades, bem como estudantes surdos vinculados a diferentes cursos de graduação, de modo a contemplar distintas experiências de acessibilidade e de articulação institucional. A inclusão da coordenação do NAI justificou-se por seu papel estratégico na mediação das demandas de acessibilidade, no acompanhamento acadêmico e no atendimento às solicitações dos estudantes surdos junto às unidades da universidade.

Esse conjunto de participantes permitiu apreender o fenômeno investigado a partir de múltiplas perspectivas institucionais, articulando gestão, mediação linguística, prática docente e vivência discente, em consonância com os objetivos da pesquisa e com a proposta de análise da articulação entre intérpretes de Libras e docentes no ensino superior.

O contato com os participantes da pesquisa foi realizado de forma direta e individual, respeitando os princípios éticos e a voluntariedade da participação. Inicialmente, os potenciais participantes foram convidados por meio de mensagens,

utilizadas tanto para o convite formal à participação quanto para o agendamento das entrevistas ou o envio do questionário, conforme o perfil do respondente e o instrumento de produção de dados previsto.

No caso das entrevistas, estas foram realizadas em datas previamente acordadas entre a pesquisadora e os participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice E, foi enviado por mensagem após o aceite e confirmação da participação na entrevista, assegurando que todos os sujeitos estivessem devidamente esclarecidos e consentissem formalmente com sua participação. As entrevistas ocorreram de duas formas: remotamente, por meio da plataforma Google Meet, ou presencialmente, de acordo com a preferência e disponibilidade de cada participante. Essa flexibilidade buscou respeitar as condições individuais dos sujeitos, favorecendo um ambiente mais confortável para a participação e a expressão de suas percepções. As transcrições das entrevistas pela plataforma Google Meet foram realizadas pela própria, sendo enviadas em um arquivo ao email utilizado para a gravação. No caso das realizadas presencialmente, as entrevistas foram registradas por aplicativo de gravação de voz pelo smartphone e, posteriormente, transcritas pelo aplicativo gratuito TurboScribe, que gera um arquivo para download. Nos dois casos, as transcrições foram revisadas e corrigidas de acordo com a necessidade.

Para os estudantes surdos, a produção dos dados foi realizada por meio do envio de questionário eletrônico, disponibilizado na plataforma Google Forms. Juntamente com o questionário, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice F, permitindo que os participantes tivessem acesso prévio às informações sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre o caráter voluntário da participação.

Cabe destacar que nem todos os professores, intérpretes ou estudantes convidados aceitaram participar da pesquisa ou retornaram ao convite, o que é comum em estudos de natureza voluntária. Ainda assim, o número de participantes efetivamente envolvidos atendeu ao quantitativo previamente definido no projeto de pesquisa, garantindo a viabilidade da análise para alcançar os objetivos propostos.

Dessa forma, os procedimentos adotados para o contato e produção de dados buscaram assegurar o respeito aos participantes, o cumprimento das exigências éticas e a adequação metodológica, contribuindo para a consistência e a confiabilidade dos dados analisados.

3.2.1.1 Produção do questionário em Libras

A elaboração do questionário destinado aos estudantes surdos partiu da necessidade de garantir acessibilidade linguística integral ao instrumento de pesquisa, considerando a Libras como primeira língua da maioria dos participantes. A construção do instrumento fundamentou-se na proposta do Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB), desenvolvido por Silva (2018).

O questionário foi disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, com inserção de vídeos em Libras, correspondentes a cada questão apresentada em Português escrito. O processo de construção do questionário em Libras ocorreu em etapas articuladas. Inicialmente, as questões foram redigidas em Língua Portuguesa, passando por revisão com o objetivo de simplificar a estrutura sintática e assegurar maior clareza conceitual. Em seguida, passou-se à tradução e sinalização em Libras, com atenção à equivalência semântica entre as línguas e ao cuidado de evitar construções excessivamente influenciadas pela estrutura do Português.

Após essa etapa, os vídeos com as perguntas sinalizadas foram gravados e, posteriormente, inseridos na plataforma YouTube em modo não listado, garantindo acesso restrito apenas aos participantes da pesquisa. Por fim, os links correspondentes a cada vídeo foram incorporados ao Google Forms, de modo que cada questão apresentada em português estivesse acompanhada de sua respectiva versão em Libras, assegurando acessibilidade linguística ao instrumento. Essa organização buscou assegurar que o estudante pudesse acessar o conteúdo na sua língua de preferência, reduzindo barreiras linguísticas no momento da resposta.

Nesse sentido, o questionário foi estruturado de modo a contemplar dimensões que permitissem compreender não apenas aspectos objetivos da acessibilidade, mas também elementos relacionados à experiência linguística e acadêmica dos estudantes surdos no ensino superior. Assim como no modelo de referência, buscou-se organizar

o instrumento em blocos temáticos que articulassem perfil, uso linguístico, condições de acesso e percepções sobre mediação pedagógica.

A tradução do questionário para Libras foi realizada por mim, pesquisadora, considerando minha atuação como Tradutora e Intérprete de Libras na instituição e minha experiência prévia com os estudantes participantes. O questionário em Libras não passou por revisão externa nem por aplicação piloto prévia. Do mesmo modo, não foram sugeridos ajustes por estudantes após a disponibilização do formulário, e não houve necessidade de reformulação de sinais durante o processo de gravação. Do ponto de vista metodológico, reconhece-se que a ausência de validação por outro profissional e de testagem piloto pode ser compreendida como um limite do estudo, especialmente no que se refere à possibilidade de ajustes linguísticos finos, clareza semântica ou adequação da sinalização. Em pesquisas com instrumentos bilíngues, a revisão por pares e a aplicação piloto tendem a fortalecer a confiabilidade do instrumento, ao permitir a identificação prévia de ambiguidades ou interpretações divergentes.

Entretanto, é importante contextualizar que todos os estudantes surdos participantes já haviam sido atendidos por mim em atividades de interpretação nas disciplinas de graduação, o que significa que compartilhávamos referenciais linguísticos e experiências comunicativas prévias. Essa proximidade favoreceu a compreensão do perfil linguístico dos participantes e possibilitou a construção de um instrumento mais ajustado à realidade comunicacional do grupo. Ainda assim, optou-se por manter a possibilidade de resposta tanto em Português escrito quanto em Libras, respeitando a autonomia linguística dos sujeitos.

Cada questão poderia ser respondida tanto em Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto em Língua Portuguesa escrita. Para aqueles que optassem por responder em Libras, foi disponibilizado no próprio formulário um campo específico para o envio (upload) de arquivos de vídeo, possibilitando que o participante gravasse sua resposta em Libras e a anexasse diretamente à plataforma. Alternativamente, os estudantes poderiam registrar suas respostas em Português, em campo textual destinado a esse fim. Dos cinco respondentes, apenas um estudante optou por responder integralmente em Libras, os demais utilizaram o Português escrito, o que indica que a maioria demonstrou conforto na modalidade escrita do Português para

fins acadêmicos. Ainda assim, reconhece-se que futuras investigações podem aprimorar o instrumento mediante validação colaborativa e aplicação piloto, ampliando o rigor metodológico e a possibilidade de replicabilidade do estudo.

Essa organização buscou assegurar condições equitativas de participação, reconhecendo a Libras como primeira língua da maioria dos estudantes surdos e, ao mesmo tempo, respeitando diferentes níveis de proficiência em português escrito. Ao oferecer ambas as modalidades de resposta, o instrumento procurou minimizar barreiras linguísticas e ampliar a fidelidade das informações coletadas, garantindo que cada participante pudesse expressar suas percepções na língua em que se sentisse mais confortável.

**Figura 3 – Captura de tela do questionário em Libras
(visão geral da plataforma)**

Formação e acessibilidade em foco: desafios nas relações entre intérpretes de Libras e docentes na UFJF

O nome, a foto e o e-mail associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória



Apresentação do questionário

Olá! Este questionário faz parte de uma pesquisa com o título "Acessibilidade em jogo: a formação enquanto desafio na relação entre docentes e intérpretes de Libras na UFJF" que quer saber sobre a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos na UFJF.

O objetivo é entender como você vive o seu curso, quais dificuldades encontra e o que pode melhorar na relação com os intérpretes de Libras e com os professores.

O questionário tem cinco partes:

1. **Perfil do estudante** – perguntas sobre seu curso e como você se comunica.
2. **Acessibilidade e recursos** – o que a UFJF oferece para apoiar seus estudos.
3. **Intérpretes de Libras (TILSP)** – sua experiência com o trabalho dos intérpretes.
4. **Professores e colegas** – como é a comunicação e a convivência nas aulas.
5. **Desafios e melhorias** – espaço para você contar o que pode ser feito para melhorar.

Suas respostas são confidenciais e serão usadas somente para a pesquisa.
Não há respostas certas ou erradas — o importante é que você responda com sinceridade.

Sua participação é muito importante!
Ela ajuda a melhorar as condições de acessibilidade e inclusão na universidade.

Obrigada pela colaboração!

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Cada pergunta foi apresentada em formato bimodal: texto escrito e vídeo sinalizado. Nos vídeos, buscou-se utilizar uma sinalização clara, com ritmo adequado e estrutura linguística própria da Libras, evitando transliterações do Português.

Figura 4 – Exemplo de questão com vídeo em Libras incorporado

6- Você consegue acompanhar as aulas de forma satisfatória com o suporte oferecido?



6- Você consegue acompanhar as aulas de forma satisfatória com o suporte oferecido? *

☐ - Sim

☐ - Não

☐ - Parcialmente – Explique abaixo:

☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

Faça upload de 1 arquivo aceito: video. O tamanho máximo é de 1 GB.

[Adicionar arquivo](#)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa escolha metodológica dialoga com a compreensão de que o bilinguismo surdo é dinâmico e que a avaliação da experiência acadêmica não pode estar condicionada exclusivamente à competência em Português escrito. Como destaca Silva (2021), a análise do perfil linguístico exige considerar o contexto de uso e a dominância linguística do sujeito, especialmente em ambientes institucionais marcados por assimetrias comunicacionais.

A opção por disponibilizar o instrumento em Libras não se configura como mero recurso técnico, mas como decisão epistemológica coerente com o objeto desta pesquisa. Se o estudo investiga acessibilidade comunicacional e articulação entre docentes e TILSP, seria incoerente aplicar um instrumento que reproduzisse barreiras linguísticas aos próprios sujeitos da investigação.

Assim, a produção do questionário em Libras constituiu parte integrante da metodologia, reafirmando o compromisso com a acessibilidade como princípio e não apenas como tema de análise. Ainda que não tenha havido validação externa formal, o processo foi sustentado pela experiência profissional acumulada na atuação junto aos estudantes e pelo conhecimento prévio de suas demandas linguísticas no contexto acadêmico.

3.2.2 Identificação e sigilo dos participantes

Em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica, especialmente no que se refere à preservação da identidade, da privacidade e da dignidade dos participantes, esta pesquisa adotou procedimentos específicos de anonimização dos sujeitos envolvidos. Tal escolha visa garantir o sigilo das informações fornecidas, evitando qualquer possibilidade de identificação direta dos respondentes, sem comprometer a consistência e a profundidade da análise dos dados.

Para tanto, os participantes foram identificados por meio de códigos alfanuméricos, elaborados a partir do papel institucional ocupado e do curso ou unidade acadêmica em que atuam majoritariamente, estratégia que permite preservar elementos contextuais relevantes para a interpretação dos dados, ao mesmo tempo em que assegura o anonimato dos sujeitos.

No caso dos Tradutores e Intérpretes de Libras–Português (TILSP), os participantes foram identificados pela letra “T”, correspondente à função exercida, seguida da sigla da unidade ou curso em que concentram sua atuação principal, como FAU no curso de Arquitetura e Urbanismo, FAEFID no curso de Educação Física e Desportos, ICE no curso de Bacharel em Ciências Exatas/Química ou LL no curso de Letras Libras. A numeração sequencial (T1, T2, T3 e T4) foi utilizada exclusivamente

para distinguir os intérpretes participantes da pesquisa, não indicando qualquer hierarquia, tempo de serviço ou diferença funcional entre eles. Assim, uma identificação como T1-FAU refere-se a um intérprete participante com atuação predominante na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

Procedimento equivalente foi adotado para os professores, identificados pela letra “P”, seguida da sigla da unidade acadêmica em que atuam, por exemplo, P1-LL para docente do curso de Letras Libras, P2-FAU para docente do curso de Arquitetura e Urbanismo, P3-ICE para docente do curso de Bacharel em Ciências Exatas ou P4-FACED para docente do curso de Pedagogia. A numeração tem caráter meramente organizacional, permitindo a referência aos depoimentos ao longo da análise, sem expor a identidade dos docentes.

Quanto aos estudantes surdos, a identificação foi realizada por meio da letra “E”, acompanhada da sigla do curso de graduação em que estão matriculados, como E1-FACED para estudante do curso de Pedagogia, E2-FAEFID para estudante do curso de Educação Física, E3-BI-ICH para estudante do curso de Bacharel em Ciências Humanas, E4-BI-ICE para estudante do curso de Bacharel em Ciências Exatas ou E5-FAU para estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo. Assim como nos demais grupos, a numeração indica apenas a quantidade de participantes e facilita a articulação entre respostas, eixos analíticos e categorias de análise.

Para fins de organização da análise e preservação do sigilo dos participantes, a coordenação do Núcleo de Apoio à Inclusão foi identificada pela sigla COORDNAI, seguindo o mesmo padrão adotado para os demais sujeitos da pesquisa. Essa nomenclatura foi utilizada de forma padronizada nas citações e na apresentação dos dados, permitindo distinguir o papel institucional ocupado pelo respondente sem comprometer sua identidade pessoal. Assim como ocorre com os TILSP, professores e estudantes surdos, a identificação por meio de siglas e códigos alfanuméricos tem caráter exclusivamente analítico e organizacional, contribuindo para a clareza da exposição dos resultados e para o rigor ético da pesquisa.

Essa forma de identificação permitiu assegurar o sigilo dos participantes e, simultaneamente, manter informações contextuais fundamentais para a análise, especialmente no que se refere às relações entre área de atuação, práticas pedagógicas, condições de acessibilidade e articulação institucional. Dessa maneira,

buscou-se garantir o rigor ético e metodológico da pesquisa, favorecendo uma leitura analítica consistente e alinhada aos objetivos propostos.

A seguir, apresenta-se a estratégia de análise desses dados, indicando os procedimentos adotados para sua sistematização, interpretação e posterior construção das proposições de intervenção, com base nos objetivos da pesquisa.

3.3 Análise dos dados

Neste estudo, adota-se a triangulação de dados como método de análise com intuito de atribuir credibilidade, proporcionando uma visão holística sobre o objeto de estudo ao combinar múltiplas fontes e perspectivas. Conforme os princípios da pesquisa social articulados por autores como Gil (2008), a credibilidade de um estudo qualitativo é fortalecida pela utilização de múltiplos métodos e fontes para investigar um mesmo fenômeno. Ao trabalhar com triangulação de dados, portanto, o pesquisador não busca uma única "verdade", mas sim a construção de uma compreensão rica e complexa da realidade social a partir do cruzamento de diferentes pontos de vista. Ao combinar e contrastar os dados obtidos em entrevistas com diversos atores e em questionários, este método permite validar achados, identificar convergências e, crucialmente, explorar as divergências como pontos reveladores de tensões sistêmicas, oferecendo um panorama mais completo e nuançado do ecossistema de inclusão.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a triangulação é um método utilizado para aumentar a validade e a confiabilidade da pesquisa científica. Essa abordagem consiste na possibilidade de uso de múltiplas fontes, métodos ou pesquisadores para analisar um mesmo fenômeno, reduzindo possíveis vieses e aumentando a precisão dos resultados. As autoras apresentam diferentes tipos de triangulação, cada um com uma função específica na pesquisa. Para este trabalho, será utilizada a triangulação de dados, que envolve a utilização de diferentes fontes para verificar a consistência das informações, garantindo maior rigor na análise. Esse método se destaca pela sua importância na pesquisa científica, pois aumenta a confiabilidade dos resultados ao comparar dados obtidos de diferentes formas, assim, minimiza vieses que podem

surgir ao adotar uma única abordagem e aprofunda a análise do fenômeno a ser estudado, permitindo uma interpretação mais contextualizada.

A triangulação de dados pode ser utilizada ao comparar essas entrevistas às respostas obtidas pelos questionários, e a análise documental, realizada nos diferentes registros disponíveis, como os relatórios, atas de reuniões dos intérpretes de Libras, e-mails de solicitação de atendimento pelos estudantes surdos e os professores destes ao NAI, e registros do suporte e orientações dispensadas aos professores, caso registradas, garantindo maior consistência nas informações. Dessa forma, a combinação dessas duas metodologias pode fortalecer a pesquisa, proporcionando maior precisão e profundidade na interpretação dos resultados, tornando as conclusões mais confiáveis e abrangentes.

3.3.1 Sistematização dos resultados por eixos temáticos

A análise dos dados será apresentada a partir da organização por eixos analíticos, em consonância com a estrutura que orientou a elaboração dos instrumentos de pesquisa. Tanto as entrevistas quanto o questionário foram construídos com base nos mesmos referenciais teóricos e categorias analíticas, o que permitiu a posterior sistematização das respostas segundo os quatro eixos que sustentam esta investigação.

Assim, os resultados serão discutidos a partir dos seguintes eixos: Eixo 1: inclusão e acessibilidade, Eixo 2: sujeitos e práticas na educação de surdos, Eixo 3: o intérprete educacional no ensino superior e Eixo 4: intrasetorialidade e articulação institucional. Essa organização não apenas facilita a leitura e a compreensão dos dados, mas também assegura coerência entre o referencial teórico, os instrumentos de coleta e a análise interpretativa.

Por meio dessa organização, foram articuladas as questões com teor semelhante presentes nas entrevistas e no questionário, bem como as respostas fornecidas pelos diferentes sujeitos participantes da pesquisa. Isso possibilitou evidenciar como diferentes vozes - na coordenação do NAI, na equipe de TILSP, no corpo docente e no grupo de estudantes surdos - convergem ou divergem em torno das mesmas dimensões analíticas; e como os achados de campo se articulam com o

problema central da pesquisa, possibilitando uma leitura integrada das condições institucionais, das práticas pedagógicas e das dinâmicas de mediação linguística no ensino superior.

O eixo 1, *inclusão e acessibilidade*, reúne questões que permitem analisar as condições institucionais de acesso e permanência dos estudantes surdos na universidade, considerando políticas, práticas pedagógicas, recursos institucionais e mecanismos de suporte acadêmico. Nesse eixo foram analisadas, no caso da coordenação do NAI, as questões (Q): Q2, Q3, Q4, Q6, Q7 e Q9, que tratam da identificação do estudante surdo, das práticas de inclusão adotadas pelos cursos, dos desafios institucionais, da acessibilidade comunicacional e pedagógica, dos recursos necessários para aprimorar a inclusão e dos mecanismos de avaliação dessas práticas. No caso dos docentes, foram consideradas as questões Q4, Q5, Q8 e Q9, relacionadas aos desafios encontrados no ensino de estudantes surdos, às estratégias utilizadas para promover a inclusão, à formação ou orientação específica recebida e aos recursos necessários para aprimorar a prática pedagógica. Já para os estudantes surdos, foram analisadas as questões Q5, Q6, Q7, Q12, Q13, Q16, Q17 e Q18, que abordam o suporte institucional recebido, as condições de acompanhamento das aulas, os recursos de acessibilidade disponíveis, as práticas docentes, os desafios vivenciados no ambiente acadêmico e as sugestões de melhoria para a inclusão.

O eixo 2, *sujeitos e práticas na educação de surdos*, concentra questões voltadas à compreensão do estudante surdo enquanto sujeito linguístico, cultural e pedagógico, buscando identificar aspectos relacionados à experiência acadêmica e às condições de participação no ensino superior. Nesse eixo, foram analisadas, entre os docentes, as questões Q2 e Q3, que investigam a experiência anterior com estudantes surdos e a avaliação dessa experiência no contexto universitário. Entre os estudantes surdos, foram consideradas as questões Q1, Q2, Q3, Q4, Q14 e Q15, que tratam do curso de graduação, período acadêmico, língua principal de comunicação, formas de apoio utilizadas além do intérprete, participação em atividades em grupo e dificuldades de comunicação que impactam o processo de aprendizagem.

O eixo 3, *o intérprete educacional no Ensino Superior*, concentra questões relacionadas à atuação dos tradutores e intérpretes de Libras no contexto

universitário, às condições de trabalho e à mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Nesse eixo foram analisadas, na coordenação do NAI, a questão Q8, que aborda a avaliação da articulação entre TILSP e docentes. Entre os intérpretes de Libras, foram consideradas as questões Q1 a Q9, que investigam tempo de atuação na universidade, formação profissional, cursos atendidos, avaliação da colaboração com os docentes, desafios na mediação da comunicação, condições de trabalho, estratégias de enfrentamento desses desafios, compreensão do papel do intérprete pelos professores e sugestões de melhorias para a atuação profissional. Entre os docentes, foram analisadas as questões Q6 e Q7, relacionadas à interação com os intérpretes e à avaliação da participação desses profissionais na mediação do ensino. Já entre os estudantes surdos, foram consideradas as questões Q8, Q9, Q10 e Q11, que abordam a suficiência da quantidade de intérpretes, a clareza na transmissão dos conteúdos, a comunicação com professores mediada pelo intérprete e as dificuldades decorrentes da ausência ou troca desses profissionais.

Por fim, o eixo 4: *intrasetorialidade e articulação institucional* se volta para a articulação entre os diferentes setores e atores envolvidos na promoção da acessibilidade acadêmica, evidenciando fluxos institucionais, formas de cooperação e possíveis lacunas na gestão da inclusão. Nesse eixo foram analisadas, na coordenação do NAI, as questões Q2, Q5, Q8 e Q9, relacionadas à identificação dos estudantes surdos, às iniciativas de formação, à articulação entre intérpretes e docentes e aos mecanismos de avaliação das práticas inclusivas. Entre os intérpretes, foram consideradas as questões Q4, Q6 e Q8, que abordam a colaboração com os docentes, o apoio institucional e a compreensão do papel do TILSP pelos professores. No caso dos docentes, foram analisadas as questões Q6 e Q8, referentes à interação com os intérpretes e à formação institucional recebida. Entre os estudantes surdos, foram consideradas as questões Q10, Q12, Q13 e Q14, que tratam da comunicação mediada com professores e das práticas docentes e interações acadêmicas vivenciadas no cotidiano universitário.

A organização da análise a partir desses eixos permitiu articular as diferentes perspectivas dos participantes da pesquisa, possibilitando uma leitura integrada das condições institucionais de inclusão, das experiências acadêmicas dos estudantes

surdos, da atuação dos intérpretes de Libras e das dinâmicas de articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo de acessibilidade no ensino superior.

3.3.2 Análise com base no eixo 1: inclusão e acessibilidade

Diante da análise das respostas produzidas pelos diferentes sujeitos da pesquisa (coordenação do NAI, TILSP, docentes e estudantes surdos) é possível observar como os dispositivos institucionais de acessibilidade se materializam no cotidiano acadêmico. Ao confrontar as percepções desses participantes, torna-se possível compreender não apenas a existência de políticas e mecanismos de apoio, mas também as formas concretas pelas quais tais dispositivos são operacionalizados no âmbito das práticas pedagógicas e da organização institucional. Nesse sentido, os dados indicam que a universidade dispõe de instrumentos relevantes de suporte à inclusão, ainda que sua efetivação revele tensões relacionadas ao tempo institucional de planejamento e à integração dessas ações ao funcionamento regular das disciplinas.

O processo de identificação do estudante surdo, que ocorre por meio de um sistema de sinalização no momento da matrícula, mostra um avanço institucional no reconhecimento da demanda logo no ingresso, entretanto, ela ainda é apresentada em Português escrito e não acessível em Libras. Contudo, observa-se um descompasso entre essa identificação inicial, já que ela depende da proatividade do estudante em procurar o NAI para efetivar o acompanhamento, e a preparação pedagógica dos docentes. Essa automatização pressupõe um protagonismo do estudante que pode ser cerceado pelo desconhecimento inicial dos seus direitos ou pelo isolamento social, tornando a presença física e a sensibilização da comunidade acadêmica os verdadeiros pilares da porta de entrada. Em muitos casos, a orientação ocorre após o início das aulas ou quando o professor já estruturou sua disciplina, o que reduz as possibilidades de planejamento prévio e de adequação metodológica. A proposta de atuação itinerante do NAI, a ser mencionada pela coordenadora, surge como estratégia para diminuir essa lacuna, aproximando o núcleo das unidades acadêmicas, ainda assim, revela-se como uma resposta a uma fragilidade estrutural no fluxo institucional de comunicação.

Quando os alunos chegam na UFJF, nos sistemas de matrícula, abre um POP-UP, no momento de matrícula, quando a pessoa se autodeclara uma pessoa com deficiência, abre ali um bannerzinho com a informação de que o NAI existe, quais são os canais de contato, então um telefone, WhatsApp, e-mail do acompanhamento acadêmico. Se a pessoa quiser esse acompanhamento, ela pode ou ligar, ou mandar um zap, ou mandar um e-mail, pedindo informações, pedindo o agendamento, e aí a equipe orienta sobre o pedido de envio de laudo, sobre o agendamento de uma data inicial para acolhimento, e organiza junto com a equipe para fazer esse contato inicial, e para a gente acolher o aluno e ver se é um aluno que vai ser acompanhado pelo Núcleo.

Esse sistema de POP-UP, no momento da matrícula, ele se iniciou, (...) no segundo semestre de 2022 ou primeiro de 2023, é de certa forma recente. Então, nós pressupomos que todos os alunos que chegaram dessa data para cá tiveram acesso a essa informação pelo POP-UP, e caso desejem o acompanhamento do NAI, eles podem fazer contato conosco. De todo modo, a gente também faz outros tipos de buscas pelos alunos com deficiência. Uma delas tem a ver com as visitas às unidades, geralmente são visitas que são pedidas ou por C.A. (Centro Acadêmico), D.A. (Diretório Acadêmico), por alunos que pedem para a gente fazer uma fala. (COORDNAI,2025)

O relato da coordenação indica que o NAI também atua de forma articulada com os docentes para identificar e acolher estudantes com deficiência. Nesse sentido, uma possibilidade de aprimoramento das ações de acessibilidade na UFJF seria a institucionalização de um fluxo de acolhimento dos estudantes que acione diretamente o NAI, no ato da matrícula, ao se declarem com alguma deficiência ou necessidade educacional específica. Essa proposta dialoga com a experiência relatada por Castro (2024, p. 129), ao mencionar que, na UFTM, o Núcleo de Acessibilidade (NA) realiza contato com o discente após a matrícula, convidando-o para um momento de acolhimento, levantamento das necessidades de atendimento e orientação ao curso. No contexto desta pesquisa, tal prática pode contribuir para que as demandas dos estudantes surdos sejam identificadas de forma mais antecipada, evitando que o atendimento ocorra apenas após o surgimento de dificuldades no percurso acadêmico.

Além das visitas institucionais realizadas por meio do NAI Itinerante, o setor participa de reuniões de departamento quando solicitado, apresentando seu papel e orientando os professores sobre os encaminhamentos possíveis. Essa dinâmica evidencia que o contato com o núcleo, em muitos casos, depende da mediação

docente, o que reforça tanto a importância dos professores como porta de entrada para o atendimento quanto a necessidade de maior institucionalização desses fluxos de identificação e acolhimento.

Uma outra porta de entrada é através do contato dos próprios professores. Essa visita que o NAI faz a convite para conversar com os alunos, nós também fazemos para visitar as unidades e conversar com os professores. Nós temos tanto o NAI Itinerante, no qual nós visitamos as unidades nas quais há alunos acompanhados e conversamos com todo o corpo docente, mas, também a pedido nós fazemos algumas visitas em reuniões de departamento. Essas são mais aleatórias, conforme um diretor, um chefe de departamento pede para a gente fazer a fala do trabalho do NAI, do papel do NAI, do apoio à acessibilidade para as pessoas com deficiência. E aí, nós sempre orientamos que se o professor tem um aluno que tem mais afinidade com ele e que já declarou precisar de um apoio, que já declarou ter alguma deficiência e precisar de algum tipo de acompanhamento, a gente orienta o professor conversar com esse aluno, perguntar se pode mandar um e-mail para o NAI com o aluno em cópia, para fazer uma ponte, um contato conosco para que a gente possa marcar o acolhimento. (COORDNAI,2025)

As práticas de atendimento e acolhimento feitas pelo núcleo relatadas na entrevista concentram-se, sobretudo, na oferta de monitoria especializada orientada pelos profissionais do setor, e no envio de orientações iniciais por e-mail, acompanhadas de fichas de acolhimento. Nota-se que a inclusão tem sido operacionalizada prioritariamente por meio do suporte humano, intérpretes e monitores, o que, embora essencial, evidencia a ausência de uma política sistematizada de adaptação curricular antecipada. E, no caso dos monitores, trata-se de um suporte realizado por sujeitos que ainda se encontram em processo de formação para o exercício do magistério, o que pode sinalizar limites importantes na qualidade e na consistência do acompanhamento oferecido aos estudantes surdos, além de apontar para uma possível fragilização desse atendimento. A monitoria especializada² do NAI/DIAAF aparece, nesse contexto, como uma estratégia de apoio

² O Edital de Seleção de Monitoria Especializada/2025, vinculado ao projeto Monitoria Especializada do Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI/DIAAF, não apresenta uma seção específica destinada à descrição das atribuições dos monitores. Contudo, ao prever a realização de atividades e plantões presenciais no NAI/DIAAF e em outros setores da UFJF, bem como a participação em reuniões de equipe e em reuniões extraordinárias conforme as necessidades do suporte acadêmico, o documento permite compreender que a monitoria especializada se vincula ao apoio acadêmico nas ações de acessibilidade e inclusão

às ações institucionais de inclusão e acessibilidade. A efetivação da acessibilidade depende, em grande medida, da mediação do NAI e da disposição individual dos docentes, o que revela um modelo ainda centrado na ação pontual, e não na institucionalização de práticas pedagógicas inclusivas.

Esses dados apontam para uma transformação no modelo de formação docente ao longo dos anos. Se anteriormente predominavam formações presenciais mais extensas e dialógicas, observa-se atualmente a consolidação de um modelo orientado por demanda, baseado em materiais autoinstrucionais, cursos online e envio de manuais. O projeto “NAI Itinerante” surge como tentativa de reaproximação entre o núcleo e as unidades acadêmicas, evidenciando o reconhecimento institucional de que a comunicação exclusivamente por e-mails informativos não é suficiente para promover mudanças na prática pedagógica. Esse movimento sugere um deslocamento da formação continuada para uma lógica mais administrativa e reativa, com menor espaço para o diálogo formativo sistemático. É possível identificar a partir da resposta da coordenadora do NAI na seguinte resposta

Desde que eu assumi o NAI, a gente vem fazendo reuniões com os professores, sempre no início de cada semestre ou logo que a gente tem a matrícula dos alunos. Nessas reuniões a gente orienta sobre as formas de acessibilidade para a pessoa surda, questões em relação a atividades avaliativas, a interação com os intérpretes. (...) Passávamos as informações dos alunos surdos, sinalizantes da Libras, por e-mail também no início do semestre, mas só o e-mail a gente sabe que é pouco. E a partir desse semestre, na verdade começou ontem, a gente começou com um projeto piloto que é o NAI Itinerante, no qual em vez de convidar o grupo de professores do aluno para ir até o NAI, a gente está indo até cada coordenação de curso. (COORDNAI, 2025)

Os achados da pesquisa evidenciam o esforço do NAI em aproximar as ações de acessibilidade do cotidiano acadêmico por meio do projeto NAI Itinerante, que busca levar orientações diretamente às coordenações de curso e aos docentes. Essa iniciativa encontra respaldo na experiência relatada por Freitas e Silva (2021), na qual a gestão institucional descreve a sala de atendimento como espaço de formação

desenvolvidas pelo setor. O edital também indica como critérios a afinidade com os temas inclusão e acessibilidade, a boa comunicação, o trabalho em equipe, conhecimentos de informática e, de forma desejável, conhecimento de Libras para comunicação com discentes e docentes surdos (UFJF, 2025b).

continuada, organizado a partir das demandas dos próprios professores. Segundo os autores, no NAPNE do IFAM “a sala de atendimento vem com uma nova roupagem de oferecer essa formação continuada” (Freitas; Silva, 2021, p. 14), possibilitando acompanhamento mais próximo e contextualizado. De forma semelhante, o NAI Itinerante representa uma estratégia de descentralização das ações de acessibilidade, favorecendo o diálogo com os docentes no contexto de suas práticas e ampliando as possibilidades de orientação sobre as especificidades da educação de estudantes surdos.

A partir dessa perspectiva, destacam-se alguns elementos centrais evidenciados também nos relatos de outros participantes. Um primeiro aspecto refere-se ao tempo pedagógico da inclusão. Os achados comprovam que, frequentemente, as orientações institucionais chegam aos docentes apenas após o início do semestre letivo, quando as disciplinas já foram estruturadas.

Os desafios relatados variam conforme a trajetória e experiência de cada professor. Enquanto alguns reconhecem a diversidade interna da comunidade surda e a impossibilidade de uma formação que contemple todas as especificidades, outros descrevem o impacto inicial do contato com o estudante surdo sem preparo prévio. Destaca-se o receio de que o professor precise dominar a Libras para exercer sua função, além da dificuldade na mediação de conceitos abstratos e na compreensão da estrutura linguística da produção escrita do estudante surdo. Esses elementos reforçam a percepção de que a formação docente ainda não dialoga suficientemente com a complexidade do ensino em contexto bilíngue.

Em suas respostas, os docentes relataram a adoção de estratégias diversificadas, que incluem a produção de materiais visuais, elaboração de organogramas e até disponibilização prévia de textos e vídeos com resumos em Libras. Há também o uso de tecnologias digitais como apoio à mediação da escrita e a realização de monitorias individualizadas e atendimentos extraclasse. Observa-se um esforço individual significativo por parte de alguns professores para integrar o estudante às atividades acadêmicas, inclusive em contextos extracurriculares. Contudo, tais iniciativas aparecem como ações pontuais e personalizadas, não necessariamente articuladas a uma política institucional estruturada.

É apontado pelos próprios docentes a necessidade de preparação anterior ao início do semestre, sugerindo planejamento prévio conjunto com intérpretes e coordenação. Mencionam também a importância da tradução sistemática de materiais acadêmicos para Libras, como proposto pelo NAI, e da presença de intérpretes em atividades externas, como palestras e visitas técnicas. Alguns defendem a construção de um plano de trabalho integrado, que articule aula regular e orientações complementares, buscando assegurar maior efetividade na construção do conhecimento.

De acordo com a fala de P2-FAU, embora a coordenação do NAI relate esforços institucionais de orientação aos docentes, a experiência narrada pela professora indica que esse suporte nem sempre ocorreu de forma prévia e suficiente no período mencionado. Como o NAI Itinerante ainda não havia sido implementado naquele contexto, o relato docente permite observar limites das estratégias então existentes, especialmente no que se refere ao tempo de chegada das orientações. Isso revela fragilidades nos fluxos de acompanhamento institucional, fazendo com que o professor, em alguns casos, precise responder de forma isolada e improvisada a demandas de acessibilidade que deveriam ser antecipadas.

Para ser sincera, não. Nunca recebi. Caiu para mim de paraquedas lá no ensino remoto, com a pandemia. Foi um choque inicial. E mesmo assim, depois, nunca houve nada específico. Agora, quando a gente tem algum estudante com necessidades especiais, não só surdos, autistas, tem uma reunião no NAI. Mas, se você observar, a reunião no NAI acontece depois que eu já estou com um aluno em sala de aula. Por exemplo, no período passado, eu tinha uma disciplina que eu dava cinco aulas. Eram três módulos de cinco aulas. O meu era o primeiro. Eu fui chamada para conversar sobre o aluno autista quando eu já tinha terminado o meu módulo, depois da quinta aula. Eu já tinha me virado com ele. Eu já tinha descoberto que era ele a pessoa autista. E eu tinha me virado com ele. Eu já tinha descoberto que era ele a pessoa autista. E eu tinha me virado. A questão de como seria a adaptação de sala de aula, teria sido importante eu ter sido orientada antes de começar. Isso não está acontecendo. Isso vai no processo e quando você mesmo já criou suas próprias estratégias para lidar com a situação. Com a estudante surda, nunca teve essa reunião presencial. E agora com o estudante autista, teve, mas eu já tinha terminado o meu módulo com ele. (P2-FAU, 2025)

A fala anterior demonstra que, em sua experiência, as orientações institucionais não chegaram de forma prévia ou suficientemente articulada ao início

das atividades letivas, fazendo com que o enfrentamento das demandas de acessibilidade ocorresse, em grande medida, de forma improvisada. Em contrapartida, o relato a seguir aponta para uma percepção distinta, na qual o envio de e-mails, materiais orientativos e a realização de reuniões no início do semestre são reconhecidos como estratégias relevantes de apoio ao trabalho docente. A aproximação entre essas falas permite observar que as experiências dos professores com o suporte institucional não se apresentam de maneira homogênea, sugerindo diferenças na forma como essas ações chegam aos cursos e são percebidas pelos docentes. A diferença se apresenta em P1-LL, quando diz que

Então, aqui na UF geralmente a gente recebe ao início do semestre um e-mail padrão que o NAI encaminha pra gente. Geralmente apresentando, indicando quando a gente tem algum aluno com deficiência, qual que é o laudo, trazendo ou indicando algumas legislações que resguardam os direitos desse aluno.

E aí, agora teve uma postura interessante, porque eles compartilharam este semestre também uma mini apostila. Então, essa mini apostila dá pra gente, não é assim uma formação, mas é um primeiro passo para você entender que deficiência que é essa, como que ela acontece, as características para te facilitar a você ter um processo de interação maior com o aluno, porque aí você já tendo esse conteúdo prévio, esse conhecimento prévio, você consegue perceber se o aluno vai demandar de algum tipo de adaptação ou não. E aí, o legal é que o NAI sempre faz isso ao início de todo semestre. Então eu vejo esse momento das reuniões, como essa reunião ela acontece com todos os professores que vão receber aquele aluno naquele semestre. (P1-LL, 2025)

Esse cenário contrasta com a necessidade de preparação pedagógica anterior, apontada tanto pelos participantes da pesquisa quanto pela literatura da área. Almeida (2015) destaca que a atribuição de significados em tarefas acadêmicas é favorecida quando o processo de ensino se organiza a partir de um contrato didático e de padrões interativos estabelecidos desde o início das atividades, condição que amplia as possibilidades de participação e compreensão por parte dos estudantes.

Tal perspectiva aproxima-se do modelo integrativo descrito por Sasaki (2006, p. 34), segundo o qual “a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais”. No contexto da UFJF, embora o suporte seja relevante e necessário, a reorganização

estrutural das práticas pedagógicas sob perspectiva bilíngue ainda não se encontra plenamente institucionalizada.

No que se refere à atuação docente, os estudantes reconhecem iniciativas positivas por parte de alguns professores, especialmente quando há adaptação de avaliações e sensibilidade diante das dificuldades apresentadas. Como o relato de E5-FAU, ao descrever sua experiência em uma disciplina:

Bom, já aconteceu comigo de um professor, ele era de Tecnologia V, ele ensinava muito bem. Ele estava sempre preocupado comigo, tentando resolver as minhas questões.

E aí aconteceu de ter uma prova que não tinha nenhuma adaptação e tinha aquele prazo para fazer a prova, só que tinham muitos textos. E aí eu fiquei muito preocupada, muito angustiada, preocupada com o tempo de não dar tempo de fazer a interpretação de toda a prova. E aí isso foi um problema. Ele percebeu esse problema com os textos muito longos, não estava dando para eu fazer. E aí eu pedi para ele fazer uma adaptação, né, para reduzir o tamanho dos textos, que aí eu conseguiria entender mais rápido e fazer as respostas.

Alguns professores têm essa preocupação, outros não, outros têm alguma limitação. Às vezes eles estão preocupados em como fazer, e aí tem que perguntar. (E5-FAU, 2025)

As respostas discentes oscilam entre a avaliação positiva e a percepção de suporte parcial. A principal dificuldade relatada refere-se à ausência de atendimento imediato às necessidades específicas durante as aulas, o que pode gerar atraso em relação ao ritmo da turma. Nesses casos, o estudante surdo necessita buscar atendimento em momentos separados para acompanhar o conteúdo. De acordo com E2-FAEFID, os desafios enfrentados no ambiente acadêmico são destacados a partir da sua fala, em

Insatisfação com o atendimento do NAI. Alguns professores e bolsistas do NAI não utilizam a Libras, e alguns intérpretes tiveram muita falta de ética. No meu curso, eu senti dificuldade de continuar, por isso vivo enfrentando desafios e dificuldades de conseguir continuar os estudos. Mas, o lado positivo é que eu consigo interagir com alguns professores, insisto na adaptação dos materiais, pois meu principal desafio foi ser o único surdo do meu curso, com isso vivo sozinho. Enfrento dificuldades com a maioria professores também! Não me senti acolhido com respeito em algumas disciplinas e faltou apoio do NAI. (E2-FAFID, 2025)

Os relatos também indicam que ainda predomina, em muitos casos, a aula expositiva tradicional, sem disponibilização prévia de materiais, o que impõe ao estudante surdo a necessidade de buscar apoio em momentos posteriores para conseguir acompanhar o conteúdo. Além disso, são mencionadas barreiras de natureza atitudinal, como insegurança ou receio de interação por parte de alguns docentes, evidenciando que a inclusão, para além da garantia de recursos, continua atravessada por desafios na dimensão relacional e pedagógica do processo educativo. Para E3-BI-ICH (2025), ao indicar seus maiores desafios na permanência acadêmica, destaca “A falta de intérpretes, os receios dos professores, às vezes o medo deles, às vezes falta de compreensão do significado da surdez, não gostar que tire foto do quadro. Tratamento com infantilidade.” Relatos de “infantilização” e falta de respeito apontam para a necessidade de humanizar o atendimento e garantir que a inclusão não seja tratada apenas como cumprimento de obrigações legais, mas como um direito ao aprendizado de alta qualidade.

Os desafios identificados extrapolam a dimensão técnica. A coordenação reconhece desconhecimento inicial, por parte dos docentes, sobre a pessoa surda, a Língua de Sinais e os direitos de acessibilidade. Nas respostas dos estudantes, aparecem barreiras atitudinais, insegurança na interação e dificuldades relacionadas à adaptação de materiais e avaliações. Skliar (2015, p.20) problematiza essa discrepância entre legislação inclusiva e efetivação concreta ao afirmar que “coexistem ao mesmo tempo: uma legislação impecável, um financiamento escasso e/ou subutilizado, um percentual muito escasso de acesso e uma nulidade absoluta no acompanhamento pedagógico dos sujeitos”. Na mesma direção, Miranda (2025), em seu estudo, aponta que no plano institucional, o estudo demonstrou que as políticas de acessibilidade se tornam limitadas quando permanecem apenas no cumprimento formal da legislação, sem repercutir em mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente, na cultura universitária e na organização dos serviços. A autora destaca ainda que

A presença de intérpretes de Libras, embora fundamental, não se mostrou suficiente para assegurar a participação plena nos espaços acadêmicos, uma vez que as barreiras se reorganizam também no campo pedagógico, nas práticas docentes, na avaliação, na produção de materiais acessíveis, nas relações sociais e no próprio

reconhecimento da identidade surda como diferença cultural e linguística. (Miranda, 2025, p. 115)

Essa constatação dialoga com a noção de audismo³, entendida como relação desigual de poder em que um grupo impõe sua ordem cultural ao outro (Castro Junior, 2015), indicando que a dificuldade não é apenas operacional, mas simbólica e linguística. Sem disponibilidade comunicacional adequada, não há participação efetiva. A didática isolada não garante inclusão, a aprendizagem está intrinsecamente vinculada às condições linguísticas e, nesse sentido, a presença do intérprete constitui condição necessária, mas só ela não é suficiente. A centralidade da linguagem implica reconhecer a Libras como língua de instrução e consolidar práticas pedagógicas bilíngues incorporadas ao planejamento desde o início do semestre.

A perspectiva dos estudantes reforça essa leitura. Embora reconheçam o suporte institucional (especialmente a interpretação e monitoria), apontam lacunas relacionadas à antecipação de materiais, à inconsistência de determinadas práticas e à necessidade de atendimentos separados para acompanhar conteúdos não previamente adaptados. Há, também, a limitação no quantitativo de intérpretes, como afirma E3-BI-ICH (2025), em não conseguir acompanhar as aulas de forma satisfatória “quando faltam intérpretes ou quando tem uma hora de interpretação, que é pior.”. Neste caso, na falta de uma dupla, para a atuação de apenas um profissional no horário da aula, como consta no regimento da equipe, convencionou-se o atendimento com duração de uma hora seguida, ou em intervalos com pausas a cada vinte minutos, para garantir a qualidade da interpretação e a saúde ocupacional do profissional. E, de acordo com a fala dos intérpretes, o mais comum se dá em atendimentos de uma hora. Após este período, em grande parte das situações, a aula segue sem acessibilidade linguística, ou o discente se retira, e o conteúdo perdido é repostado em momento posterior a ser combinado.

Nesse sentido, Martins (2025) defende

³ Enquanto Perlin (2005) define o ouvintismo como a hegemonia de valores e representações da cultura ouvinte, a partir dos quais os sujeitos surdos são interpretados e frequentemente posicionados como deficientes ou como aqueles que devem se adequar aos padrões ouvintes, Castro Junior (2015) aproxima o conceito de audismo da lógica do colonialismo, caracterizada por relações desiguais de poder em que um grupo exerce controle sobre outro e busca impor seus valores culturais. Em ambos os casos, os conceitos evidenciam mecanismos de dominação da cultura ouvinte sobre os sujeitos surdos.

Mas é fundamental destacar que apenas a presença do intérprete de Libras não garante a acessibilidade e a permanência do discente surdo. É necessário que haja um envolvimento docente com as questões que Campello (2007) denominou de Pedagogia Visual. (Martins, 2025, p. 141)

Nessa perspectiva, Martins (2025) ressalta que os docentes podem contribuir para a acessibilidade dos estudantes surdos por meio da utilização de recursos visuais e imagéticos compatíveis com os conteúdos trabalhados em suas disciplinas. Estratégias como o uso de imagens, fotografias, vídeos e maquetes favorecem a mediação pedagógica e ampliam as possibilidades de acesso às informações, reduzindo barreiras comunicacionais no processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão é avaliada não apenas pela existência de recursos, mas pela qualidade da experiência acadêmica vivenciada. O recurso mais diretamente associado à inclusão, nas falas discentes, é a presença do intérprete em sala de aula, apontado como elemento central para a compreensão dos conteúdos e para a participação nas atividades. Sua ausência, nesse sentido, compromete de forma significativa o acompanhamento das aulas e pode gerar defasagens em relação ao ritmo da turma.

Em menor proporção, os estudantes mencionam outros apoios, como monitorias individualizadas, atendimento individualizado com professores, materiais adaptados e tecnologias assistivas, o que sugere que a política de inclusão ainda se apoia predominantemente na mediação humana, com menor presença de recursos pedagógicos mais estruturais e permanentes. Esse quadro confirma a tensão entre acesso formal e participação efetiva. Nesse sentido, como adverte Skliar (2015, p. 20), “não se trata de um problema de sequência temporal, no qual primeiro devemos proporcionar presença desta população nas instituições, para depois imaginar a natureza dessa ‘interioridade’ inclusiva.”: garantir a presença não assegura inclusão. A consolidação da acessibilidade exige reorganização pedagógica, formação docente consistente e institucionalização de políticas bilíngues permanentes.

As respostas dos estudantes indicam que a melhoria da inclusão envolve maior sensibilização e formação docente, ampliação do uso da Libras no ambiente acadêmico, antecipação de materiais e fortalecimento da ética profissional e da

qualidade da mediação. Os desafios apontados, como barreiras atitudinais, ausência de adaptação antecipada e necessidade de atendimentos posteriores a aula, evidenciam que a inclusão ainda atua, predominantemente, numa lógica compensatória.

Em síntese, o Eixo 1 revela que a UFJF dispõe de mecanismos institucionais de acessibilidade, mas ainda transita entre um modelo integrativo, sustentado por mediações e adaptações pontuais, sem a consolidação de uma política bilíngue institucionalizada, capaz de garantir participação acadêmica em condições de equidade linguística, cultural e relacional. A acessibilidade não é inexistente, mas encontra-se em processo de amadurecimento institucional. Essa constatação dialoga diretamente com o problema central da pesquisa. A inclusão não depende apenas da oferta de recursos, mas da articulação entre docentes, intérpretes e dispositivos institucionais. A relação entre docentes e intérpretes emerge, portanto, como núcleo estratégico para a consolidação de uma cultura acadêmica que integre, de forma estruturante, a dimensão linguística e cultural da comunidade surda ao planejamento pedagógico do ensino superior.

Considerando os três grupos, o Eixo 1 revela uma instituição que possui dispositivos de acessibilidade ativos e reconhecidos, mas a consolidação plena da inclusão ainda enfrenta desafios estruturais, formativos e comunicacionais, como já discutidos anteriormente. A coordenação opera como eixo articulador, os professores demonstram envolvimento variável e formação ainda insuficientemente sistematizada e os estudantes reconhecem avanços, mas identificam lacunas na qualidade da experiência formativa. O conjunto dos dados indica um movimento institucional em direção à inclusão, porém ainda tensionado entre práticas integrativas e a necessidade de institucionalização de uma política bilíngue estruturante no ensino superior.

A análise dos dados em torno desse eixo sinaliza que a UFJF enfrenta o desafio de transitar de uma lógica de inclusão predominantemente técnica e normativa para uma inclusão efetivamente ética e pedagógica, capaz de integrar a dimensão linguística e cultural da comunidade surda ao planejamento acadêmico. As análises desenvolvidas permitem compreender que a inclusão e a acessibilidade, embora asseguradas no plano normativo e reconhecidas como princípios fundamentais da

educação, ainda se concretizam de forma parcial no cotidiano universitário. A partir dessa compreensão, o eixo seguinte avança para uma reflexão voltada às particularidades de estudantes surdos, fundamentais para compreender, de maneira mais consistente, os desafios presentes na relação entre eles, docentes e intérpretes no ensino superior.

3.3.3 Análise com base no eixo 2: sujeitos e práticas na educação de surdos

A análise do Eixo 2 busca compreender aspectos relacionados à educação de surdos e aos sujeitos que a constituem no contexto do ensino superior. Neste eixo, reúnem-se percepções, experiências e desafios que permitem problematizar como a trajetória acadêmica dos estudantes surdos é atravessada por questões linguísticas, pedagógicas e relacionais. Assim, mais do que identificar condições objetivas de inclusão, a discussão aqui desenvolvida procura evidenciar os sentidos atribuídos pelos participantes à presença do estudante surdo na universidade, bem como os modos pelos quais tais compreensões repercutem nas possibilidades de acesso, participação e permanência nesse espaço.

A experiência docente revela-se marcada por um processo de aprendizagem construído, majoritariamente, na prática. Embora haja casos de professores com trajetória consolidada no trabalho com estudantes surdos, observa-se que, para a maioria, o primeiro contato ocorre sem preparação prévia estruturada, produzindo sensação inicial de insegurança. Nesse contexto, a presença do intérprete surge como elemento central, trazendo uma sensação de segurança pedagógica do docente, funcionando como apoio fundamental para a condução das aulas. Contudo, essa dependência também evidencia a fragilidade da formação específica para o trabalho em contexto bilíngue. Ao mesmo tempo, os relatos reconhecem a heterogeneidade da comunidade surda, indicando que a fluência em Libras por parte dos docentes ainda se apresenta como horizonte distante da realidade institucional.

Essa discussão se expressa nos relatos dos professores participantes P1-LL e P2-FAU, que evidenciam, ao mesmo tempo, a diversidade da comunidade surda e os desafios que ainda marcam a atuação docente nesse contexto. Martins (2025) apresenta essa diversidade, demonstrando que

reconhecer essa diversidade é valorizar as formas de ser surdo no mundo contemporâneo. Mello (2019) nos mostra algumas facetas da surdez, tais como: os surdos sinalizantes (aqueles que usam a Libras para se comunicar), os surdos oralizados (que têm na oralização sua forma de se expressar), os surdos implantados (aqueles que optaram por realizar o Implante Coclear, também conhecido como ouvido biônico), os deficientes auditivos ou simplesmente, D.A., e os ensurdecidos. (Martins, 2025, p. 13).

Os depoimentos também mostram que esse processo tem sido construído, em grande medida, na experiência prática e no apoio dos intérpretes.

Então, eu avalio como algo que ainda é um desafio para mim também, porque como a gente sabe que a comunidade surda, ela é muito diversa, então apesar de eu ter mais de 10 anos trabalhando com surdos, eu ainda me deparo com muitos desafios. (...) Mas, a gente tá longe ainda na prática de assegurar de fato a Libras com primeira língua. Então eu acho que que essa é uma compreensão ser fundamental de que o contato com diferentes surdos me ajudou, é de entender que muitos desses surdos não vão ter a Libras com primeira língua. (P1-LL, 2025)

Muito rica e desafiadora. Logo no início, a primeira experiência em trabalhar com a estudantes surda foi no início da pandemia, quando ninguém sabia ainda o que era dar aula no ensino remoto, emergencial. E ainda não havia nenhuma diretriz da universidade para como a gente conduziu o ensino remoto e emergencial. E eu estava me vendo pela primeira vez como uma estudante surda. Então, eu tive os dois desafios ao mesmo tempo. (...) E naquela ocasião, como não havia ainda uma determinação, eu primeiro fui fazer um curso para me preparar para fazer as videoaulas. Então, eu me capacitei para criar as videoaulas. E aí, como eu ia ter a questão da aluna surda, eu já bolei de fazer videoaulas com a interpretação. E eu tive a sorte de ter intérpretes que embarcaram comigo naquela experiência de fazer a interpretação. (P2-FAU, 2025)

Os dados demonstram que o perfil dos estudantes surdos da UFJF não compõe um grupo homogêneo, mas apresentam trajetórias acadêmicas, perfis linguísticos e demandas de apoio bastante diversificados, o que desafia respostas institucionais uniformes. A maioria utiliza a Libras como principal língua de comunicação acadêmica, mas há presença significativa de bilinguismo, além do uso de estratégias complementares, como leitura labial e recursos tecnológicos. Essa diversidade linguística evidencia que a acessibilidade não pode ser concebida de

forma uniforme. Nesse sentido, Skliar (2005, p. 11) defende que a surdez é compreendida como uma construção multifacetada: uma marca de identidade e uma experiência visual que exige reconhecimento político, mesmo estando situada dentro dos discursos sobre acessibilidade e deficiência. Perlin (2005, p. 56) aborda sobre as diferentes identidades surdas e a tentativa padronizar a experiência de pessoas surdas: “Entra aqui o esforço de universalizar o surdo, inclusive usando-se como artifício a integração onde se admite a diversidade, não, porém, a diferença.”. Assim, ao contrário, requer flexibilidade institucional e sensibilidade pedagógica para considerar as condições pedagógicas e comunicacionais que considerem a pluralidade dos modos de ser surdo, de aprender e de participar da vida universitária.

Os dados obtidos junto aos estudantes da UFJF apontam que a despereodização⁴ constitui um aspecto relevante da trajetória acadêmica desse público, uma vez que 3 dos 5 respondentes do questionário se encontravam fora do período regular esperado para a conclusão do curso. Esse dado pode ser compreendido à luz das barreiras que ainda atravessam a experiência universitária dos estudantes surdos, especialmente no que se refere às condições de acessibilidade linguística, pedagógica e comunicacional. Nesse sentido, Castro (2024, p. 133) assinala que, na UFU, “a maioria não consegue, pois como são as inúmeras barreiras encontradas no Ensino Superior, o tempo regular é insuficiente para a formação desses estudantes”. Tal constatação contribui para entender que a ampliação do tempo de permanência na universidade não deve ser lida como dificuldade individual do estudante, mas como expressão dos limites institucionais ainda presentes na garantia de condições efetivas para sua formação.

Nessa direção, a reflexão de Skliar (2011, p. 47), retomada por Castro (2024, p. 134), é especialmente significativa ao afirmar que “uma síntese acerca do fracasso seria, em minha opinião, a seguinte: na educação dos surdos, os surdos não fracassaram; fracassaram os ouvintes que nela trabalham”. Esta citação desloca a análise de uma leitura centrada no estudante surdo para uma compreensão crítica das condições institucionais, pedagógicas e relacionais que ainda limitam sua

⁴ Na UFJF, a desperiodização ocorre quando o estudante deixa de seguir a sequência regular da matriz curricular, passando a cursar disciplinas de diferentes períodos em razão de fatores como reprovações, trancamentos ou incompatibilidade de horários, o que pode impactar o tempo de integralização do curso. (UFJF, [s.d.]a)

formação. Isso evidencia que os obstáculos vivenciados no ensino superior não podem ser atribuídos ao sujeito surdo, mas às insuficiências das práticas e estruturas construídas por uma universidade ainda pouco preparada para acolher suas especificidades.

As interações entre estudantes configuram-se como um dos pontos mais sensíveis da análise. Enquanto a relação com o professor conta com a mediação do intérprete, as dinâmicas entre colegas ouvintes, apesar da interpretação em Libras, frequentemente revelam situações de isolamento ou participação reduzida. As respostas indicam que, em atividades em grupo, o estudante surdo pode ser colocado em posição periférica, seja por insegurança comunicacional dos pares, seja pela ausência de estratégias inclusivas. Essa realidade demonstra que a inclusão social no ambiente universitário não se garante apenas pela presença do intérprete, especialmente em espaços informais ou extracurriculares onde a mediação profissional não está disponível. Sobre sentir-se incluído nas atividades em grupo, E3-BI-ICH (2025) responde “parcialmente, a maioria sente medo ou vergonha”. Essa compreensão é reforçada pelo relato a seguir de E5-FAU, que explicita como as barreiras comunicacionais entre os pares repercutem diretamente em sua participação nas atividades acadêmicas.

Sobre o grupo de trabalho, as atividades, a relação com os outros estudantes ouvintes, era muito difícil. Por exemplo, se eu precisava fazer um trabalho ou precisava me inserir em um grupo, eu pedia, às vezes o grupo me aceitava, mas não tinha aquela troca ali. Às vezes eu ficava sem fazer nada, sem participar, enquanto eles ficavam conversando entre eles.

Ou, por exemplo, se não tinha intérprete e a reunião era feita por chamada de vídeo, eu precisava acionar as legendas para acompanhar o que é que eles estavam conversando, mas ninguém me fazia nenhuma pergunta. Então, era muito difícil a comunicação entre eles.

Eu sentia que eu estava perdendo algumas coisas, estava perdendo oportunidades. Foi muito difícil, foi muito difícil. Não tinha interação assim 100%. Por vezes eu já reclamei, já procurei professores para explicar essa situação. Eles tentavam me ajudar, tentavam mediar aquele conflito, mas sobre a turma era muito complicado. (E5-FAU, 2025)

Para problematizar o isolamento vivido por estudantes surdos, de acordo com Skliar (2015)

Do ponto de vista de certo posicionamento ético que aqui assumirei a separação entre “nós” e os “outros” já deixou de funcionar, teórica e politicamente. A vez disso, devemos pressupor a ideia de responsabilidade perante a existência das outras pessoas em relação à nossa própria vida. (Skliar, 2015, p. 13)

A reflexão de Skliar (2015) ajuda a compreender que o isolamento dos estudantes surdos nas interações com os colegas não se explica apenas por dificuldades de comunicação, mas também por uma lógica relacional que ainda os mantém em uma posição de exterioridade no espaço acadêmico. Quando a convivência não se traduz em participação efetiva nas trocas cotidianas, nos trabalhos coletivos e nas relações mais espontâneas da vida universitária, evidencia-se que a inclusão ainda não se realizou plenamente no plano das relações. Nessa perspectiva, o desafio não está apenas em garantir a presença do estudante surdo, mas em construir formas de convivência que reconheçam sua participação como parte constitutiva do coletivo. Essa análise também é feita por Miranda (2025)

A vivência da discente demonstra que a participação plena não depende apenas da boa vontade individual, mas também de uma cultura acadêmica que valorize o diálogo e o encontro entre sujeitos com repertórios diversos. Na ausência desse apoio, o isolamento se intensifica, mostrando como as barreiras atitudinais, muitas vezes naturalizadas, funcionam como mecanismos sutis de exclusão. (Miranda, 2025, p.75)

É possível identificar que as dificuldades comunicacionais e relacionais relatadas pelos estudantes impactam diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional. Embora os docentes sejam frequentemente descritos como acolhedores e disponíveis, a dinâmica da turma, marcada por discussões rápidas, competitividade e ausência de mediação constante, apresenta-se como principal obstáculo. A análise sugere que a disposição individual do professor, embora relevante, não é suficiente para assegurar a inclusão plena. Torna-se necessário construir uma cultura institucional de acessibilidade que envolva também o corpo discente ouvinte, ampliando a responsabilidade coletiva pelo processo inclusivo.

Ao ser questionada sobre o enfrentamento de dificuldades de comunicação com impacto em seu aprendizado, embora haja um caso afirmativo, predominam respostas negativas ou parciais, com destaque para o relato de E5-FAU, que descreve

a aceitação formal no grupo, mas ausência de troca, de escuta e de participação efetiva:

SIM. Bom, eu tive mais dificuldade com a turma do que com professores. A maioria dos professores sempre me respeitou, sempre tentavam me ajudar, resolver as questões, tinham paciência comigo, me explicavam, dedicavam uma hora separada, como se fosse uma monitoria. Tinham várias oportunidades.

Com a maioria dos professores, eu sempre tive uma relação boa, diferente com os alunos. A turma era muito complicada, tinha muitos problemas, muitas reclamações. Às vezes a gente precisava chamar os professores para poder mediar aquela situação. Foi muito complicado. Às vezes tinha falhas na comunicação, às vezes tinha muita competição, eu precisava procurar o professor, mas a maioria dos professores sempre foram maravilhosos. (E5-FAU, 2025)

A fala da estudante permite observar uma diferença importante entre a relação estabelecida com os docentes e aquela vivenciada junto aos colegas de turma. Enquanto a relação com os professores é marcada por acolhimento, disponibilidade e disposição para construir estratégias de apoio, a convivência com os colegas aparece atravessada por dificuldades de comunicação, competição e conflitos que exigem, inclusive, a intervenção docente. Isso mostra que a presença do intérprete não resolve, por si só, os obstáculos presentes nas interações entre pares, especialmente em momentos informais ou extracurriculares. Costa (2017) reforça que a acessibilidade comunicacional no Ensino Superior requer uma rede de colaboração para o sucesso dos estudantes surdos.

O resultado do trabalho realizado pelo tradutor intérprete não é isolado. A articulação do desempenho de sua função somada a todo aparato de suporte e infraestrutura, (...), pela instituição na qual atua e por todo o corpo escolar (cada um desempenhando o seu papel), possibilitará que os alunos tenham condições reais de acesso aos conhecimentos e conteúdos trabalhados. (Costa, 2017, p. 51)

Assim, o relato sugere que a permanência no ensino superior não depende apenas do acesso ao conteúdo e do suporte institucional, embora a dimensão pedagógica da inclusão encontre, em alguns casos, respostas mais sensíveis por parte dos docentes, mas também da construção de relações interpessoais que favoreçam o pertencimento e a participação efetiva no cotidiano acadêmico. Ao

mesmo tempo, a crítica de Skliar (2005) à ideia de diversidade como “falso consenso” ajuda a compreender que, no contexto da UFJF, a aceitação formal do estudante surdo nos grupos não assegura, necessariamente, uma experiência de inclusão social e acadêmica.

Stumpf (2008) argumenta que, na ausência de condições fundamentais, como o preparo docente, o domínio da Libras e o respeito às especificidades culturais, a inclusão acaba gerando experiências precárias e dependentes de auxílios isolados. O achado de campo não aponta apenas para uma dificuldade individual dos docentes, mas para um limite estrutural da própria organização universitária frente à educação de estudantes surdos. Se, por um lado, os relatos demonstram empenho, abertura e busca de estratégias para garantir a participação dos estudantes, por outro evidenciam que a acessibilidade tem sido sustentada, em grande medida, pela atuação dos intérpretes e por iniciativas pessoais dos professores, e não por uma política formativa consolidada. Nesse sentido, a realidade relatada na UFJF reforça a crítica teórica de que a inclusão de surdos não se efetiva apenas com a presença da Libras ou do intérprete, mas depende da construção de condições pedagógicas, linguísticas e institucionais que reconheçam a surdez como diferença e deem materialidade a uma perspectiva efetivamente bilíngue.

A análise do Eixo 2 evidencia que a educação de surdos no ensino superior não pode ser compreendida a partir de uma lógica homogênea, uma vez que os dados de campo revelam trajetórias, experiências e demandas bastante distintas entre os sujeitos participantes da pesquisa. No caso dos estudantes surdos, observam-se diferentes formas de inserção acadêmica, distintos repertórios comunicacionais e necessidades variadas de apoio, o que reforça a compreensão de que a acessibilidade não se limita a respostas padronizadas, mas exige o reconhecimento das especificidades linguísticas, culturais e educacionais que atravessam a experiência surda. Tal entendimento encontra respaldo na literatura, especialmente quando Quadros (2008) defende o lugar central da língua natural dos surdos no processo educacional e quando Skliar (2005) propõe compreender a surdez como diferença politicamente reconhecida, e não como desvio a ser normalizado.

Outro aspecto que se destaca nos dados refere-se às interações entre os próprios estudantes, especialmente nas atividades em grupo e em situações em que

a mediação do intérprete não está presente. Os relatos mostram que a inserção formal do estudante surdo na turma nem sempre se converte em participação efetiva, troca ou pertencimento, de modo que a experiência universitária pode ser atravessada por isolamento, comunicação reduzida e sensação de perda de oportunidades acadêmicas. Esse resultado aprofunda a discussão proposta pela literatura aqui trabalhada ao indicar que a inclusão não se realiza apenas pelo acesso ou pela presença física no espaço universitário, mas exige condições concretas de permanência, participação e reconhecimento. Nessa perspectiva, a reflexão de Mantoan (2017) sobre a necessidade de garantir acesso, permanência e participação de todos os alunos, bem como a crítica de Skliar (2005) às formas de normalização que mantêm desigualdades sob o discurso da inclusão, ajudam a compreender que as fragilidades relatadas na UFJF não são pontuais, mas remetem a limites mais amplos da organização institucional e das relações pedagógicas estabelecidas no ensino superior.

Desse modo, o conjunto dos dados analisados permite afirmar que o Eixo 2 explicita uma tensão entre avanços importantes no campo da acessibilidade e permanências que ainda dificultam a consolidação de uma inclusão efetiva dos estudantes surdos na universidade. Se, por um lado, há movimentos de abertura institucional, iniciativas docentes e reconhecimento da importância da Libras e do intérprete, por outro permanecem desafios relacionados à formação dos professores, à mediação das relações entre pares e à construção de práticas pedagógicas que considerem, de forma mais consistente, as singularidades da experiência surda. Essa realidade sugere que a inclusão, para além de assegurar presença, precisa ser pensada como compromisso ético, político e pedagógico com a diferença, de modo que o estudante surdo não apenas acesse a universidade, mas encontre nela condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento.

Em síntese, a compreensão da surdez como experiência linguística, cultural e identitária desloca o debate da lógica da deficiência para o reconhecimento de especificidades que precisam ser consideradas no processo educativo. Essa perspectiva permite compreender que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior exige mediações próprias, o que conduz, no eixo seguinte, à discussão sobre

a atuação do intérprete educacional e sua inserção nas relações pedagógicas estabelecidas nesse contexto.

3.3.4 Análise com base no eixo 3: o intérprete educacional no ensino superior

As respostas do Eixo 3 apontam que a articulação entre intérpretes e docentes ainda se configura de maneira pontual, dependente da iniciativa individual de alguns professores, e não como prática institucional consolidada. Embora existam experiências positivas de diálogo prévio e compartilhamento do planejamento, prevalece um distanciamento que delega ao intérprete a responsabilidade quase exclusiva pela inclusão. Um indicativo dessa fragilidade é a manutenção de práticas didáticas que desconsideram o tempo necessário à mediação linguística, como a velocidade excessiva da fala docente em alguns casos, comprometendo a qualidade da interpretação. Tal cenário revela que a acessibilidade comunicacional não se sustenta apenas pela presença dos TILSP, mas exige ajustes pedagógicos e corresponsabilidade no processo de ensino.

O grupo de intérpretes participantes apresenta significativa experiência institucional, com tempo de atuação que varia entre seis e oito anos e meio só na universidade. Observa-se também uma diversidade formativa, com profissionais oriundos de diferentes áreas do conhecimento, além da formação específica em Letras Libras. Essa pluralidade, por vezes, pode contribuir para a mediação de conteúdos técnicos em distintos cursos, quando coincidem com os temas das disciplinas, ampliando a compreensão conceitual das áreas atendidas. Entretanto, evidencia-se a necessidade de investimento contínuo em formação específica voltada à interpretação acadêmica, considerando a complexidade linguística e terminológica própria do ensino superior. A experiência acumulada fortalece a atuação, mas não elimina a necessidade de qualificação permanente e de condições institucionais adequadas de trabalho.

As respostas revelam que a colaboração entre intérpretes e docentes ainda se estabelece de forma desigual e pouco sistematizada, oscilando entre experiências de abertura ao diálogo e situações em que o intérprete é colocado em posição subalterna ou visto como principal responsável pela inclusão do estudante surdo. Tal quadro

reforça que a mediação linguística, embora indispensável, não substitui a responsabilidade pedagógica do docente nem pode sustentar sozinha as condições de acessibilidade acadêmica. Embora haja relatos de parcerias produtivas e respeitadas, também emergem situações em que o intérprete é colocado em posição secundária, assumindo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas no processo pedagógico. Nessa direção, Iriarte e Martins (2022, p. 101) destacam a importância do trabalho em equipe, pois “essa relação interfere diretamente na atuação do IE, (...) que assume funções inicialmente não prescritas” enquanto Santos e Lacerda (2015, p. 509) alertam que o intérprete “é parte de uma equipe de profissionais que deve figurar no espaço educacional inclusivo - mas não o único responsável pela Educação Bilíngue”.

O que prevalece, segundo a coordenação e os relatos dos TILSP, é uma relação marcada por distanciamento, pouca compreensão do papel do intérprete, ausência de planejamento compartilhado e manutenção de práticas docentes que dificultam a mediação linguística, como a fala acelerada e a não adaptação dos materiais. Em alguns casos, percebe-se deslocamento da responsabilidade pela inclusão para o TILSP, como se a mediação linguística fosse suficiente para garantir aprendizagem. Há ainda menções à resistência ou insegurança docente diante da presença do intérprete em sala, o que indica fragilidade na consolidação de uma cultura colaborativa.

As falas a seguir permitem observar como essas relações são percebidas pelos TILSP no cotidiano acadêmico:

A relação é como se os intérpretes fossem subalternos dos professores, porque os alunos são de responsabilidade dos professores, mas eles não querem ter a responsabilidade de também adaptar material e de ver esses alunos como seus alunos também. E, portanto, não tem um trabalho de parceria entre o professor e o intérprete, que é um TAE aqui na instituição. (T1-FAU, 2025)

A minha postura é de sempre estar conversando com os professores, sempre tá compartilhando quais são as características do sujeito surdo, a questão do português como a segunda língua e a escrita, que tem um pouco de diferença e ter esse diálogo bem aberto. Sempre construo, consigo ter um uma abertura bastante boa com os professores com quem eu trabalho. Eu tive sorte da maioria ser mais aberto, mas eu já peguei alguns professores que não são tão abertos

e são reticentes, não te dá abertura para conhecer mais as características do aluno surdo. (T2-FAEFID, 2025)

Tem professor que colabora, tem professor que simplesmente ignora a presença do intérprete, a presença do aluno surdo. Tem professor que senta para conversar, tem professor que não senta para conversar.

Tem professor que nos vê como uma ameaça, tem professor que pouco importa se a gente está ou não está. A experiência que tenho aqui na universidade, eu nunca tive embate com professor, mas tem colegas que falam. Eu nunca tive problema com professor, comigo as relações sempre foram tranquilas, sempre foram amistosas. (T4-LL, 2025)

Os dados de campo evidenciam que a articulação entre TILSP e docentes, na UFJF, ainda se organiza de modo frágil e descontínuo, dependendo mais da iniciativa individual de alguns professores do que de uma lógica institucional de corresponsabilidade. Tal achado dialoga diretamente com Albres e Rodrigues (2018, p. 21), quando afirmam que “não é possível que a atividade de interpretação em contextos educacionais [...] seja considerada sem se levar em conta a interação entre os sujeitos enunciativos situados nesses contextos específicos”, indicando que a mediação linguística não se limita a presença do intérprete, mas se constrói nas relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula. Na mesma direção, Kelman e Castro (2023, p. 178) apontam que “o TILSP não é o único profissional que deve ter esses cuidados de adequar o discurso aos alunos” sendo que a clareza da explicação docente produz efeitos diretos sobre a interpretação em Libras.

Assim, os desafios apontados pelos intérpretes não se restringem ao ato interpretativo em si, mas decorrem também das condições em que essa mediação precisa acontecer. Como apresentado por Costa (2024), sobre o contexto da equipe de intérpretes do INES, no ensino superior:

Percebemos que para traduzir e interpretar professores doutores, nós, TILSPs que tínhamos prestado concurso para um cargo técnico em nível médio, tínhamos que nos desafiar a buscar constantemente novos conhecimentos teóricos e práticos com o intuito de aprimorar as nossas atividades profissionais em serviço. (Costa, 2024, p. 301)

Desse modo, a atuação do TILSP no ensino superior não se restringe ao domínio linguístico, mas pressupõe uma busca contínua por conhecimentos teóricos

e práticos que permitam acompanhar conteúdos de diferentes áreas. O TILSP precisa atuar em um nível de complexidade que, muitas vezes, ultrapassa tanto a formação inicialmente exigida para o cargo quanto sua área específica de formação acadêmica. No contexto analisado, essa exigência aparece associada a intenso esforço cognitivo e a desgaste mental, o que revela que a qualidade da mediação linguística tem sido sustentada não apenas pela formação do profissional, mas também por um investimento individual contínuo diante de condições institucionais ainda frágeis.

A ausência de acesso prévio a materiais didáticos compromete a preparação terminológica e conceitual necessária para a interpretação em nível acadêmico. Soma-se a isso a dificuldade de traduzir conteúdos específicos e abstratos, especialmente em áreas com terminologia própria e pouca consolidação de sinais correspondentes. Em sua pesquisa de doutorado, Costa (2024, p. 81) destaca que “na realidade brasileira não é comum que intérpretes educacionais, aqueles que atuam em escolas e possuem formação no campo educacional, façam a mediação linguística apenas na área especializada de sua formação”. A dinâmica acelerada das aulas e a exibição de vídeos sem legendas ou material de apoio ampliam a sobrecarga cognitiva do intérprete, afetando a qualidade da mediação linguística. As falas de T3-ICE e T4-LL, a seguir, expressam como esses diferentes elementos atravessam o trabalho dos TILSP no cotidiano acadêmico:

Muitos, muitos. Tem muita limitação de conhecimento específico, da disciplina que eu estou interpretando de "Introdução Cultural", da área de sociologia, eu tenho muita limitação, porque eu não entendo o que tá sendo falado. E para mim, conseguir fazer a tradução para outra língua de uma coisa que eu não estou entendendo é muito complicado. Então, eu tenho que fazer um esforço mental muito grande, o ritmo de fala do professor é bem acelerado. Então, áreas que não são que eu não tenho muita afinidade, que eu não tenho muito conhecimento, eu tenho muita dificuldade, um esforço mental muito grande para compreender, para conseguir fazer uma construção de texto em outra língua, né? Porque a gente tem que fazer algumas adaptações culturais para que fique claro para o surdo. E muitas vezes a gente não consegue, por não entender aquilo que está sendo trazido pelo professor de uma área de conhecimento que não é minha. (T3-ICE, 2025)

A falta de compreensão, não só do professor, mas como da instituição inteira em relação a quem é o surdo, quais são as demandas dele. E, por parte dos surdos, eu percebo que o maior desafio, eu acho que o desafio maior sou eu, no que eu acredito de uma educação e na

passividade que eu vejo que os alunos surdos ficam frente aos desafios que são impostos para eles. E, por parte do professor, acho que a falta de conhecimento dele em relação aos surdos, de um modo geral. Porque eu penso, que o professor não precisa dominar a Língua de Sinais, mas, ele tem que tratar o aluno surdo como ele trata o aluno ouvinte. E eu vejo que isso não acontece muitas vezes. Ou, quando acontece, é mais um viés capacitista, um viés caritativo, do que mesmo um acadêmico. (T4-LL, 2025)

A partir dos relatos acima, é possível perceber que as condições pedagógicas e institucionais impactam diretamente a interpretação e por consequência a qualidade do acesso do estudante surdo aos conteúdos acadêmicos, assim pode-se considerar que, segundo Iriarte e Martins (2022)

A falta de um documento que apresente as atribuições e os limites da atuação do profissional no contexto educacional também aparece como fator que dificulta a separação das funções em sala de aula, ocasionando, muitas vezes, a confusão dos papéis exercidos pelo IE e pelo professor.
(Iriarte; Martins, 2022, p. 86)

Os relatos também apresentam um cenário de desgaste físico e mental. A equipe reduzida, os longos períodos de interpretação contínua e a necessidade de transitar entre áreas distintas do conhecimento geram fadiga significativa, além da ausência de materiais prévios e percepção de pouco apoio da gestão. O dimensionamento da carga horária, a alocação de intérpretes por curso e a definição clara de responsabilidades são aspectos que ainda carecem de sistematização na UFJF. Sem esse planejamento, os TILSP podem acabar sobrecarregados, afetando a qualidade do serviço prestado e o processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Entretanto, o papel dos intérpretes vai além da tradução e interpretação de diferentes conteúdos. A atuação diária revela a necessidade de conhecimentos pedagógicos, consciência quanto às práticas de ensino e capacidade de dialogar com diferentes docentes. Para Costa (2017), embora o intérprete não deva substituir o professor regente, pode atuar de forma colaborativa:

O intérprete educacional precisa estar munido de estratégias que extrapolam a competência tradutória. A experiência de atuação no campo educacional possibilitará que ele atue de acordo com as

especificidades dos alunos, sem ultrapassar as fronteiras de seu papel. (Costa, 2017, p. 49)

A presença do TILSP na sala de aula, assim como a parceria com professor é uma condição básica para a efetivação da educação bilíngue. Ademias, também demanda reconhecimento institucional, condições de trabalho adequadas e articulação com os demais envolvidos no processo educacional.

Aparecem também críticas à priorização de demandas que visam à visibilidade institucional da inclusão, sem assegurar, na mesma medida, as condições concretas para que a acessibilidade linguística se realize com qualidade na sala de aula. Essa tensão expõe a diferença entre a dimensão simbólica da inclusão e sua efetivação concreta no cotidiano acadêmico, presentes nas respostas a seguir, de T2-FAEFID e T3-ICE:

Sim, tem bastante coisa que impacta na nossa atuação. Eu vejo quando a gente interpreta quatro aulas seguidos, quatro tempos seguidos e assim a gente tem 6 horas por dia. Então, se você de interpretar todo esse período, nossa, um cansaço físico, mental, mental principalmente. E dependendo do conteúdo, a gente fica muito tenso e isso reflete no corpo, o braço da gente começa a tensionar, o músculo começa a doer. (T2-FAEFID, 2025)

A gente estar em vários espaços igual estou lá na Educação Física, lá no ICE, são áreas que não são de mesma linha de conhecimento, então estar em vários espaços assim, isso também causa um desgaste mental muito grande, porque eu estou transitando por áreas que eu tenho que fazer muito esforço mental para entender, para traduzir. Além disso, a gente está tendo uma limitação, porque a gente está com uma equipe reduzida para o número de demandas que a gente tem. Então, tem dia que eu tenho que estar numa aula que eu não acompanhei o processo, que quando você começa numa disciplina e você dá continuidade, sequência, pelo menos você consegue construir um mínimo de conhecimento para acompanhar. A gente não tem acesso a material nenhum previamente, (...) muito raras vezes que o professor passa pra gente o material. Geralmente eles colocam a gente na plataforma com milhões de textos pra gente ler e a gente não consegue ler por causa a gente tem 10 horas de estudo, mas essas 10 horas de estudo está diluída em deslocamento, em responder e-mail. (T3-ICE, 2025)

Nesse cenário, a fadiga física e mental relatada pelos intérpretes não aparece como efeito isolado da atividade, mas como resultado de uma estrutura que nem sempre oferece condições adequadas para o exercício qualificado do trabalho. À luz

do contexto da UFJF, isso permite compreender que a inclusão, quando sustentada apenas no plano discursivo ou simbólico, tende a produzir desgaste para os TILSP e a comprometer a efetividade da mediação linguística no cotidiano acadêmico. A partir desse contexto, é relevante e importante destacar que, segundo Kelman e Castro (2023) “há urgência em promover formação continuada para os profissionais envolvidos na educação inclusiva e bilíngue de surdos, de modo que a interação entre eles possa ocorrer de forma dinâmica, dialógica e dialética.” (Kelman, 2023 *apud* Kelman e Castro, 2023, p. 182). Da mesma forma, Iriarte e Martins (2022)

ampliam a compreensão do trabalho do IE não apenas como mediação na comunicação, mas assumem a importância do trabalho em parceria entre professor regente e intérprete como base para uma prática pedagógica que atenda as especificidades do aluno surdo. (Iriarte; Martins, 2022, p. 88)

Diante do contexto apresentado, os intérpretes desenvolvem estratégias variadas. A troca de experiências e vocabulário entre pares surge como mecanismo importante de fortalecimento coletivo. Entretanto, também são mencionadas estratégias de enfrentamento direto junto à gestão ou, em contraponto, o distanciamento emocional como forma de preservação da saúde mental frente à precarização. Essas respostas indicam que a sustentação do trabalho depende, em grande medida, de iniciativas individuais e da solidariedade interna do grupo. Nessa perspectiva, observa-se que diversos intérpretes, de acordo com Martins (2016, p. 157), “ressignificam práticas na ação cotidiana, diante dos desafios postos e em parceria aos estudantes surdos; afetam professores para ressignificar suas aulas, numa forma mais acessível a surdos.” A autora também destaca que a sobrevivência dos intérpretes frente à hostilidade da prática inclusiva tem ocorrido por meio da parceria e da solidariedade construídas no cotidiano. Isso permite compreender que as estratégias de superação adotadas pelos TILSP, embora relevantes, não deveriam funcionar como substitutas de políticas institucionais consistentes, mas como indícios de uma sobrecarga que vem sendo administrada individual e coletivamente por aqueles que sustentam, na prática, a acessibilidade linguística.

Os relatos também indicam que muitos docentes ainda desconhecem as atribuições específicas do TILSP, compreendendo-o como apoio exclusivo ao

estudante ou como agente estritamente técnico da tradução. Essa percepção contribui para o apagamento institucional do intérprete como profissional da educação e servidor público, e sim visto como um acessório técnico. A ausência de clareza sobre funções e limites dificulta a construção de parcerias efetivas e compromete o planejamento conjunto das atividades pedagógicas. Pode-se identificar isso a partir das falas a seguir:

De início foi pro Letras Libras que os intérpretes eram mais concentrados, então lá dentro estimava-se que eles tinham mais consciência de como que é o a função do intérprete. Agora a gente tem ido para outros cursos e aí, é uma coisa nova para esses professores e cursos que são mais abertos e tem cursos que são mais fechados, principalmente o ICE, o pessoal é mais fechado a essa condição de conhecer o trabalho do intérprete. É a partir da minha implicação, do meu posicionamento, qual é a minha função lá. Essa explicação que a gente faz, de início quando a gente começa o curso. (T2-FAEFID, 2025)

Já aconteceu de o professor se assustar porque eu estava lá na frente, já aconteceu de eu tá interpretando a professora falar para mim que eu não preciso interpretar certas coisas. Ela tá falando uma coisa pra turma. Isso para um aluno em questão, que é muito desconfortável, né? Já aconteceu de eu não entender o que o professor tá falando e eu preciso desse entendimento para fazer a interpretação. Professor não tem paciência de explicar e não também às vezes não tem clareza para explicar, para facilitar a minha atuação. E muitos professores acham que o intérprete é responsável pelo aluno. Eles não entendem que eles que são responsáveis pelo pelos alunos. (...) porque já tem aquela aula pronta há 30 anos e dá para aquele formato de turma. E agora eu tenho um aluno que exige deles uma transformação. Muitos não fazem. (T3-ICE, 2025)

Não, acho que sobre o nosso trabalho, não. Por quê? Por conta do conhecimento que eles não têm sobre a nossa função.

E aí é uma crítica que eu faço, por exemplo, à equipe, a todo mundo, de não propor discussões acerca de quem somos nós. E ao núcleo de inclusão que a gente está vinculado, que não propõe discussão, informação a respeito do que a gente é. Eu percebo que quando precisa falar do núcleo das ações, há um apagamento da equipe de intérprete. Há um apagamento profissional, mas o profissional é usado para apagar o incêndio que o NAI cria. São 12 servidores que têm concepções diferentes do que é ser intérprete educacional no ensino superior. Tem uns que ajudam mais, tem uns que não ajudam, tem uns que nem sabem o que é o papel deles, e a verdade é essa. Mas eu percebo muito por esse lado, sabe?

Um apagamento institucional. A instituição não promove uma capacitação para poder discutir quem é o intérprete de Língua de

Sinais, quem é o aluno surdo, o que tem que ser feito, qual a melhor maneira de ensinar, e acho que isso tudo impacta. (T4-LL, 2025)

Assim, de acordo com Martins (2013 *apud* Martins e Nascimento, 2022, p. 1732) “a atuação do intérprete educacional no contexto educativo é da ordem da condução pedagógica, ainda que seja uma condução em parceria ao saber dirigido pelo docente/professor regente.” Partindo disso, é possível compreender que a dificuldade de entendimento, por parte dos professores, não constitui apenas um problema conceitual, mas produz efeitos concretos sobre a articulação entre os profissionais, sobre o planejamento das aulas e sobre a própria efetivação da acessibilidade linguística no ensino superior. Nesse sentido, a literatura tem chamado atenção para o fato de que a inclusão, quando implementada sem condições pedagógicas adequadas e sem formação consistente dos profissionais envolvidos, pode produzir efeitos contrários aos que se propõe. Como destacam Albres e Rodrigues (2018)

A efetivação da inclusão, sem o devido preparo dos profissionais e com pouco zelo pedagógico, tem construído espaços de exclusão, por vezes, sobrecarregando os profissionais que atuam como IE e responsabilizando-os pelo aprendizado do aluno surdo, como se fossem os professores. (Albres; Rodrigues, 2018, p. 21)

As sugestões apresentadas pelos intérpretes para melhorar sua atuação apontam para a necessidade de reorganização estrutural. Destacam-se a definição mais clara de atribuições, a melhoria na comunicação institucional, o apoio pedagógico aos docentes sobre como trabalhar com o TILSP e o planejamento de escalas que respeitem intervalos adequados e favoreçam maior afinidade com as disciplinas atendidas. Tais propostas confirmam que a qualidade da interpretação está diretamente relacionada às condições organizacionais oferecidas pela instituição, como proposto nas seguintes respostas:

As ações que eu considero é a da gestão para ouvir a gente, dar credibilidade para que pudéssemos ter uma organização interna entre a gente, da nossa profissão, de ter um respaldo documentado dos nossos limites de atuação para a gente não ficar à torto e à direito ou ficar em espaços que, às vezes, não tem surdo ou não convém. E também ter uma organização, uma regra de saber qual é a prioridade,

até onde que a gente pode interpretar. E eu acho que é mais a questão da gestão sobretudo, da gente também não extrapolar a carga-horária, além do nosso horário, além do que a gente pode fazer dentro do nosso turno, porque se for em outros setores, vai ver que todo mundo tem os seus horários ali estipulados e fixados e só a gente que tem que ficar flutuando no horário. (T1-FAU, 2025)

O que mais falta é um apoio pedagógico para professor que tem aluno surdo, para ele saber como que é ter aluno surdo, o que que ele precisa fazer essas adaptações, assim, é a primeira coisa que tem que ser feita, que não tá acontecendo. E fazendo essas adaptações, já facilitaria bastante o trabalho pra gente. Precisa também do professor entender quem que é o intérprete, o que que o intérprete faz. E segundo, pensando assim na parte pedagógica, mas agora pensando eu enquanto intérprete, eu queria muito que a nossa realidade fosse um pouco diferente, a gente pudesse optar por disciplinas que a gente tiver mais afinidade. A gente tem essa possibilidade muito entre aspas, né, porque a gente tem que adequar as demandas aos nossos horários, e as demandas à nossa obrigação de trabalhar e evitar essas trocas. (T3-ICE, 2025)

Os docentes reconhecem os intérpretes como mediadores fundamentais e frequentemente recorrem a eles para compreender melhor as necessidades do estudante surdo. Como identificado por Albres (2016, p.52) “o que se pode afirmar é que ao fazer parte de uma equipe pedagógica, o intérprete assume diferentes papéis que não só o de interpretar”. Ao reconhecer isso, a autora especifica, em seguida, como essa inserção se materializa na prática, por meio do desempenho de diferentes papéis no espaço educacional: “os intérpretes educacionais preenchem uma variedade de papéis em suas escolas, incluindo interpretar, ser tutor, ser assistente, consultor e outros.” (Albres, 2016, p. 60). Contudo, os professores admitem que a articulação ocorre, muitas vezes, de forma improvisada, sem planejamento prévio consistente. A ausência de envio antecipado de materiais ou a comunicação tardia sobre a presença do estudante limita a possibilidade de organização conjunta da aula, com isso as três falas, a seguir, convergem ao reconhecer que o TILSP ocupa lugar relevante na dinâmica da aula e na construção da acessibilidade.

Eu diria também que é muito variado porque tem intérprete que já dá uma abertura maior de, por exemplo, ah, você pode me colocar no Classroom, ah, eu quero ir acompanhando os materiais da disciplina. Ah, às vezes entra em contato por e-mail para tirar alguma dúvida, às vezes manda alguma mensagem no WhatsApp também para tirar uma dúvida. Mas não é todo mundo. (...) o intérprete ele vem também como um aliado para nos dar esse feedback: “Ah, eu acho que isso aqui não

funcionou com esse aluno”, “Ah, eu acho que talvez ele não assimilou tão bem esse conceito”. Então, eu tento, na medida do possível, trazer o intérprete para perto, dar essa liberdade para ele também, né, para ele, para ele se posicionar ali como aliado. Mas, também eu sou favorável. Os intérpretes que optam por ter uma postura de distanciamento que falam: “Não, eu vou vir aqui fazer meu trabalho de mediação e pronto”. Então, eu sigo o que eles demandarem de mim também. É claro que, os que dão a essa maior liberdade é muito melhor, porque a gente, de fato eu penso também sobre a minha prática. Isso é muito positivo. (P1-LL, 2025)

Em relação às intérpretes, eu só tenho um elogio. Isso é uma coisa, um outro problema que eu vejo também na relação de eu ter esse professor com alunos especiais. Porque essa insegurança que eu digo dos professores, quando tem um intérprete dentro da sala de aula, essa insegurança é manifestada.

O professor tem medo desses intérpretes. Por quê? Medo, simplesmente, não por nada, mas medo da sua própria insegurança. Certo? Da forma com que lida. Porque, de uma forma ou outra, esse professor está sendo avaliado. Sabe? Porque ele precisa se dedicar. Ele precisa fazer algo diferente para esse aluno. Ele precisa ter um olhar diferente para esse aluno. E aí, esse intérprete, ele é o elo de ligação. Não é ligação direta. Passa por eles. Então, existe toda uma interpretação desse intérprete, uma visão desse intérprete, que o professor tem medo desse ato. Na verdade, é uma insegurança devido à falta de preparo de como lidar com esse estudante. (...) Precisa haver uma interação entre o intérprete e o professor. Se troca, toda hora é um diferente. (...) Enquanto que um já sabe como é que o professor faz, aquela coisa toda. Então ele já tem esse traquejo, sabe assim? E isso é uma coisa que me preocupava. Porque toda hora um intérprete que vem é diferente. Não teve muito na minha, mas teve troca. E aí o intérprete, por exemplo, às vezes não sabia dos meus jeitos. E aí a forma com que ele vai fazer a interpretação pode mudar. (P3-ICE, 2025)

Foram realmente mediadores mesmo, sabe? Assim, não só junto a estudante, mas também para mim, porque várias coisas que eu tinha dúvida, eu perguntava como me comportar, como me colocar diante da situação. Então, assim, foi muito tranquilo. Eu, P4-FACED, para mim e as intérpretes que estavam comigo foi muito tranquilo. (P4-FACED, 2025)

As falas dos docentes, como podemos perceber, evidenciam que a relação entre professores e os TILSP se constrói de modo heterogêneo, variando entre experiências de parceria, mediação efetiva e tensões decorrentes da insegurança docente e da descontinuidade na atuação dos intérpretes. Em comum, os relatos reconhecem o TILSP como sujeito importante na dinâmica pedagógica, não apenas por viabilizar a comunicação com o estudante surdo, mas também por oferecer

devolutivas, orientar o professor e funcionar como elo na relação pedagógica. Ao mesmo tempo, os depoimentos mostram que essa aproximação não ocorre de forma padronizada, pois depende tanto da postura do intérprete quanto da abertura do docente, além de ser fragilizada por trocas frequentes de profissionais e pela falta de preparo dos professores para atuar com estudantes surdos.

A avaliação docente sobre a atuação dos intérpretes é majoritariamente positiva. São reconhecidos como parceiros que fornecem retorno sobre a compreensão dos conteúdos e que atuam de forma ativa na mediação da linguagem. Os professores valorizam intérpretes que interagem, questionam e contribuem para tornar o discurso mais claro. Contudo, também apontam fragilidades institucionais, especialmente no que se refere ao aviso tardio sobre a presença do estudante surdo, o que dificulta o planejamento pedagógico, como apresentado nas respostas que se seguem:

Um problema que, às vezes, assim, a gente só sabe que vai ter o aluno especial em cima. Você chegou lá, vai começar, opa, tem um aluno especial lá. A gente não é avisado previamente. Às vezes vem até com uma semana. Ah, você vai ter um aluno especial, aquela coisa toda. Mas, às vezes, não vem tantas informações, assim, sobre... Pra você poder se preparar, né? Aqui na UF teve uma reunião, sabe assim? Acho que a coordenadora do NAI? Isso. Veio aqui, aí falou, eu participei da reunião e foi muito bom, sabe assim? (...) Mas, os intérpretes precisam ter essa interação. Comigo teve, né? Então, assim, eu tenho só tenho elogios pra eles, né? Mas eu imagino que eles passam alguns apertos aí com professores, certos professores, né? Um professor muito arrogante, né? (P3-ICE, 2025)

Na minha experiência, eu avalei com muito positivo. O que eu achei legal foi que eu percebia que as intérpretes participavam da aula. Elas não estavam ali como uma máquina de interpretar, tá? Eu percebia que às vezes elas perguntavam sobre algum conceito, alguma questão. Percebia que elas conversavam entre si sobre o assunto da aula, elas interagiam com os alunos e não só com as estudantes surdas. (...) porque já teve situações de, em reuniões, eu perceber intérpretes como maquininha, sabe? Tipo, tá lá, nem sei como que é, mas tá lá sinalizando, mas tipo assim, se você perguntar qualquer coisa, né? (...) mas eu gostei dessa experiência porque foi uma experiência diferente de outras que eu já havia tido, por exemplo, em reuniões. (P4-FACED, 2025)

Os depoimentos de P3-ICE e P4-FACED permitem perceber que a avaliação positiva da atuação dos intérpretes está diretamente associada à sua presença ativa

e implicada no processo pedagógico, distanciando-se de uma imagem restrita à execução mecânica da interpretação. Quando o docente reconhece que o TILSP participa da aula, questiona conceitos, interage com os estudantes e se envolve com o conteúdo, o que se evidencia é a compreensão de que a mediação linguística, no contexto educacional, não se reduz a uma atuação automática, mas se insere em uma dinâmica relacional e pedagógica mais ampla. Como defendem Santos e Lacerda (2015, p. 515), “mais que dividir tarefas e definir funções e papéis, no contexto da inclusão escolar faz-se necessário somar: unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno”. Ao mesmo tempo, as respostas revelam que essa experiência positiva não elimina fragilidades importantes, como a comunicação tardia sobre a presença do estudante surdo, a falta de informações prévias para o planejamento docente e a presença de posturas pouco abertas ao diálogo.

Partindo para a análise das respostas dos estudantes, ela indica que a percepção de suficiência do quadro de intérpretes varia conforme o curso e as condições específicas de atendimento. Enquanto alguns estudantes relatam atendimento adequado, outros apontam necessidade de ampliação do número de profissionais para evitar situações de inclusão parcial. Na resposta de E2-FAEFID (2025), afirma que a quantidade de intérpretes de Libras disponíveis na instituição o atende parcialmente, pois “Não consigo participar em tudo, pois falta mais intérpretes contratados. A UFJF precisa contratar mais intérpretes, para que todos tenham disponibilidade de atendimento em todas as aulas matriculadas”. Já E5-FAU (2025) pontua que “quando um profissional intérprete sai de licença ou adoece ou tem alguma questão para resolver e aí não tem outro profissional para substituir, aí acontece essa falha. Mas é muito difícil isso acontecer, não é frequente.”. Observa-se que a ausência de intérpretes em atividades que extrapolam a aula tradicional compromete a formação integral do estudante surdo. Por outro lado, quando o atendimento é contínuo e qualificado, os relatos evidenciam maior segurança na interação com o professor, favorecendo participação ativa e reduzindo a passividade acadêmica. Esses dados reforçam que a garantia quantitativa e qualitativa do quadro de intérpretes impacta diretamente a experiência formativa.

Os relatos indicam, também, que a clareza na transmissão dos conteúdos não depende exclusivamente da atuação do intérprete, na maioria das vezes, mas também

da metodologia adotada pelo docente. Quando a exposição ocorre em ritmo acelerado ou sem organização prévia dos conteúdos, os estudantes relatam perdas na compreensão, o que demonstra que a acessibilidade se constrói de forma compartilhada. É possível identificar isso a partir da fala de E3-BI-ICH (2025) “Às vezes. Depende de como professor explica, se for rápido demais posso acabar perdendo o conteúdo.”. A mediação linguística torna-se sobrecarregada quando o planejamento pedagógico não considera o tempo da interpretação. Ademais, a ausência de substituição em casos de afastamento de intérpretes expõe a fragilidade estrutural do sistema, deixando o estudante sem mediação adequada e comprometendo seu percurso formativo. Nesse contexto, Santos e Lacerda (2015) compreendem que a atuação do intérprete é marcada pelas práticas pedagógicas dos professores, não sendo separada da dinâmica da sala de aula. Para as autoras

A aula pode assumir característica mais expositiva, dialogada ou prática, mas o que mais importa é o fato de o professor ter um compromisso com o ensino para todos, preparando sua aula de forma a possibilitar a compreensão, e o acesso ao conhecimento científico proposto. Quando isso ocorre o intérprete também é beneficiado, pois pode se preparar/estudar com antecedência e, ainda, contar com recursos que lhe deem apoio no momento da interpretação – imagens, vídeos, cartazes e a própria lousa. (Santos; Lacerda, 2015, p. 527)

As respostas discentes revelam ainda avaliação positiva quanto a atuação do intérprete como mediador da comunicação com os professores. Os estudantes recorrem ao TILSP para esclarecer dúvidas e participar ativamente das discussões, evidenciando que o intérprete desempenha papel fundamental na garantia do direito à participação e à interação acadêmica. Isso fica claro na fala de E5-FAU (2025), quando diz “Eu consigo entender tudo perfeitamente. Caso eu não entenda, eu pergunto o professor, peço a ele para repetir a explicação. Sempre, eu sempre pergunto, sempre tiro minhas dúvidas em tudo, entendo completamente.” Já na resposta de E2-FAEFID (2025), relata que “Alguns conseguem transmitir com clareza, alguns não.”, e sua essa explicação se dá quando questionado sobre o que poderia melhorar a inclusão na UFJF, diz:

A UFJF precisa melhorar mais contratando mais intérpretes de qualidade, que convivem com a comunidade surda, pois, por exemplo

o intérprete terceirizado precisa de conhecimentos e fluência em Libras, independentes de qualquer coisa. Não deveria ser aceito o contrato de intérpretes que tenham falta de conhecimento, assim prejudica aluno surdo na sala de aula, pois UFJF não é uma escola, é uma instituição acadêmica, que precisa ter profissionais de qualidade. (...) Também, às vezes faltam intérpretes, é preciso contratar mais os intérpretes para ter profissionais suficientes em todos cursos onde os alunos tiverem aulas, etc. (E2-FAEFID, 2025)

Essa dinâmica reforça que a atuação do TILSP ultrapassa a dimensão técnica da tradução, configurando-se como elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem, ao assegurar a circulação da palavra do estudante surdo no espaço universitário. A necessidade de formação específica para o trabalho do intérprete educacional torna-se ainda mais evidente quando se considera que sua atuação demanda não apenas conhecimentos linguísticos, mas também habilidades analíticas e capacidade reflexiva diante das situações vividas no cotidiano escolar. Nesse sentido, Albres e Rodrigues (2018) ressaltam que

É indispensável que os IE, ao desempenharem as diversas funções necessárias ao trabalho com os alunos surdos, estejam conscientes de suas responsabilidades e devidamente preparados para lidar com os processos tradutórios e interpretativos que se desenvolvem nos contextos educacionais, os quais demandam conhecimentos, habilidades, atitudes e metarreflexão na solução de problemas e tomadas de decisão. (Albres; Rodrigues, 2018, p. 34)

À luz desse entendimento, a contratação de profissionais sem preparo específico para a interpretação educacional, especialmente no ensino superior, evidencia-se uma fragilidade institucional grave, pois reduz a acessibilidade linguística a uma resposta formal e desconsidera a complexidade do trabalho desenvolvido pelos TILSP. Se a atuação desses profissionais exige os critérios mencionados acima diante das demandas do contexto educacional, admitir intérpretes sem a devida qualificação compromete a mediação linguística e transfere ao estudante surdo os efeitos de uma política de inclusão que, embora anunciada, não se sustenta com o mesmo rigor na prática.

A instabilidade na equipe de intérpretes aparece como fator crítico para a continuidade do aprendizado entre os estudantes. E2-FAEFID (2025) relata que “A troca de intérpretes durante o curso é ruim, já me prejudicou muito.”, enquanto E3-BI-

ICH (2025) afirma que entre suas dificuldades está “A falta de intérpretes, especialmente porque são poucos.”. A troca frequente de profissionais dificulta a consolidação de vínculo, a familiaridade com o vocabulário específico da área e a construção de estratégias compartilhadas. Já a ausência total de intérprete inviabiliza a participação do estudante nas atividades acadêmicas, configurando barreira concreta ao direito à educação, como apontou já ter acontecido com E5-FAU, quando ingressou no curso de Arquitetura:

Já aconteceu comigo há algum tempo atrás, em 2017, quando eu entrei na UFJF. Eu não tive intérprete durante um ano inteiro em nenhuma das disciplinas, tanto do primeiro período quanto do segundo período, ao longo daquele tempo todo, nenhuma interpretação.

E aí, depois passaram a dividir dois intérpretes em algumas disciplinas e outras não tinham. Eu tive problema com isso, porque tinha não tinha interpretação. Então, sempre ao final da aula eu procurava o professor, depois ia para casa, fazia as atividades, o professor corrigia. E ele via se estava tudo certinho, se eu tinha conseguido entender, mas foi muito complicado.

E também já aconteceu há um tempo atrás, no período de greve, teve durante seis meses mais ou menos, não teve nenhuma interpretação. Porque todos os intérpretes eram concursados e não tinham intérpretes terceirizados ainda, então todos eram concursados e pararam. E aí eu não faltei a aula por não ter interpretação. Eu frequentei as aulas, frequentei as disciplinas normalmente e eu sempre tentava procurar os professores, tinha aquela falta de comunicação, principalmente na disciplina de Topografia.

O professor tentava me auxiliar ensinando os cálculos com detalhes, mas era muito difícil, tinha algumas limitações. Foi assim durante um tempo, e eu acabei trancando a matéria e, quando voltaram as aulas normalmente, eu voltei para a disciplina. (E5-FAU, 2025)

Os relatos comprovam que a insuficiência de recursos humanos não se trata apenas de questão administrativa, mas de elemento que impacta diretamente a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos. A insuficiência de intérpretes e a limitação de um quadro permanente de profissionais revelam a fragilidade com que as demandas dos estudantes surdos ainda são tratadas no âmbito institucional. Mais do que uma limitação operacional, esse quadro remete a uma forma específica de condução da política inclusiva, em que a presença do estudante surdo no espaço comum foi afirmada sem a correspondente reorganização das condições de acessibilidade. Como destacam Martins e Nascimento (2022)

a não reorganização do espaço escolar, em atenção ao chamado “Ensino Bilíngue – Libras/Língua Portuguesa”, defendido pela comunidade surda, se deu mais pelo alinhamento político educacional, em sua concepção radical sobre a *inclusão*, que pela falta de dispositivos jurídicos para isso. Essa política inclusiva passou a defender a presença de alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço educacional, o que requereria estratégias comunicativas de acessibilidade.

O aceno ao “radical” se refere à compreensão político-ideológica de que inclusão se faz unicamente pela inserção dos surdos, grupo integrante do chamado “público alvo da Educação Especial”, em espaços comuns educativos. Ou seja, a lógica de que a inclusão se dá pela noção de acesso escolar aos conteúdos da mesma natureza e da mesma forma que as pessoas sem deficiência. (Martins; Nascimento, 2022, p. 1721)

Quando falta mediação linguística, ou quando ela ocorre de forma precária ou tardia, comprometem-se a compreensão dos conteúdos, a elaboração de conceitos e a própria continuidade do processo de aprendizagem. Além disso, a dependência de contratos temporários produz descontinuidades no suporte oferecido, deixando o estudante desassistido em momentos de transição e expondo o caráter instável de uma política de acessibilidade que, embora formalmente assegurada, não se efetiva com a consistência necessária.

A análise do Eixo 3 demonstra que a atuação dos TILSP na UFJF se realiza em meio a uma tensão permanente entre a centralidade de seu trabalho para a acessibilidade linguística e a fragilidade das condições institucionais que o sustentam. Os relatos mostram que os intérpretes reconhecem a relevância de sua função no cotidiano acadêmico, mas também apontam, de forma recorrente, a sobrecarga, a flexibilidade excessiva exigida pelo serviço e a ausência de delimitações mais claras acerca de seus limites de atuação. Nesse cenário, a experiência dos TILSP não se organiza apenas em torno do ato interpretativo, mas também da necessidade constante de negociar funções, explicar seu papel aos docentes e administrar, no cotidiano, lacunas que deveriam ser enfrentadas pela própria instituição. Tal leitura encontra respaldo em Iriarte e Martins (2022), que reconhecem que a esfera educacional produz demandas que extrapolam uma compreensão estritamente técnica da interpretação e exigem formação específica, parceria com o professor e atenção às dimensões didático-pedagógicas do trabalho.

Um aspecto que se destaca de maneira mais contundente nesse bloco diz respeito ao entendimento, ainda insuficiente, dos professores sobre o papel dos TILSP. As falas dos intérpretes revelam que muitos docentes continuam compreendendo esse profissional de forma imprecisa, ora como apoio exclusivo ao estudante surdo, ora como agente meramente técnico da tradução, sem reconhecer que sua atuação se constrói na mediação linguística articulada ao processo educativo. Em alguns relatos, essa incompreensão aparece associada à falta de parceria, à manutenção de posturas docentes enrijecidas e até mesmo ao estranhamento diante da presença do intérprete em sala. Assim, o que emerge dos dados não é apenas uma dificuldade conceitual sobre atribuições profissionais, mas um obstáculo concreto à construção de práticas pedagógicas mais articuladas. A ausência de clareza sobre funções e limites compromete o planejamento conjunto e contribui para o apagamento institucional do TILSP como profissional da educação.

Desse modo, este eixo permite concluir que a acessibilidade linguística, na UFJF, tem sido sustentada, em larga medida, pelo esforço cotidiano de TILSP, mas sem que isso se converta, necessariamente, em reconhecimento institucional equivalente ou em melhor compreensão, por parte dos docentes, acerca de sua função. O conjunto dos dados sugere, portanto, que o fortalecimento da atuação dos intérpretes de Libras passa não apenas por melhores condições de trabalho, mas também por ações formativas e institucionais que tornem mais claro quem é esse profissional, o que lhe compete e de que modo sua atuação deve se articular ao trabalho docente.

Dando continuidade à análise dos dados, apresenta-se, a seguir, o Eixo 4, voltado à discussão da intrasetorialidade. Considerando que a acessibilidade e a permanência dos estudantes surdos no ensino superior não dependem apenas da atuação direta de profissionais específicos, este eixo busca compreender como os diferentes setores da universidade se relacionam, se articulam e compartilham responsabilidades no atendimento às demandas de inclusão e acessibilidade no contexto da UFJF.

3.3.5 Análise com base no eixo 4: intrasetorialidade e articulação institucional

O Eixo 4 volta-se à análise da articulação entre os diferentes sujeitos e setores envolvidos na promoção da acessibilidade no ensino superior, considerando, especialmente, as relações estabelecidas entre coordenação, docentes, intérpretes de Libras e estudantes surdos. Os dados reunidos neste eixo indicam que a efetivação da acessibilidade não se sustenta apenas na presença formal de serviços ou profissionais, mas depende, de modo mais amplo, da construção de práticas institucionais articuladas, do acompanhamento das demandas ao longo do processo formativo e do reconhecimento da acessibilidade como responsabilidade compartilhada. Desse modo, a análise aqui desenvolvida busca compreender em que medida a dinâmica institucional da UFJF tem favorecido ações integradas entre os atores envolvidos e em que pontos ainda persistem fragilidades que repercutem diretamente nas condições de participação e permanência dos estudantes surdos.

Analizando as falas da coordenação do NAI, há a confirmação de que a mudança observada não se restringe ao formato das ações desenvolvidas pelo NAI, mas revela um desvio na própria lógica de formação e acompanhamento dos docentes, que podemos identificar a partir do relato de CoordNAI (2025), quando diz “Foram várias as ofertas ali de 2014, 2015, até quando essa ação era possível. Em algum momento, eu acho que foram surgindo os cursos online, do ENAP (...). Então esse tipo de oferta já não foi mais possível.”. A substituição de espaços presenciais mais contínuos e dialógicos por materiais autoinstrucionais, cursos online e comunicações por e-mail sugere uma redução da formação a procedimentos mais informativos do que propriamente formativos.

Considerando o disposto no Decreto nº 9.991/2019 (Brasil, 2019), observa-se um redirecionamento da política de desenvolvimento de pessoas no âmbito da administração pública federal, passando a se organizar de modo mais fortemente vinculado às ações formais de capacitação previstas na carreira. Nesse contexto, a centralidade assumida por cursos ofertados em plataformas institucionais, como os da ENAP, ajuda a situar a formação continuada em uma lógica mais administrativa e certificadora, nem sempre coincidente com as necessidades concretas do trabalho pedagógico. Esse movimento contribui para compreender por que a formação voltada à acessibilidade tende a ocorrer de forma mais pontual e menos articulada às demandas cotidianas da relação entre docentes, intérpretes e estudantes surdos.

Ainda que essas estratégias possam representar alternativas viáveis diante das limitações institucionais, seu predomínio indica um enfraquecimento da dimensão coletiva e reflexiva da formação continuada. Caso a visão do que é a inclusão, partindo das estratégias propostas nos documentos da instituição, conforme Booth e Ainscow (2011, p. 21), "Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo". Nesse contexto, o NAI Itinerante aparece menos como simples ampliação das ações do setor e mais como evidência de que o modelo anterior, centrado na transmissão de orientações, não vinha respondendo de modo satisfatório às demandas concretas dos cursos. Assim, o que se observa é a consolidação de uma lógica de acompanhamento mais reativa e fragmentada, na qual o suporte tende a ocorrer a partir de necessidades já instaladas, e não por meio de um trabalho sistemático de antecipação, diálogo e construção compartilhada de práticas inclusivas. Ao analisar o caráter reativo das intervenções, Mantoan (2015, p. 52) destaca que muitas políticas "continuam insistindo em 'apagar incêndios'", falhando em acompanhar as reais inovações necessárias ao contexto educacional.

Seguindo seu relato, a coordenação reconhece que a parceria efetiva entre docentes e intérpretes ocorre de forma restrita, concentrada em um grupo reduzido de professores. Os intérpretes relatam à mesma que parte do corpo docente mantém distanciamento na relação e não ajusta aspectos didáticos básicos, como o ritmo da fala, o que compromete a clareza da mediação linguística. Ao analisar a relação entre os atores da sala de aula, Castro Júnior (2015) afirma que a educação de surdos muitas vezes falha porque

O descaso com que a educação brasileira trata os Surdos é visível, uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete, e não ao professor regente. A convivência dos Surdos e ouvintes em ambiente educacional deveria levar em conta uma nova Filosofia da Educação, que leva em consideração que a convivência apenas técnica entre Surdos e ouvintes poderia continuar a abastecer o aumento do preconceito e da segregação. (Castro Júnior, 2015, p. 17)

Observa-se assim um descompasso entre as orientações institucionais e a prática pedagógica cotidiana. A articulação torna-se frágil quando o docente não

assume a acessibilidade linguística como responsabilidade compartilhada, tratando a presença do intérprete como elemento externo ao planejamento da disciplina. Tal postura evidencia que a inclusão ainda não se consolidou como princípio estruturante da ação pedagógica.

De acordo com a coordenação, o acompanhamento feito pelo NAI ocorre por meio de reuniões no início e ao final do semestre, além de contato frequente com estudantes surdos por aplicativos de mensagem, inclusive com envio de vídeos relatando dificuldades, como ausência de intérprete ou problemas em avaliações. O modelo de monitoramento apresenta caráter predominantemente reativo. Embora a utilização de canais diretos de comunicação facilite o registro de demandas, como destaca Stumpf (2008, p. 16) que recursos como "o celular com suas mensagens" e "vídeos" são fundamentais, pois "oportunizam e motivam essas participações" dos sujeitos surdos, o sistema depende da manifestação do estudante para identificar falhas.

Isso revela a ausência de mecanismos preventivos e de avaliação pedagógica sistemática nas disciplinas, limitando a capacidade institucional de antecipar problemas. Para superar as limitações na antecipação de problemas, Booth e Ainscow (2011) defendem que a instituição deve buscar um planejamento mais sistemático para mostrar que a antecipação de problemas só é possível quando se une o planejamento estruturado à vivência colaborativa. Já Abrucio (2007) afirma que a efetividade das ações públicas depende de coordenação e entrosamento entre os níveis e atores envolvidos, e que a fragmentação reduz a capacidade de resposta institucional.

Sobre a colaboração entre TILSP e docentes observados pela coordenação, as experiências variam entre relações colaborativas e situações de subalternização, nas quais o professor não adapta materiais e transfere ao intérprete a responsabilidade pelo acompanhamento do estudante surdo. Há também relatos dos TILSP sobre desconforto docente diante da presença do intérprete, percebido, em alguns casos, como uma situação de vigilância. A resistência docente parece associada à insegurança e ao desconhecimento das atribuições do TILSP. Como identificado na fala de T3-ICE (2025)

Com o professor, 90% dos professores é a primeira vez que está tendo aluno surdo, e tem um pouco de resistência, adaptação de material até, tem algumas questões sobre a presença do intérprete de estar lado a lado do professor. Alguns se sentem avaliados, alguns se sentem vigiados, coagidos. Pela falta de conhecimento deles do que é acessibilidade, do que é ter um aluno surdo, muitos deles acreditam que a responsabilidade do aluno surdo é do intérprete. (T3-ICE, 2025)

Quando o intérprete é percebido como avaliador da prática docente, e não como um parceiro técnico-pedagógico, a colaboração torna-se limitada. A ausência de clareza institucional sobre papéis e responsabilidades desse profissional fragiliza o trabalho conjunto. Segundo Peixoto e Cazorla (2011 *apud* Peixoto, 2015), em sua análise, a carência de uma formação específica gera nos professores um sentimento de desamparo. Isso dificulta a gestão da atenção entre os estudantes surdos e ouvintes, tornando-se um desafio para o qual muitos docentes não se sentem preparados. Assim, a impressão de vigilância é, por vezes, uma projeção dessa insegurança profissional.

Os intérpretes relatam intenso desgaste físico e mental, decorrente da carga horária, da equipe reduzida e da necessidade de atuar em áreas técnicas diversas sem acesso prévio a materiais para estudo, como aponta T3-ICE

A gente estar em vários espaços igual estou lá na Educação Física, lá no ICE, que são áreas que não são de mesma área de conhecimento, então estar em vários espaços assim, isso também causa um desgaste mental muito grande. Eu estou transitando por áreas que eu tenho que fazer muito esforço mental para entender, para traduzir. Além disso, a gente está tendo uma limitação, por que a gente está com uma equipe reduzida para o número de demandas que a gente tem. Então, tem dia que eu tenho que estar numa aula que eu não acompanhei o processo. Porque quando você começa numa disciplina e você dá continuidade, sequência, pelo menos você consegue construir um mínimo de conhecimento para acompanhar. A gente não tem acesso a material nenhum previamente, (...) muito raras vezes que o professor passa pra gente material. (T3-ICE, 2025)

Da mesma maneira, T2-FAEFID (2025) relata “a gente interpreta quatro aulas seguidas, (...) e assim a gente tem 6 horas por dia. Então, se você interpretar todo esse período, nossa, um cansaço físico e mental, mental principalmente”. Há críticas à falta de apoio institucional consistente, como destaca T4-LL (2025) “o principal problema que impacta o meu trabalho é a gestão. Não é o professor, não é o aluno,

não é a jornada do trabalho”. A precarização das condições de trabalho compromete não apenas a saúde do profissional, mas também a qualidade da mediação linguística. A atuação em diferentes campos do conhecimento, sem tempo adequado para preparação terminológica, impacta diretamente a precisão da interpretação e evidencia a tensão entre ampliação do acesso e restrição estrutural de recursos humanos. Assim, destaca-se que condições e experiências de trabalho na contemporaneidade podem produzir efeitos concretos sobre os trabalhadores, deixando marcas de sofrimento que se expressam tanto em adoecimentos vinculados ao trabalho quanto em impactos sobre a saúde mental (Heloani, 2011 *apud* Utzig, 2018). Devido a limitação no apoio institucional e pela falta de uma equipe adequada às demandas, a precarização se manifesta ocorrendo a sobrecarga física e mental dos intérpretes de Libras.

Considerando a percepção dos TILSP sobre o entendimento dos professores a respeito do seu papel, predomina entre os docentes a compreensão equivocada de que o intérprete é responsável direto pelo estudante surdo ou atua como auxiliar individual. Observa-se invisibilização do TILSP enquanto servidor técnico-administrativo com funções específicas no processo educacional. A ausência de política formativa clara sobre as atribuições do intérprete contribui para o apagamento institucional da sua função. Como consequência, mantêm-se práticas pedagógicas rígidas, com expectativa de que o intérprete supra sozinho as lacunas de acessibilidade, sem reconfiguração metodológica por parte do docente. As falas dos intérpretes, a seguir, evidenciam os limites na compreensão por parte dos docentes, acerca da acessibilidade linguística e do trabalho conjunto com o TILSP:

Não, não tem um entendimento adequado, não. Por quê? Tipo, se eles tivessem o entendimento adequado, eles se mobilizariam para realmente fazer aquilo que lhes compete, aquilo que é, de fato, o papel deles, que é ter responsabilidade com o aluno surdo e trabalhar em parceria com o intérprete. (T1-FAU, 2025)

A gente tem ido para outros cursos e aí, é uma coisa nova para esses professores e cursos que são mais abertos e tem cursos que são mais fechados, principalmente o ICE, o pessoal é mais fechado a essa condição de conhecer o trabalho do intérprete. (T2-FAEFID)

Já aconteceu de professor se assustar porque eu estava lá na frente, já aconteceu de eu estar interpretando e a professora falar para mim

que eu não preciso interpretar certas coisas. Ela tá falando uma coisa pra turma. Isso para um aluno em questão, que é muito desconfortável, né? Já aconteceu de eu não entender o que o professor está falando e eu preciso desse entendimento para fazer a interpretação. Professor não tem paciência de explicar e não também às vezes não tem clareza para explicar, para facilitar a minha atuação. (T3-ICE, 2025)

Parte dos professores reconhece o intérprete como aliado e fonte de retorno sobre a compreensão do estudante. Outros relatam que a interação ocorre de maneira improvisada, sem planejamento prévio, ainda que considerem que a dinâmica “funciona” dessa forma. O relato do improviso contrasta com a necessidade técnica de preparação antecipada do intérprete. A percepção de fluidez pode mascarar o esforço adicional exigido do TILSP para lidar com terminologias complexas sem acesso prévio ao conteúdo. Tal cenário reforça a fragilidade da articulação sistemática entre os profissionais.

Eu diria também que é muito variado porque tem intérprete que já dá uma abertura maior de, por exemplo, “ah, você pode me colocar no Classroom?”, “ah, eu quero ir acompanhando os materiais da disciplina.” Às vezes entra em contato por e-mail para tirar alguma dúvida, às vezes manda alguma mensagem no WhatsApp também para tirar uma dúvida. Mas não é todo mundo. (P1-LL, 2025)

Os intérpretes sempre me pediram material antes, para que pudessem ler e entender as palavras que estavam sendo ditas e facilitar a interpretação. Fora isso, nunca senti necessidade de uma coisa muito específica antes de preparação, não. Acho que a coisa flui bem no improviso.

Nós quatro, porque sempre são dois intérpretes e mais a estudante. E a gente vai lidando com as situações conforme elas vão acontecendo. Nunca vi uma extrema necessidade de uma preparação prévia, não. Fora a própria necessidade dos intérpretes de conhecerem aquele universo, aquele conteúdo antes. (P2-FAU, 2025)

Embora parte dos professores reconheça a importância do compartilhamento antecipado de materiais e do contato com os intérpretes ao longo da disciplina, também aparece a percepção de que o trabalho pode ocorrer satisfatoriamente no improviso. Tal entendimento, contudo, tende a minimizar a complexidade técnica da atuação do TILSP, sobretudo diante de conteúdos específicos e terminologias próprias de cada área. Nesse sentido, esta análise aproxima-se da crítica de Mantoan (2015), ao demonstrar que a acessibilidade, em muitos casos, ainda é tratada a partir de

respostas pontuais e improvisadas, voltadas apenas para “apagar incêndios”, e não como parte indispensável do fazer pedagógico. Mais do que ajustes circunstanciais, a autora defende a necessidade de uma formação que questione a própria “produção da identidade e da diferença” no interior da instituição.

Os relatos dos docentes indicam que a formação recebida possui caráter predominantemente normativo, concentrando-se no que deve ser feito em termos legais e procedimentais, como relata P1-LL

aqui na UF geralmente a gente recebe, ao início do semestre, a gente recebe um, um e-mail padrão que o NAI encaminha pra gente. Geralmente apresentando, indicando quando a gente tem algum aluno com deficiência, qual que é o laudo, trazendo ou indicando algumas legislações que resguardam os direitos desse aluno. (P1-LL, 2025)

A orientação fornecida tende a ocorrer no início do semestre, vinculada à presença do estudante surdo na turma, sem se configurar como acompanhamento pedagógico contínuo, elas oferecem poucas orientações práticas sobre como estruturar aulas acessíveis, como indica a resposta de P3-ICE (2025) “particularmente, eu acho que eu pequei em não ter produzido tantos materiais para ela. Mas, eu confesso para você que talvez eu nem saiba mesmo fazer. Precisaria de um curso, de uma orientação.” Tal dinâmica produz insegurança e reforça uma atuação centrada na presença do intérprete, sem que haja necessariamente reconfiguração da metodologia adotada em sala de aula.

Os professores defendem a institucionalização da política de educação especial para além do NAI, com formação continuada e articulação interna prévia ao início das aulas. Há reconhecimento de que a inclusão ainda opera de forma segmentada. As sugestões apontam para a necessidade de mudança estrutural, em que a acessibilidade deixe de ser responsabilidade localizada e passe a integrar a cultura institucional da universidade, como destaca P1-LL

Eu acho que a UF de forma geral, ela precisa implementar uma política de educação inclusiva como um todo. E, que isso não se não fique só a cargo do NAI, que a universidade de fato reconheça isso, que do mesmo modo que a gente tem várias políticas sendo implementadas, (...) a inclusão não é uma questão de um único setor, mas que isso vá atravessar a universidade como um todo. O modo como a universidade está organizada, o comprometimento que a universidade

vai ter ou não. (...) Então, entende-se que é uma política institucional, a gente vai estar aberto a pensar outras políticas, mudança arquitetônica, mudança de estrutura, formação docente, formação continuada, né, no caso, dentre outras medidas que serão projetadas ali a longo prazo. (P1-LL, 2025)

Os estudantes avaliam positivamente a mediação realizada pelo intérprete, afirmando que conseguem interagir com segurança, demonstrando que a atuação dos TILSP se consolida como elemento central para o exercício da participação acadêmica. A mediação garante que o estudante possa exercer sua agência em sala de aula, reforçando o papel do intérprete como ponte comunicativa indispensável, nesse sentido Castro Júnior (2015, p. 17) afirma que, por meio da interpretação, o surdo torna-se "ao mesmo tempo autor e protagonista de sua comunicabilidade". Há relatos de professores que realizam adaptações significativas, mas também persistem as queixas quanto à predominância de aulas expositivas, ausência de materiais antecipados e insegurança de alguns docentes no trato com o estudante surdo. Neste caso, a efetiva inclusão ainda depende fortemente da postura individual do professor. Quando não há planejamento acessível desde a origem, o estudante enfrenta barreiras atitudinais e metodológicas que dificultam seu acompanhamento no mesmo ritmo da turma.

A análise revela uma tensão entre a percepção docente e a experiência discente. Enquanto alguns professores relatam realizar adaptações, os estudantes indicam que materiais como slides e textos nem sempre são disponibilizados previamente, e que a aula mantém formato essencialmente expositivo. A oferta de monitoria individualizada aparece como estratégia de compensação posterior, em vez de planejamento antecipado acessível. Esse dado sugere que a inclusão ainda é frequentemente compreendida como ajuste pontual, e não como reorganização estrutural da prática pedagógica com base em princípios de acessibilidade ampliada.

Alves *et al* (2015, p. 38) relatam que professores universitários muitas vezes desistem de realizar adaptações pedagógicas alegando que "não possuem formação para 'trabalhar' com esses alunos". No mesmo sentido, Mantoan (2015, p. 42) critica o modelo de formação "instrucional", no qual os professores esperam receber manuais e regras prontas para aplicar aos alunos. A autora sugere uma formação em serviço, que deve envolver parcerias com especialistas de outras áreas para discutir

as situações de forma ampla, sem que isso possa significar uma terceirização da responsabilidade pelo estudante. Para ela, não se trata apenas de uma formação sistemática, “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” (Mantoan, 2015, p. 43).

Os dados indicam que as situações de maior exclusão não se restringem à relação professor-estudante, mas emergem de forma significativa nas interações entre pares. O estudante surdo, em alguns casos, ocupa posição periférica nas atividades em grupo, com participação limitada ou condicionada à mediação eventual do intérprete. A ausência de estratégias institucionais para mediar essas interações e a falta de intérpretes em momentos extracurriculares ampliam o isolamento, comprometendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a dimensão social da experiência universitária.

Fleury (1994) contribui muito para sustentar essa análise, sobretudo quando o problema não é apenas organizacional, mas relacional. Em seu texto, a autora entende as políticas públicas como espaço de mediação entre Estado e sociedade, o que ajuda a pensar a acessibilidade não como favor ou imprevisto, deslocando o foco de iniciativas isoladas para a qualidade das mediações produzidas institucionalmente. Diante da realidade da UFJF, percebe-se que, quando essas mediações são frágeis, descontinuadas ou personalizadas, a acessibilidade tende a operar como resposta pontual, porém, quando se fortalecem, tornam-se condição para acompanhamento, colaboração e participação acadêmica mais efetiva.

Em síntese, a análise do Eixo 4 permite compreender que a acessibilidade, no contexto investigado, ainda se realiza de forma marcada por tensões, descontinuidades e arranjos pouco estáveis entre os sujeitos e setores envolvidos. Embora os dados revelem iniciativas institucionais, experiências de diálogo e algumas práticas colaborativas, também evidenciam que a articulação entre coordenação, docentes, TILSP e estudantes surdos permanece, em muitos casos, dependente de esforços individuais e de respostas construídas no curso das demandas. Desse modo, o eixo mostra que a efetivação da acessibilidade não se esgota na disponibilidade de recursos ou na presença de profissionais especializados, mas exige a consolidação

de uma lógica institucional mais integrada, capaz de sustentar o acompanhamento, a colaboração e a corresponsabilização entre os diferentes atores da vida universitária.

Dessa forma, este capítulo apresentou a abordagem teórico-metodológica adotada para a condução da pesquisa, justificando as escolhas feitas em relação à epistemologia, aos instrumentos de coleta de dados, à seleção dos participantes e às estratégias de análise. A coerência entre esses elementos visa garantir a consistência e a profundidade da investigação, de modo a possibilitar a compreensão da realidade institucional analisada e a proposição de caminhos viáveis para o aprimoramento da acessibilidade no ensino superior.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente Plano de Ação Educacional (PAE) tem como objetivo propor estratégias que favoreçam a construção colaborativa, contínua e eficaz dos PDI, visando garantir o direito à educação equitativa e o pleno desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial, em conformidade com a legislação vigente. A construção deste plano deriva das fragilidades identificadas na pesquisa de campo, especialmente no que se refere à necessidade de formação docente, ao preparo pedagógico dos intérpretes, à organização dos fluxos institucionais de acessibilidade e à consolidação de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

A análise dos dados evidenciou que a UFJF dispõe de dispositivos institucionais relevantes para a promoção da acessibilidade acadêmica de estudantes surdos, sobretudo por meio da atuação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). No entanto, os achados também indicam que a inclusão destes estudantes ainda se realiza, em muitos casos, por meio de respostas pontuais, reativas e dependentes da iniciativa individual de docentes, intérpretes ou dos próprios estudantes. Desse modo, o desafio institucional consiste em deslocar a acessibilidade de uma lógica predominantemente técnica e normativa para uma perspectiva ética, pedagógica e linguística, capaz de incorporar a diferença surda ao planejamento acadêmico desde o início do semestre.

Nesse sentido, a relação entre TILSP e docentes assume a centralidade no processo de permanência e sucesso acadêmico dos estudantes surdos. A presença do intérprete em sala de aula constitui condição fundamental para o acesso linguístico aos conteúdos, mas não é suficiente, isoladamente, para assegurar a participação efetiva desse público. Quando o docente desconhece o papel do intérprete, não antecipa materiais, mantém ritmo de fala acelerado ou não dialoga previamente sobre os objetivos da disciplina, a interpretação passa a ocorrer em condições limitadas, comprometendo a mediação linguística e a experiência formativa do estudante.

Assim, este PAE parte da compreensão de que a acessibilidade no ensino superior não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do NAI ou dos TILSP, mas como compromisso institucional compartilhado. Para isso, as ações foram organizadas em três frentes principais: o NAI, a Pró-Reitoria de Graduação

(PROGRAD) e a Faculdade de Educação, considerando suas possibilidades de atuação na formação, orientação, acompanhamento e institucionalização de práticas inclusivas.

4.1 Fragilidades identificadas na pesquisa

A partir da análise dos dados produzidos, foram identificadas fragilidades que interferem diretamente na qualidade da experiência acadêmica dos estudantes surdos na UFJF. Entre elas, destacam-se:

- a) necessidade de aprimoramento do fluxo de matrícula e acolhimento acessível no SIGA;
- b) ausência de orientação pedagógica sistemática e anterior ao início do semestre para docentes que receberão estudantes surdos;
- c) formação docente insuficiente para atuação em contexto bilíngue, especialmente sobre a compreensão de quem são as pessoas surdas, da Libras, da cultura surda e das especificidades da leitura e escrita de estudantes surdos;
- d) desconhecimento, por parte de alguns docentes, sobre o papel dos TILSP, o que pode levar à compreensão equivocada do intérprete como apoio individual do estudante ou como agente meramente técnico da tradução;
- e) fragilidade nos fluxos de comunicação entre NAI, coordenações de curso, docentes, intérpretes e estudantes;
- f) predominância de ações reativas, acionadas apenas quando a dificuldade já se apresenta em sala de aula;
- g) ausência de espaços permanentes de diálogo entre docentes, intérpretes e estudantes surdos para planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias de acessibilidade;
- h) necessidade de formação continuada também para os TILSP, considerando os desafios pedagógicos, éticos, linguísticos e conceituais presentes nas diferentes áreas do conhecimento,
- i) pouca sistematização de experiências bem-sucedidas, o que dificulta a circulação de boas práticas entre cursos, departamentos e unidades acadêmicas.

Essas fragilidades indicam que a permanência do estudante surdo não depende apenas da disponibilização do intérprete de Libras, mas da existência de uma rede institucional capaz de antecipar demandas, planejar coletivamente e acompanhar continuamente os processos de ensino e aprendizagem. Os próprios dados analisados apontam que a inclusão tem sido sustentada, em grande medida, por mediações humanas e iniciativas individuais, com menor presença de recursos pedagógicos estruturais e permanentes.

4.2 Propostas de intervenção por setores institucionais

As propostas de intervenção foram organizadas considerando os setores institucionais que, no âmbito da UFJF, podem contribuir de forma direta para o fortalecimento da acessibilidade linguística e pedagógica dos estudantes surdos. Nesse sentido, as ações envolvem o CGCO, responsável pelo aprimoramento do fluxo de matrícula no SIGA; o NAI, responsável pelo acolhimento, acompanhamento e orientação das demandas de acessibilidade; a PROGRAD, como instância de indução pedagógica junto aos cursos de graduação; e a Faculdade de Educação, pela contribuição formativa no campo da educação inclusiva e da educação de surdos. Essa organização permite compreender que a acessibilidade não se inicia apenas na sala de aula, mas no próprio ingresso do estudante na universidade, exigindo articulação entre identificação, acolhimento, planejamento pedagógico e acompanhamento institucional.

4.2.1 Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO)

Antes das ações específicas voltadas à formação continuada, à elaboração de diretrizes pedagógicas e à oferta de cursos de extensão, torna-se necessário aprimorar o fluxo institucional de identificação e acolhimento dos estudantes surdos no momento da matrícula. Essa ação é compreendida como etapa inicial do PAE, pois permite que as demandas de acessibilidade sejam conhecidas antes do início das aulas, favorecendo o planejamento pedagógico, a organização da atuação dos TILSP e a orientação prévia aos docentes.

A análise dos dados indica que o sistema de sinalização atualmente existente no ato da matrícula representa um avanço institucional, uma vez que informa ao estudante a existência do NAI e seus canais de contato. No entanto, essa comunicação ainda é apresentada em Língua Portuguesa escrita e depende da iniciativa do próprio estudante para solicitar acompanhamento. Tal dinâmica pode limitar o acesso de estudantes surdos que desconhecem seus direitos, que não compreendem plenamente as informações disponibilizadas ou que vivenciam situações de isolamento social no início da trajetória acadêmica. Dessa forma, ainda que o recurso existente sinalize a presença do NAI, ele não assegura que o acolhimento institucional ocorra de maneira ativa, acessível e antecipada.

Essa fragilidade também se relaciona ao próprio planejamento institucional da UFJF. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022-2027, no tópico 4.8.8, referente às Ações Afirmativas, a Ação 6, intitulada “Intersectorialidade nas ações do NAI”, previa, em sua meta 1.1, a solicitação de um “fluxo de matrícula para a identificação dos estudantes com deficiência e aprimoramento do sistema SIGA”, utilizado para as matrículas e para o acompanhamento desse fluxo (UFJF, 2022, p. 302). No PDI revisado 2024-2025, essa ação foi reformulada e renomeada como Ação 7, passando a tratar do desenvolvimento de uma Política Institucional de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Contudo, embora essa previsão já esteja presente no planejamento institucional, o fluxo ainda não se encontra plenamente disponível.

Nesse sentido, propõe-se que o Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), setor responsável pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), em articulação com o NAI, a PROGRAD e a Diretoria de Ações Afirmativas, desenvolva e implemente um fluxo ativo de identificação, notificação e acolhimento dos estudantes que se autodeclarem pessoas surdas, com deficiência auditiva ou com outra necessidade educacional específica no ato da matrícula. A proposta consiste em aprimorar o sistema para que, ao registrar essa informação, o estudante receba orientações acessíveis em Língua Portuguesa escrita e em Libras, ao mesmo tempo em que o NAI seja automaticamente notificado para realizar contato ativo com o discente.

Esse contato inicial deverá ter caráter informativo e acolhedor, apresentando os direitos do estudante, os serviços oferecidos pelo NAI, os canais de atendimento e

a possibilidade de agendamento de acolhimento acadêmico. A comunicação poderá ocorrer por meio de mensagem escrita em linguagem objetiva, vídeo em Libras, e-mail institucional, WhatsApp ou outro canal definido pela universidade. Após o acolhimento inicial e mediante autorização do estudante, o NAI poderá encaminhar orientações à coordenação do curso e aos docentes responsáveis pelas disciplinas, favorecendo o planejamento prévio das estratégias de acessibilidade.

Desse modo, o fluxo de matrícula deixa de funcionar apenas como mecanismo de identificação administrativa e passa a compor uma política institucional de permanência. A ação contribui para reduzir o descompasso entre a identificação inicial do estudante surdo e a preparação pedagógica dos docentes, evitando que o atendimento ocorra apenas após o surgimento de dificuldades no percurso acadêmico. Além disso, fortalece a intrasetorialidade entre CGCO, NAI, PROGRAD, Diretoria de Ações Afirmativas, coordenações de curso e equipe de TILSP, em consonância com a diretriz já prevista no PDI da UFJF.

4.2.2 Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)

Ao NAI caberia coordenar uma política de formação e acompanhamento continuado voltada aos TILSP e aos docentes que atuam com estudantes surdos. Considerando que o núcleo já exerce papel central na mediação das demandas de acessibilidade, propõe-se que sua atuação seja fortalecida por meio de ações formativas permanentes, articuladas às coordenações de curso e à equipe de intérpretes.

A primeira ação consiste na criação de um programa interno de formação continuada para os TILSP, com encontros periódicos voltados à discussão de temas como ética profissional, atuação em sala de aula, limites e possibilidades da mediação linguística, estratégias de preparação prévia para disciplinas específicas, terminologias acadêmicas, relação com docentes e acompanhamento das demandas dos estudantes surdos. Já houve a tentativa entre a equipe de se organizar para estas discussões, entretanto, com a impossibilidade de reserva de um horário específico para tal, não foi possível essa organização. Essa formação não deve assumir caráter apenas técnico, mas pedagógico e reflexivo, pois a atuação do intérprete de Libras no

ensino superior exige compreensão do contexto educacional, dos objetivos da disciplina e das condições concretas de participação de cada estudante.

Além disso, propõe-se que o NAI organize reuniões formativas com a participação de três grupos centrais no processo de inclusão do estudante surdo: docentes, TILSP e estudantes surdos. Houve uma experiência exitosa em 2022, nomeada de “Formação Pedagógica do NAI para Professores” que poderia ser mais frequente. Essas reuniões teriam como finalidade alinhar expectativas, apresentar as especificidades de comunicação do estudante, orientar o docente sobre o uso de materiais acessíveis, combinar estratégias de interação em sala e antecipar possíveis barreiras. Essa ação dialoga diretamente com os dados da pesquisa, que apontam a chegada tardia das orientações institucionais como um dos obstáculos ao planejamento pedagógico inclusivo.

4.2.3 Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)

À PROGRAD caberia atuar na institucionalização das diretrizes pedagógicas voltadas à acessibilidade de estudantes surdos nos cursos de graduação. Essa atuação é fundamental porque a inclusão não pode depender apenas da sensibilidade individual de docentes ou de iniciativas isoladas do NAI. É necessário que as orientações sobre acessibilidade linguística e pedagógica sejam incorporadas aos fluxos acadêmicos regulares da graduação.

Propõe-se, nesse sentido, que a PROGRAD elabore, em parceria com o NAI e com representantes da equipe de TILSP, um documento orientador para os cursos de graduação, contendo diretrizes sobre planejamento de disciplinas com estudantes surdos, envio prévio de materiais, adaptação de avaliações, uso de recursos visuais, organização de atividades em grupo, participação em atividades externas e interlocução com intérpretes. Esse documento não deve funcionar como manual rígido, mas como referência institucional para orientar práticas pedagógicas e reduzir desigualdades entre cursos.

Outra ação importante seria a inclusão da acessibilidade linguística e da educação de surdos nas pautas de reuniões com coordenações de curso e Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), de modo que o tema passe a integrar o planejamento

acadêmico dos cursos com estudantes surdos matriculados. A pesquisa evidencia que as experiências docentes com o suporte institucional não são homogêneas, havendo diferenças na forma como as orientações chegam aos cursos e são percebidas pelos professores. Por isso, a PROGRAD pode assumir papel estratégico na padronização mínima dos fluxos, sem desconsiderar as especificidades de cada unidade acadêmica.

4.2.4 Faculdade de Educação (FACED)

À Faculdade de Educação caberia contribuir com a dimensão formativa do PAE, por meio da oferta de oficinas, cursos de extensão e atividades formativas voltadas a docentes, TILSP, coordenações de curso e demais profissionais envolvidos com a inclusão de estudantes surdos. Essa proposta justifica-se pelo acúmulo teórico e pedagógico da unidade na área da Educação, da formação docente e da inclusão.

As ações formativas poderiam contemplar temas como: fundamentos da educação inclusiva no ensino superior, educação de surdos e perspectiva bilíngue, cultura surda e identidade, Libras e práticas pedagógicas, planejamento de aulas acessíveis, avaliação de estudantes surdos, produção de materiais visuais, relação docente-intérprete e barreiras atitudinais no cotidiano universitário. Como a FACED conta, além do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade - NEPED, para a discussão dessa temática, também há dois professores surdos em seu quadro, cuja contribuição para esta formação seria totalmente qualificada.

Além de oficinas pontuais, propõe-se a criação de um curso de extensão semestral, com carga horária certificada, voltado aos docentes da UFJF que atuam ou poderão atuar com estudantes surdos. Essa formação poderia ser organizada em parceria com o NAI, a PROGRAD e docentes da área de Libras, Educação Especial e Educação Inclusiva. O objetivo é superar a lógica de orientação emergencial e construir um espaço permanente de formação e reflexão sobre a prática pedagógica.

4.3 Detalhamento das ações propostas por meio da ferramenta 5W2H

Para a organização das ações propostas neste Plano de Ação Educacional, adota-se a ferramenta gerencial 5W2H (Seleme; Stadler, 2010) por sua contribuição para o planejamento, a definição de responsabilidades e a indicação das condições necessárias à implementação das intervenções. A escolha dessa ferramenta justifica-se pela necessidade de transformar as propostas decorrentes da pesquisa em ações mais objetivas, organizadas e exequíveis no âmbito da administração pública universitária.

A sigla 5W2H corresponde a sete perguntas orientadoras: *What* — o que será feito; *Why* — por que será feito; *Where* — onde será feito; *When* — quando será feito; *Who* — por quem será feito; *How* — como será feito; e *How much* — quanto custará fazer. Esses elementos contribuem para que as propostas procedentes da investigação tomem formato de plano de ação, com maior clareza com relação às etapas, aos responsáveis, aos prazos, aos métodos e aos recursos necessários.

No caso deste PAE, a escolha da matriz 5W2H justifica-se pela necessidade de organizar respostas institucionais para fragilidades identificadas na análise dos dados, especialmente a falta de planejamento prévio, a carência de formação docente para atuação com estudantes surdos, a insuficiente compreensão sobre o papel dos TILSP, a fragilidade da articulação entre setores e a predominância de ações reativas. Dessa forma, os quadros a seguir apresentam o detalhamento das ações voltadas ao CGCO, NAI, à PROGRAD e à Faculdade de Educação, considerando a necessidade de promover a articulação entre docentes e TILSP, e fortalecer a relação com estudantes surdos na UFJF.

As ações propostas não devem ser compreendidas como iniciativas isoladas, mas como estratégias complementares que buscam fortalecer, de forma articulada, a política institucional de acessibilidade da UFJF.

Quadro 4 – Ação 1: Aprimoramento do fluxo de matrícula e acolhimento acessível de estudantes surdos no SIGA

5W2H	Descrição da ação
O que será feito?	Aprimoramento do fluxo de matrícula no SIGA para identificação, notificação e acolhimento ativo dos estudantes surdos, com disponibilização de informações acessíveis em Libras e em Língua Portuguesa escrita.

Por que será feito?	A análise dos dados indica que o sistema atual de sinalização no momento da matrícula representa um avanço, mas ainda depende da iniciativa do estudante para procurar o NAI. Ainda apresenta as informações apenas em Língua Portuguesa escrita. Além disso, o PDI 2022-2027 da UFJF já previa, no âmbito das ações afirmativas, a solicitação de um fluxo de matrícula para identificação dos estudantes com deficiência e aprimoramento do SIGA, previsão reformulada no PDI revisado 2024-2025, mas ainda não plenamente implementada.
Quem fará?	CGCO, NAI, PROGRAD, Diretoria de Ações Afirmativas, coordenações de curso e equipe de TILSP.
Onde será feito?	No Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), nos canais institucionais do NAI e nas unidades acadêmicas em que houver estudantes surdos matriculados.
Quando será feito?	No primeiro ano de implementação do PAE, com início no período de matrícula e acompanhamento a cada semestre letivo.
Como será feito?	O CGCO, em articulação com o NAI e a PROGRAD, deverá aprimorar o SIGA para que a autodeclaração de deficiência ou necessidade educacional específica acione automaticamente uma notificação ao NAI. O sistema também deverá disponibilizar informações acessíveis em Libras e em Língua Portuguesa escrita sobre o acompanhamento acadêmico, os direitos do estudante e os canais de contato. Após a notificação, o NAI realizará contato ativo com o estudante para agendamento do acolhimento inicial. Com autorização do discente, o núcleo poderá orientar a coordenação do curso e os docentes, favorecendo o planejamento prévio das disciplinas e a organização da atuação dos TILSP.
Quanto custará?	Demandará mobilização de recursos humanos e tecnológicos institucionais, incluindo carga horária das equipes do CGCO, NAI, PROGRAD e demais setores envolvidos para planejamento, desenvolvimento e acompanhamento do fluxo. Também requer adequações no SIGA, produção de materiais acessíveis em Libras e em Língua Portuguesa, utilização de equipamentos de informática, plataformas digitais e manutenção dos canais institucionais de comunicação e acolhimento dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa ação responde à fragilidade no fluxo de matrícula e acolhimento, marcado pela dependência da iniciativa do estudante e pela ausência de comunicação

plenamente acessível em Libras, o que dificulta a identificação antecipada das demandas e o planejamento pedagógico prévio.

A escolha dos setores envolvidos nesta ação está relacionada às suas atribuições institucionais. O CGCO é responsável pelo SIGA e por eventuais adequações no sistema, o NAI atua no acolhimento e acompanhamento dos estudantes, a PROGRAD contribui para a articulação das ações acadêmicas, a Diretoria de Ações Afirmativas fortalece o alinhamento com as políticas institucionais de inclusão, as coordenações de curso auxiliam na interlocução com os docentes, e a equipe de TILSP oferece suporte relacionado à acessibilidade linguística. Dessa forma, a ação busca promover uma atuação intrasetorial voltada à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

A implementação dessa ação contribui para que a identificação das demandas de acessibilidade ocorra de forma mais antecipada e articulada, favorecendo o acolhimento dos estudantes surdos desde o ingresso na universidade. Considerando que a identificação precoce das demandas precisa ser acompanhada por ações de apoio e formação dos profissionais envolvidos, a próxima proposta volta-se ao fortalecimento da atuação do NAI. A ação é detalhada no Quadro 5.

Quadro 5 – Ação 2: Formação continuada e acompanhamento pedagógico dos TILSP pelo NAI

5W2H	Descrição da ação
O que será feito?	Criação de um programa semestral de formação continuada e acompanhamento pedagógico para os TILSP que atuam com estudantes surdos nos cursos de graduação da UFJF.
Por que será feito?	A análise dos dados indica que os TILSP enfrentam desafios relacionados à atuação em diferentes áreas do conhecimento, ao acesso prévio aos materiais das disciplinas, ao desgaste físico e mental e à necessidade de maior reconhecimento institucional de sua função. A ação busca fortalecer o preparo pedagógico, ético e linguístico desses profissionais, contribuindo para uma atuação mais articulada ao trabalho docente.
Quem fará?	NAI, equipe de TILSP, coordenações de curso, docentes convidados e, quando pertinente, professores da Faculdade de Educação da área de Libras.
Onde será feito?	Em espaços formativos da UFJF, como o auditório da FACED ou do Centro de Ciências, ou em ambiente virtual promovido pela instituição, como o Meet ou Moodle, conforme a organização de cada semestre.

Quando será feito?	A cada semestre letivo, preferencialmente antes do início das aulas e com encontros de acompanhamento ao longo do período.
Como será feito?	Por meio de encontros formativos, rodas de conversa, análise de situações reais vivenciadas em sala de aula, estudo de terminologias específicas, discussão sobre ética profissional, planejamento da atuação em disciplinas com maior complexidade conceitual e construção de orientações para o trabalho conjunto com docentes. As reuniões formativas entre NAI, TILSP e docentes deverão ocorrer, preferencialmente, em três momentos ao longo do semestre letivo: no início: para planejamento e alinhamento das estratégias de acessibilidade, durante o período: para acompanhamento e ajustes, e ao final: para avaliação das ações desenvolvidas. Sugere-se que os encontros tenham duração aproximada de uma hora e meia a duas horas e sejam realizados conforme a disponibilidade dos participantes.
Quanto custará?	Demandará carga horária dos profissionais responsáveis pelo planejamento, organização e realização das atividades formativas, além da utilização de espaços físicos ou plataformas digitais institucionais, equipamentos multimídia, materiais de apoio e recursos administrativos para divulgação e certificação. Em situações específicas, poderá requerer a participação de formadores externos ou a produção de materiais didáticos complementares.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A presença de estudantes surdos na graduação e na pós-graduação tem ampliado as exigências sobre a atuação dos TILS, demandando desses profissionais conhecimentos linguísticos, culturais e éticos cada vez mais complexos. Nesse contexto, a constituição linguística passa a integrar a própria identidade profissional do intérprete, que vai se consolidando no campo da tradução e interpretação em Libras (Santos, 2006 apud Salvador; Martins, 2025). Essa ação responde diretamente à fragilidade relacionada ao preparo dos TILSP para atuação em diferentes áreas do conhecimento e à necessidade de superar a visão do intérprete como profissional isolado ou apenas técnico. Ao propor formação continuada, o NAI passa a atuar não apenas na distribuição da demanda de interpretação, mas também na qualificação

permanente das condições de mediação linguística e pedagógica, considerando a dificuldade de afastamento da equipe de intérpretes para formação específica.

Espera-se que essa ação contribua para ampliar os conhecimentos dos profissionais envolvidos e fortalecer o acompanhamento institucional oferecido aos estudantes surdos. Entretanto, a formação dos profissionais do NAI precisa ser acompanhada por estratégias que favoreçam a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, a próxima ação propõe a realização de reuniões formativas entre NAI, docentes e TILSP e coordenações de curso, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Ação 3: Reuniões formativas entre NAI, docentes e TILSP

5W2H	Descrição da ação
O que será feito?	Instituição de reuniões formativas de planejamento entre docente e TILSP, com mediação do NAI, no início de cada semestre letivo.
Por que será feito?	Os dados apontam que, em alguns casos, as orientações institucionais chegam aos docentes após o início das aulas, quando as disciplinas já estão estruturadas. Essa situação contribui para adaptações improvisadas e para a permanência de barreiras metodológicas e comunicacionais.
Quem fará?	NAI, docentes responsáveis pelas disciplinas, TILSP e coordenações de curso, quando necessário.
Onde será feito?	Nas unidades acadêmicas, no NAI ou em ambiente virtual, conforme a disponibilidade dos participantes.
Quando será feito?	Preferencialmente antes do início do semestre ou nas duas primeiras semanas de aula. Reuniões de acompanhamento poderão ocorrer no meio e ao final do semestre.
Como será feito?	O NAI identificará, a partir dos registros institucionais e da matrícula, os estudantes surdos acompanhados e as disciplinas cursadas. Em seguida, organizará encontros para alinhar informações sobre a dinâmica da disciplina, perfil linguístico do estudante, necessidade de antecipação de materiais, estratégias de avaliação, atividades em grupo, ritmo de fala, uso de recursos visuais e formas de comunicação entre docente e intérprete.
Quanto custará?	Demandará carga horária dos servidores envolvidos para organização, acompanhamento e participação nas atividades propostas, além da utilização de espaços institucionais, equipamentos de informática, plataformas digitais e recursos administrativos

	necessários à articulação entre os setores e à operacionalização do fluxo de trabalho.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Mantoan (2015) questiona práticas educacionais que tomam um modelo único de aluno, de ensino e de aprendizagem como referência. De acordo com suas orientações, é necessário que os docentes diversifiquem estratégias, utilizem recursos visuais, disponibilizem materiais previamente e considerem a Libras e a experiência visual na organização das aulas. Essa proposta busca enfrentar a lógica reativa identificada na análise, substituindo respostas tardias por planejamento prévio. A reunião formativa não deve ser compreendida como atendimento eventual, mas como estratégia institucional de corresponsabilização entre os sujeitos que participam diretamente do processo de ensino e aprendizagem.

A realização dessas reuniões tem potencial para fortalecer o planejamento pedagógico antecipado e favorecer a construção de estratégias mais alinhadas às necessidades dos estudantes surdos. Porém, para que essas práticas não dependam exclusivamente de iniciativas individuais, é necessário estabelecer orientações institucionais mais amplas. Assim, a próxima ação propõe a elaboração de diretrizes pedagógicas voltadas à acessibilidade de estudantes surdos, apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Ação 4: Diretrizes pedagógicas institucionais para acessibilidade de estudantes surdos

5W2H	Descrição da ação
O que será feito?	Elaboração de diretrizes pedagógicas institucionais para orientar cursos, coordenações e docentes sobre a acessibilidade linguística e pedagógica de estudantes surdos na graduação.
Por que será feito?	A pesquisa indica diferenças na forma como as orientações chegam aos cursos e são percebidas pelos docentes. Também evidencia que, quando não há planejamento acessível desde o início, o estudante surdo enfrenta barreiras atitudinais e metodológicas, como ausência de materiais antecipados, aulas predominantemente expositivas e necessidade de buscar apoio posterior para acompanhar o conteúdo.
Quem fará?	PROGRAD, NAI, coordenações de curso, Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), representantes dos TILSP e docentes com experiência na área de inclusão.

Onde será feito?	No âmbito da PROGRAD, com encaminhamento às coordenações de cursos de graduação da UFJF.
Quando será feito?	No primeiro semestre de implementação do PAE, com revisão anual a partir das avaliações realizadas pelos cursos, estudantes, docentes e TILSP.
Como será feito?	Será constituído um grupo de trabalho para elaborar documento orientador contendo recomendações sobre envio prévio de materiais, organização de avaliações, uso de recursos visuais, participação em atividades externas, comunicação com TILSP, planejamento de aulas com estudantes surdos e estratégias para evitar barreiras atitudinais. Após elaboração, o documento deverá ser apresentado às coordenações de curso e divulgado em canais institucionais.
Quanto custará?	Demandará carga horária da equipe responsável pela elaboração, revisão e validação das diretrizes, bem como a realização de reuniões de trabalho entre os setores envolvidos. Também requer a utilização de equipamentos de informática, recursos para diagramação e editoração do documento, acessibilização do material em Libras e meios institucionais para sua divulgação junto à comunidade acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Stainback e Stainback (1999) defendem que a inclusão depende de uma rede de apoio, envolvendo coordenação de equipes e indivíduos que se apoiam formal e informalmente. Os autores contribuem mais com práticas organizacionais e pedagógicas para uma educação inclusiva, como redes de apoio, trabalho colaborativo, planejamento coletivo, adaptações comunicacionais e instrumentos centrados no estudante. Essa ação atribui à PROGRAD papel estratégico na institucionalização das orientações pedagógicas, evitando que a acessibilidade dependa apenas da iniciativa individual dos docentes ou da atuação isolada do NAI. A proposta também contribui para integrar a acessibilidade aos fluxos regulares da graduação.

A elaboração de diretrizes institucionais pode contribuir para uniformizar procedimentos e orientar os docentes diante das demandas de acessibilidade presentes nos cursos de graduação. Contudo, além da produção de orientações formais, faz-se necessário incorporar a acessibilidade linguística às rotinas

acadêmicas da universidade. Com esse objetivo, a próxima ação é apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 – Ação 5: Inserção da acessibilidade linguística nas rotinas acadêmicas da graduação

5W2H	Descrição da ação
O que será feito?	Inclusão da pauta da acessibilidade linguística e da educação de estudantes surdos nas reuniões de coordenações de curso, NDEs e departamentos.
Por que será feito?	A análise indica que a efetivação da acessibilidade não depende apenas da presença formal de serviços ou profissionais, mas da construção de práticas institucionais articuladas e do reconhecimento da inclusão como responsabilidade compartilhada.
Quem fará?	PROGRAD, coordenações de curso, chefias de departamento, NDEs, NAI e representantes da equipe de TILSP.
Onde será feito?	Nas unidades acadêmicas da UFJF, em reuniões departamentais, reuniões de coordenação e encontros promovidos pela PROGRAD.
Quando será feito?	Semestralmente, com prioridade para o período anterior ao início das aulas e para as primeiras semanas do semestre letivo.
Como será feito?	A PROGRAD encaminhará orientação institucional para que os cursos incluam a pauta da acessibilidade de estudantes surdos em seus planejamentos semestrais. O NAI poderá participar de reuniões específicas para apresentar orientações, esclarecer o papel dos TILSP e discutir formas de planejamento pedagógico acessível.
Quanto custará?	Demanda carga horária dos gestores, coordenadores de curso e demais profissionais envolvidos para planejamento, acompanhamento e incorporação das orientações de acessibilidade nos fluxos acadêmicos. Também requer a utilização de espaços institucionais, plataformas digitais, equipamentos de informática e recursos administrativos para comunicação e monitoramento das ações.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Skliar (2017) questiona uma inclusão centrada apenas no discurso jurídico ou formal, quando ela não produz mudanças efetivas nas estruturas educativas e nas políticas públicas voltadas aos surdos. A instituição precisa prever fluxos institucionais, planejamento pedagógico e acompanhamento contínuo das condições de permanência. Essa ação busca reduzir a fragmentação entre setores e tornar a acessibilidade parte da rotina acadêmica. A proposta também contribui para que o

tema deixe de ser tratado apenas quando há uma demanda emergencial, passando a integrar o planejamento ordinário dos cursos.

A inserção da acessibilidade linguística nas rotinas acadêmicas contribui para que a inclusão dos estudantes surdos seja compreendida como responsabilidade institucional compartilhada. Entretanto, a consolidação dessa perspectiva requer oportunidades permanentes de formação e reflexão para a comunidade acadêmica. Nesse sentido, a próxima ação propõe a oferta de oficinas e cursos de extensão sobre ensino inclusivo e educação de surdos, conforme detalhado no Quadro 9.

Quadro 9 – Ação 6: Oficinas e curso de extensão sobre ensino inclusivo e educação de surdos

5W2H	Descrição da ação
O que será feito?	Oferta de oficinas e curso de extensão sobre ensino inclusivo, educação de surdos, Libras, cultura surda, práticas pedagógicas acessíveis e relação docente-TILSP.
Por que será feito?	A análise dos dados aponta carência de formação docente para atuação com estudantes surdos, insegurança na interação, desconhecimento sobre as especificidades da educação de surdos e dificuldade de adaptação de práticas pedagógicas. Também há relatos de docentes que não compreendem plenamente o papel do TILSP, o que compromete o planejamento conjunto.
Quem fará?	Faculdade de Educação, em parceria com NAI, PROGRAD, docentes da área de Libras, professores pesquisadores da educação inclusiva e equipe de TILSP.
Onde será feito?	Na Faculdade de Educação, em unidades acadêmicas da UFJF ou em ambiente virtual institucional.
Quando será feito?	Semestralmente, com oferta inicial no semestre de implantação do PAE e possibilidade de continuidade como ação permanente de extensão.
Como será feito?	As oficinas poderão ser organizadas em módulos temáticos, abordando: fundamentos da educação inclusiva no ensino superior, educação de surdos e perspectiva bilíngue, planejamento de aulas acessíveis, adaptação de avaliações, produção de materiais visuais, relação entre docente e TILSP, barreiras atitudinais e escuta de estudantes surdos. O curso de extensão poderá ser certificado e ofertado prioritariamente a docentes que atuam com estudantes surdos, mas aberto também a demais servidores interessados.
Quanto custará?	Demandará carga horária docente para planejamento, organização e realização das oficinas e cursos de extensão, além da utilização de espaços físicos ou plataformas digitais, equipamentos multimídia, materiais didáticos e recursos administrativos para divulgação, inscrições, certificação e acompanhamento dos participantes.

	Dependendo da temática abordada, poderá envolver a participação de convidados externos e a produção de materiais pedagógicos específicos.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa ação reconhece a Faculdade de Educação como espaço estratégico para articular ensino, pesquisa e extensão na construção de práticas inclusivas. A proposta também contribui para superar a formação pontual e emergencial, oferecendo aos docentes possibilidades mais consistentes de reflexão sobre suas práticas.

A oferta de ações formativas tende a ampliar os conhecimentos dos docentes e demais profissionais sobre as especificidades da educação de surdos e da acessibilidade no ensino superior. Considerando a importância da avaliação contínua das práticas institucionais, a próxima ação propõe a realização de uma pesquisa sobre boas práticas em acessibilidade para estudantes surdos, apresentada no Quadro 10.

Quadro 10 – Ação 7: Pesquisa institucional sobre boas práticas em acessibilidade para estudantes surdos

5W2H	Descrição da ação
O que será feito?	Levantamento e sistematização de boas práticas de acessibilidade linguística e pedagógica para estudantes surdos em outras instituições de ensino superior e na própria UFJF.
Por que será feito?	A análise dos dados indica pouca sistematização de experiências bem-sucedidas e fragilidade na circulação de práticas entre cursos. A pesquisa de boas práticas pode contribuir para orientar ações mais consistentes, adaptadas à realidade institucional da UFJF.
Quem fará?	PROGRAD, NAI, Faculdade de Educação, equipe de TILSP, estudantes de pós-graduação e pesquisadores da área de educação inclusiva.
Onde será feito?	Na UFJF, com levantamento documental, entrevistas internas e pesquisa em sites, documentos e publicações de outras universidades.
Quando será feito?	Durante o primeiro ano de implementação do PAE, com atualização anual.
Como será feito?	Será realizado mapeamento de iniciativas voltadas à formação docente, atuação de TILSP, produção de materiais acessíveis, acompanhamento de estudantes surdos e articulação entre setores. Os resultados poderão compor um relatório institucional e subsidiar novas ações de formação, planejamento e avaliação.
Quanto custará?	Demandará carga horária dos profissionais e pesquisadores envolvidos na coleta, análise e sistematização dos dados, bem como utilização de equipamentos de informática, plataformas digitais,

	acesso a bases de dados e realização de reuniões para discussão dos resultados. Também poderá requerer recursos para produção de materiais acessíveis em Libras, divulgação dos achados e apresentação dos resultados à comunidade acadêmica.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa ação permite que o PAE não se limite à resposta imediata aos problemas identificados, mas se mantenha em processo de aperfeiçoamento. Além disso, favorece a construção de memória institucional sobre práticas inclusivas, aspecto importante para evitar que as experiências exitosas permaneçam isoladas ou dependentes de determinados sujeitos.

As ações apresentadas neste PAE são complementares e buscam responder às fragilidades identificadas na pesquisa por meio de estratégias articuladas entre diferentes setores da UFJF. Em conjunto, elas visam fortalecer a acessibilidade linguística e pedagógica, contribuindo para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos no ensino superior.

4.4 Metodologia de implementação

A implementação do PAE deverá ocorrer de forma gradual, articulada e participativa, considerando que a transformação das práticas institucionais exige tempo, acompanhamento e envolvimento dos diferentes atores. Para conferir maior institucionalidade à proposta, sugere-se que sua execução seja articulada à reativação do Fórum Permanente de Diversidade da UFJF, instituído pela Resolução nº 38/2019 do Conselho Superior, especialmente por meio do GT Pessoa com Deficiência. Essa proposição se justifica pelo fato de o Fórum ser uma instância consultiva e propositiva, vinculada à Diretoria de Ações Afirmativas, com a finalidade de promover ações e reflexões voltadas à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na universidade (UFJF, 2019).

A primeira etapa consiste, portanto, na reativação do Fórum Permanente de Diversidade e na constituição, no âmbito do GT Pessoa com Deficiência, de um grupo de trabalho intrasetorial responsável pelo acompanhamento deste PAE. Esse grupo deverá contar com representantes do NAI, da PROGRAD, da Faculdade de Educação, da equipe de TILSP, de docentes que atuam com estudantes surdos e,

sempre que possível, de estudantes surdos. Sua função será detalhar as ações previstas, definir cronograma, estabelecer responsabilidades, acompanhar a execução do plano e sistematizar os resultados alcançados.

A proposição de uma instância colegiada para acompanhar a implementação deste PAE também dialoga com iniciativas anteriormente desenvolvidas pela UFJF no âmbito do NAI. Conforme informações obtidas em registros orais de ex-coordenadoras do Núcleo, após sua criação foi instituído o Conselho do NAI (CONAI)⁵, composto por representantes indicados pelas unidades acadêmicas, com a finalidade de favorecer a participação institucional e subsidiar o funcionamento de grupos de trabalho relacionados às ações de inclusão. Ainda segundo esses relatos, o conselho permaneceu ativo nas gestões iniciais do Núcleo, sendo posteriormente descontinuado em razão da ausência de quórum dos representantes externos, mantendo-se apenas a participação da equipe do NAI. Embora não tenham sido localizados documentos institucionais que detalhem sua composição e atribuições, a existência dessa experiência evidencia que a universidade já buscou constituir espaços colegiados de articulação em torno das políticas de acessibilidade, reforçando a pertinência da presente proposta de reativação de uma instância institucional voltada ao acompanhamento das ações previstas neste PAE.

A segunda etapa refere-se ao levantamento de boas práticas, a ser conduzido pelo grupo de trabalho vinculado ao GT Pessoa com Deficiência. Recomenda-se que sejam pesquisadas experiências desenvolvidas em outras instituições de ensino superior que possuam políticas de acessibilidade voltadas à educação de surdos, especialmente aquelas relacionadas à articulação entre docentes e intérpretes, formação continuada, produção de materiais acessíveis e acompanhamento acadêmico de estudantes surdos. Além disso, deverão ser identificadas práticas já existentes na própria UFJF, de modo a reconhecer iniciativas positivas, avaliar sua possibilidade de ampliação e evitar que experiências bem-sucedidas permaneçam restritas a determinados cursos ou sujeitos. Essa etapa dialoga com uma das atribuições do Fórum, que prevê a proposição de estudos, pesquisas e materiais

⁵ Informação obtida por meio de registros orais realizados com duas ex-coordenadoras do NAI durante a etapa de produção dos dados da pesquisa. Não foram localizados documentos institucionais que descrevessem formalmente a composição ou as atribuições do CONAI.

pedagógicos necessários ao desenvolvimento das políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade (UFJF, 2019).

A terceira etapa corresponde à realização das reuniões formativas entre docentes e TILSP, organizadas pelo NAI. Compreende-se por esse tipo de formação o encontro de planejamento realizado entre os sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de alinhar previamente as estratégias de acessibilidade linguística e pedagógica da disciplina. Essas reuniões deverão ocorrer, preferencialmente, antes do início das aulas ou nas primeiras semanas do semestre, envolvendo o docente da disciplina e a dupla de TILSP designada. Quando necessário, a coordenação de curso e representantes do NAI também poderão participar. Nessas reuniões, deverão ser discutidos aspectos como perfil linguístico do estudante, dinâmica da disciplina, materiais a serem utilizados, formato das avaliações, necessidade de antecipação de textos, slides e vídeos, organização de trabalhos em grupo e estratégias de comunicação entre professor, intérprete e estudante.

A quarta etapa consiste no acompanhamento e na avaliação das ações, sob coordenação do grupo de trabalho vinculado ao Fórum Permanente de Diversidade, em articulação com o NAI, a PROGRAD e a Faculdade de Educação. Ao longo do semestre, poderão ser realizados encontros breves de monitoramento com docentes, TILSP e estudantes surdos, a fim de registrar dificuldades, ajustes necessários e estratégias que tenham produzido bons resultados. Ao final de cada semestre, recomenda-se a elaboração de um relatório sintético, com devolutivas dos sujeitos envolvidos e indicação de encaminhamentos para o período seguinte. Essa sistematização poderá ser apresentada ao Fórum Permanente de Diversidade, considerando que seu regimento prevê a elaboração de relatórios de atividades e o encaminhamento das deliberações aos órgãos competentes.

Dessa forma, a implementação do PAE passa a se apoiar em uma estrutura institucional já existente, fortalecendo a articulação entre os setores e favorecendo a continuidade das ações. A reativação do Fórum Permanente de Diversidade, especialmente por meio do GT Pessoa com Deficiência, permite que as propostas voltadas à acessibilidade de estudantes surdos não sejam tratadas como iniciativas

pontuais, mas como parte de uma política universitária mais ampla de inclusão, permanência e equidade.

4.5 Considerações sobre a viabilidade do PAE

As ações propostas neste PAE apresentam viabilidade institucional por se apoiarem em setores e instâncias já existentes na UFJF, como o NAI, a PROGRAD, a Faculdade de Educação e o Fórum Permanente de Diversidade. A reativação do Fórum, especialmente por meio do GT Pessoa com Deficiência, fortalece a proposta por conferir maior institucionalidade ao plano, uma vez que seu regimento prevê a promoção de ações e reflexões voltadas à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, bem como a articulação entre diferentes segmentos da comunidade universitária. Dessa forma, o PAE não se limita a uma iniciativa pontual, mas passa a integrar uma estrutura colegiada de caráter consultivo e propositivo.

A viabilidade também se justifica pelo fato de que as ações demandam, inicialmente, mais reorganização de fluxos, planejamento formativo e articulação intrasetorial do que criação de novas estruturas administrativas. Os custos podem ser reduzidos com o uso de espaços, plataformas e profissionais da própria UFJF, embora algumas ações possam requerer recursos institucionais específicos, como produção de materiais acessíveis, certificação de cursos e divulgação institucional. Assim, o plano propõe uma estratégia gradual e possível de implementação, voltada à consolidação de uma política de acessibilidade linguística e pedagógica para estudantes surdos no ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como questão central compreender formas de promover a articulação entre Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português (TILSP) e docentes nas disciplinas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de modo a viabilizar a promoção da acessibilidade aos estudantes surdos. Partindo dessa problemática, o estudo buscou analisar como se desenvolve a relação entre o trabalho dos TILSP e dos professores nos cursos de graduação que possuem estudantes surdos matriculados, identificando os principais desafios presentes e propondo estratégias que possam contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto universitário.

Metodologicamente, a investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso de gestão, com uso de análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário aplicado aos estudantes surdos. A partir dos dados analisados, foi proposto um Plano de Ação Educacional, composto por sete ações, entendidas como estratégias institucionais para fortalecer a formação, o planejamento, os fluxos de comunicação e a articulação entre os sujeitos envolvidos na promoção da acessibilidade acadêmica.

Ao final deste percurso investigativo, considera-se que os objetivos traçados foram alcançados, na medida em que a pesquisa permitiu evidenciar que a presença do intérprete de Libras, embora fundamental para a acessibilidade comunicacional, não é suficiente, por si só, para garantir a participação plena dos estudantes surdos no ensino superior. Os dados analisados demonstraram que a inclusão depende de um conjunto mais amplo de condições institucionais, pedagógicas, linguísticas e relacionais, que envolvem o planejamento docente, a atuação dos TILSP, o acompanhamento do NAI, a participação dos estudantes surdos e a corresponsabilização dos diferentes setores da universidade.

Entre essas condições, destacam-se a oferta de formações específicas para os docentes, a construção de espaços de articulação prévia entre professores e intérpretes e a disponibilização de materiais acessíveis, aspectos que se mostraram diretamente relacionados às condições de permanência e sucesso acadêmico dos estudantes surdos. Nesse sentido, a investigação confirmou a centralidade da

articulação entre docentes e intérpretes, mas também revelou que essa relação precisa ser sustentada por fluxos institucionais mais claros, por processos formativos contínuos e por práticas pedagógicas sensíveis à diferença linguística e cultural da comunidade surda.

Desse modo, considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que o estudo permitiu reconhecer a existência de um problema institucional concreto, compreender suas principais manifestações no cotidiano acadêmico e identificar caminhos possíveis para seu enfrentamento. A partir dos dados analisados, foi possível perceber que a articulação entre docentes, TILSP, estudantes surdos e setores institucionais não deve ocorrer apenas de forma pontual ou emergencial, mas precisa ser planejada, acompanhada e assumida como responsabilidade coletiva. Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional apresentou-se como desdobramento propositivo da investigação, ao reunir estratégias voltadas à formação, à organização dos fluxos de comunicação e ao fortalecimento das práticas institucionais de acessibilidade.

No primeiro capítulo, buscou-se apresentar o caso de gestão, situando a pesquisa no contexto da UFJF e evidenciando a trajetória profissional desta pesquisadora como elemento constitutivo da escolha do tema. A atuação como TILSP no ensino superior permitiu observar, no cotidiano institucional, que os desafios enfrentados pelos estudantes surdos não se restringem à ausência de interpretação em Libras, mas envolvem também a forma como as disciplinas são planejadas, os materiais são disponibilizados, as interações em sala são conduzidas e os professores compreendem, ou não, o papel do intérprete no processo educativo. Dessa forma, o capítulo introdutório delimitou o problema de pesquisa, apresentou a questão norteadora e definiu os objetivos que orientaram o desenvolvimento da investigação.

O segundo capítulo dedicou-se à contextualização da inclusão e da acessibilidade no ensino superior, com atenção especial à educação de surdos, aos marcos legais e às políticas institucionais da UFJF. A análise permitiu compreender que há avanços importantes no campo normativo e institucional, especialmente no reconhecimento da Libras, na regulamentação da profissão dos TILSP e na existência de setores voltados ao apoio à inclusão. Entretanto, também se evidenciou que a garantia legal do direito à acessibilidade não assegura, automaticamente, sua

efetivação no cotidiano acadêmico. Assim, a discussão desenvolvida mostrou que a inclusão, conforme problematizada por Sassaki (2006), exige a transformação das estruturas sociais e educacionais, e não apenas a adaptação pontual de sujeitos ou práticas. No caso dos estudantes surdos, essa transformação requer o reconhecimento da Libras, da cultura surda e das especificidades pedagógicas que atravessam suas trajetórias formativas, como também indicam Quadros (1997) e Skliar (2005).

No terceiro capítulo, foram apresentados os eixos teóricos, o percurso metodológico e a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas, questionários e documentos analisados. A organização da análise em quatro eixos: inclusão e acessibilidade; sujeitos e práticas na educação de surdos; o intérprete educacional no ensino superior; e intrasetorialidade e articulação institucional, possibilitou uma leitura integrada das percepções da coordenação do NAI, dos TILSP, dos docentes e dos estudantes surdos.

No Eixo 1, observou-se que a UFJF possui dispositivos institucionais relevantes para a promoção da acessibilidade, mas ainda enfrenta o desafio de consolidar práticas mais sistemáticas, planejadas e articuladas. Embora o NAI desempenhe papel central nesse processo, os dados indicaram que o setor enfrenta limitações operacionais que podem repercutir na efetividade de algumas ações desenvolvidas, especialmente diante da crescente complexidade das demandas relacionadas à inclusão no ensino superior. No Eixo 2, as respostas indicaram que a experiência acadêmica dos estudantes surdos é atravessada por questões linguísticas, pedagógicas e relacionais, exigindo que a universidade reconheça esses sujeitos para além de uma perspectiva apenas técnica ou assistencial.

O Eixo 3, central para esta pesquisa, evidenciou que a atuação dos TILSP no ensino superior envolve demandas que ultrapassam a mediação linguística imediata, pois a interpretação ocorre, majoritariamente, em contextos de ensino e aprendizagem marcados por conteúdos especializados, diferentes áreas do conhecimento, ritmos variados de aula e necessidade de preparação terminológica. Como discutem Albres (2015) e Rodrigues (2018), a atuação do intérprete educacional se constitui em relação com o contexto pedagógico, o que torna indispensável a colaboração com os docentes. No entanto, os dados indicaram que essa colaboração ainda se apresenta

de forma desigual: há professores que buscam diálogo, compartilham materiais e reconhecem a importância da parceria com os intérpretes, mas também há situações em que o TILSP é compreendido de modo restrito, como apoio individual do estudante ou como profissional meramente técnico da interpretação. Essa compreensão limitada interfere diretamente na qualidade da mediação e na experiência formativa dos estudantes surdos.

O Eixo 4, por sua vez, permitiu compreender que a acessibilidade no ensino superior não se realiza apenas pela presença de profissionais especializados ou pela existência de documentos institucionais, mas pela articulação efetiva entre os setores e sujeitos envolvidos. Os dados apontaram que, embora existam iniciativas importantes, muitas ações ainda são construídas de forma reativa, a partir das dificuldades que surgem no decorrer do semestre. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou a necessidade de fortalecer a intrasetorialidade, compreendida como uma forma de articulação institucional capaz de integrar NAI, coordenações de curso, docentes, TILSP, estudantes surdos e demais setores responsáveis pela permanência acadêmica.

A acessibilidade, portanto, precisa deixar de ser tratada como resposta emergencial e passar a integrar o planejamento regular da graduação. Os achados da pesquisa reforçam que o enfrentamento dessas barreiras demanda investimento contínuo em políticas formativas, revisão das práticas pedagógicas e ampliação dos espaços de escuta das demandas apresentadas pela comunidade surda universitária, de modo que a acessibilidade seja incorporada ao planejamento institucional e não apenas acionada diante de situações emergenciais.

O quarto capítulo apresentou o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado com base nas fragilidades identificadas na pesquisa de campo. As ações propostas buscaram responder aos principais desafios encontrados: a ausência de orientação pedagógica anterior ao início das aulas, a formação docente insuficiente para atuação com estudantes surdos, o desconhecimento sobre o papel dos TILSP, a fragilidade nos fluxos de comunicação institucional, a predominância de ações reativas e a necessidade de espaços permanentes de diálogo entre docentes, intérpretes e estudantes surdos. Desse modo, o PAE foi organizado a partir de três frentes institucionais principais: o NAI, a PROGRAD e a Faculdade de Educação,

considerando suas responsabilidades e possibilidades de atuação no fortalecimento da acessibilidade acadêmica.

Entre as proposições apresentadas, destacam-se a criação de reuniões formativas triádicas no início de cada semestre, envolvendo docentes, TILSP e estudantes surdos; a oferta de oficinas e cursos de extensão sobre educação de surdos e ensino inclusivo; a elaboração de orientações institucionais sobre a relação docente-intérprete; a criação de um programa de formação continuada para TILSP; e a institucionalização de diretrizes pedagógicas para cursos que recebem estudantes surdos. Tais ações não pretendem esgotar a complexidade das fragilidades encontradas, mas apontam caminhos possíveis para que a UFJF avance na construção de uma política de acessibilidade mais integrada, formativa e preventiva.

Como toda investigação, esta pesquisa também apresenta limites. O estudo concentrou-se na realidade da UFJF, especialmente nos cursos de graduação com estudantes surdos matriculados no período analisado, o que impede generalizações amplas para outras instituições ou contextos. Além disso, embora tenha buscado contemplar diferentes sujeitos envolvidos no processo de inclusão (coordenação do NAI, TILSP, docentes e estudantes surdos), a pesquisa não teve como objetivo acompanhar por período prolongado a trajetória acadêmica desses estudantes, nem avaliar a implementação efetiva das ações propostas no PAE, o que resultou em um conjunto de dados específicos a uma realidade pontual e específica da UFJF. Também não foi possível aprofundar todas as dimensões que atravessam a permanência de estudantes surdos no ensino superior, como as relações com colegas ouvintes, as práticas avaliativas em cada área do conhecimento, as especificidades da escrita acadêmica em português como segunda língua e as condições de acessibilidade em atividades de pesquisa, extensão, estágio e trabalho de campo.

A esses limites soma-se a posição ocupada pela pesquisadora no contexto investigado, uma vez que, simultaneamente ao desenvolvimento da pesquisa, também atuava como Tradutora e Intérprete de Libras-Português na instituição. Essa proximidade com o campo contribuiu para a identificação e a compreensão da problemática investigada, mas também exigiu um exercício constante de reflexão sobre a própria posição enquanto profissional e pesquisadora. Assim, pesquisar uma realidade na qual se está inserida profissionalmente constituiu um desafio

metodológico, marcado pela necessidade de articular a experiência construída no cotidiano de trabalho com o distanciamento necessário à análise científica.

Esses limites, no entanto, abrem possibilidades para estudos futuros. Novas pesquisas poderão investigar a implementação e os efeitos do PAE proposto, acompanhando sua execução ao longo de diferentes semestres e avaliando seus impactos na prática docente, na atuação dos TILSP e na experiência acadêmica dos estudantes surdos. Também se mostra relevante desenvolver estudos comparativos com outras universidades federais, a fim de identificar diferentes modelos de organização institucional da acessibilidade para estudantes surdos. Outro caminho possível consiste em aprofundar a escuta dos próprios estudantes surdos, considerando suas percepções sobre pertencimento, participação acadêmica, barreiras comunicacionais, relação com os docentes, interação com colegas ouvintes e expectativas em relação à universidade. Além disso, futuras investigações poderiam examinar de forma mais específica a formação dos professores universitários para atuação em contextos bilíngues e inclusivos, tema que se mostrou recorrente nos dados analisados.

No que se refere ao PAE, recomenda-se que as ações propostas constituam ponto de partida para uma política institucional mais ampla. Nesse sentido, sugere-se a reativação do Fórum Permanente de Diversidade da UFJF, por meio do GT Pessoa com Deficiência, com a participação do NAI, PROGRAD, Faculdade de Educação, TILSP, docentes e estudantes surdos. Esse espaço poderia acompanhar as demandas de acessibilidade ao longo da trajetória acadêmica, mapear boas práticas institucionais, sistematizar orientações, propor formações e avaliar os fluxos de comunicação entre os setores. Recomenda-se, ainda, a ampliação da produção de documentos orientadores acessíveis, inclusive em Libras, de modo a favorecer o acesso dos estudantes surdos às informações sobre os serviços disponíveis e aos procedimentos institucionais de apoio.

A relevância social e acadêmica desta pesquisa reside, portanto, em demonstrar que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior não pode ser reduzida à matrícula ou à presença do intérprete em sala de aula. O acesso à universidade representa um direito fundamental, mas a permanência com qualidade exige práticas pedagógicas planejadas, acessibilidade linguística, valorização da

Libras, reconhecimento da cultura surda e compromisso institucional com a eliminação das barreiras que dificultam a participação desses estudantes. Ao discutir a relação entre TILSP e docentes, este estudo contribui para ampliar o debate sobre a formação docente no ensino superior, mostrando que todos os professores, independentemente da área de conhecimento, podem ser chamados a atuar com estudantes surdos e, por isso, precisam de condições formativas contínuas e institucionais para desenvolver práticas mais inclusivas.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa também contribui para o campo da educação de surdos e da gestão universitária ao evidenciar que a acessibilidade é uma responsabilidade compartilhada. A atuação dos TILSP é indispensável, mas não substitui o papel pedagógico do professor, assim como a existência do NAI não elimina a responsabilidade dos cursos, departamentos e Pró-Reitorias. A inclusão se constrói na articulação entre esses diferentes sujeitos e setores, em um movimento contínuo de diálogo, planejamento, avaliação e corresponsabilização. Nessa perspectiva, os resultados obtidos evidenciam que a promoção da acessibilidade requer ações permanentes de formação, diálogo e acompanhamento institucional, capazes de antecipar barreiras e favorecer a participação efetiva dos estudantes surdos em sua trajetória acadêmica. Assim, o trabalho reforça a necessidade de compreender a acessibilidade como política institucional permanente, e não como ação pontual acionada apenas diante da dificuldade.

Por fim, no âmbito da trajetória profissional desta pesquisadora, o desenvolvimento desta investigação possibilitou transformar as inquietações vividas no cotidiano de trabalho em objeto de análise científica. A experiência como TILSP na UFJF, somada à formação em Pedagogia e à atuação anterior na Educação de Surdos, permitiu olhar para o problema pesquisado não como uma demanda institucional, mas, também, como uma questão ética, pedagógica e social. Ao longo do processo, foi possível compreender de forma mais aprofundada que a inclusão exige escuta, negociação, formação e compromisso coletivo. Esta pesquisa, portanto, não encerra uma trajetória, mas fortalece o compromisso profissional com a defesa da acessibilidade, da Libras, da valorização da comunidade surda e da construção de uma universidade pública mais justa, democrática e efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Coordenação e cooperação no federalismo brasileiro: avanços e desafios. *In*: BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). **Desafios da coordenação federativa no Brasil**. Brasília, DF: ENAP, 2010.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. esp., p. 67–86, 2007.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional**: mediação, educação e cultura surda. São Paulo: Editora Educação, 2015.
- ALBRES, Neiva de Aquino. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 48-62, 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/download/410/390>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-41, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457335335>. Acesso em 17 nov. 2025.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 163-194. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj>. Acesso em: 7 nov. 2025.
- ALVES, Francislene Cerqueira; SOUZA, Jorgina de Cássia Tannus; CASTANHO, Maria Eugenia de Lima Montes. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 27-46. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

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**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

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**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 out. 2024.

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**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. 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 técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 ago. 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9991.htm. Acesso em: 14 mai. 2026

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos vagos e cargos que vagarem de autarquias e fundações públicas federais e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas para esses cargos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 10, 23 dez. 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados**. Brasília, DF:

Inep, 2023a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 out. 2023b.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024–2034 e dá outras providências.

Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2024a. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados. Brasília, DF:

Inep, 2024b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo da Educação Superior 2024: divulgação dos resultados. Brasília, DF:

Inep, 2025a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.

Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 maio 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>.

Acesso em: 16 jun. 2026.

CASTRO, Adriana Cristina de. **Estudantes surdos e os núcleos de acessibilidades nas instituições federais de ensino superior do Triângulo Mineiro de 2010-2020**. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41430>. Acesso em: 5 jun. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 11-26. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj>. Acesso em: 7 nov. 2025.

COSTA, Renata dos Santos. **O professor intérprete de Libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dRenataCosta.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2026.

COSTA, Renata dos Santos. **As reflexões sobre a formação continuada de tradutores e intérpretes de Libras em instituições brasileiras**. 2024. 401 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/23995>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FLEURY, Sonia. **Estado sem cidadãos**: seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de; SILVA, Cirlande Cabral da. A inclusão de alunos surdos em um Instituto Federal: pontos e contrapontos. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e021, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/384/375>. Acesso em: 5 jun. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. cap. 1, p. 15-35. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/61>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 162p.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021. 272 p.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Conheça o INES**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 25 maio 2026.

IRIARTE, Anne Caroline Santana; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Atuação do intérprete educacional: interfaces entre os campos da educação e do discurso. In: ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique; NASCIMENTO, Vinicius (org.). **Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais**: contextos profissionais, formativos e políticos. Florianópolis: Insular, 2022. p. 76-105. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/258497>. Acesso em: 25 ago. 2025.

KELMAN, Celeste Azulay; CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. Codocência entre professor regente e TILSP: parceria necessária na educação bilíngue de surdos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 172-187, abr./jun. 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.74131. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74131>. Acesso em: 14 ago. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 133-153, maio/ago. 2010.

LEMOS, Glauber de Souza; PEREIRA, Maria das Graças Dias. Narrativas de conflito de intérpretes de Libras na atuação profissional em sala de aula bilíngue. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 5-30, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistaespaco.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/584>. Acesso em: 29 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015. (Coleção Educação Inclusiva). Disponível em: https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/2015/02/10999.pdf?srsitid=AfmBOorlytMTHPf9Eu4bU2yhVMw_jUCPg0dhyi09Kqh-3ylwpKX2JmaH. Acesso em: 19 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/cad9a165-0b45-450d-9637-aad8c0036bc9/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v5.n1.2016.11440. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/11440>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na

relação educativa em sala de aula inclusiva. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1715-1744, set./dez. 2022.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043>. Acesso em: 15 abr. 2026.

MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp. **Ecos Visuais**: experiências surdas na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. 2025. 231 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/20038>. Acesso em: 21 maio 2026.

MIRANDA, Luciana de Assis. **Vozes surdas na Educação Superior**: uma abordagem interseccional sobre acesso, permanência e participação acadêmica na UFJF. 2025. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/20516>. Acesso em 21 maio 2026.

NEVES, Roberta Dannemann Vargas. **A Biblioteca Central da UFJF**: inclusão e acessibilidade. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11822>. Acesso em: 11 maio 2024.

PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho. A negociação de significados e a emergência da ZDP na interação professor de matemática, intérprete e aluno surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 137-161. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217–226, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. 2. ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: MEC, INES, 2007. v. 1.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SILVÉRIO, Carla Couto de Paula. Interpretando na educação: quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir? **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 35, p. 42-50, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaço/article/view/1369>. Acesso em 20 ago. 2025.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/79144>. Acesso em: 7 abr. 2025.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Tradução e línguas gestuais-visuais: a modalidade de língua em destaque. In: ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique; NASCIMENTO, Vinícius (org.). **Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais**: contextos profissionais, formativos e políticos. Florianópolis: Editora Insular, 2022. p. 19–43. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/258497>. Acesso em 19 ago. 2025.

SALVADOR, Andresa Lins dos Santos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Atuação do TILS na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Letras**, Santa Maria, v. 33, n. 68, p. 1-14, e85253, 2025. DOI: 10.5902/2176148585253. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/85253>. Acesso em: 20 maio 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 505-533, jul./dez. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, [Brasília], p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/312284413/35852350-Sasaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21-pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

SELEME, Rogério; STADLER, Humberto. **Controle da qualidade: as ferramentas essenciais**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Giselli Mara da. Questionário linguístico para surdos bilíngues (QLSB): uma proposta para a avaliação de perfis de bilíngues do par Libras-português. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 23, jan. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/5305>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./mai. 2015.

SKLIAR, Carlos. As diferenças e as pessoas surdas. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 17-24, jan./jun. 2017.

SOUZA, George Campanha de. **Inclusão dos alunos surdos no ensino superior da Universidade Federal de Juiz de Fora**: atuação do núcleo de acessibilidade para garantir a permanência desses estudantes. 2025. 169 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18160>. Acesso em: 26 abr. 2025.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 384 p.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 14-29. (Série Pesquisas).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Estatuto da UFJF**. [Aprovado pela Portaria nº 1.105, de 28 de setembro de 1998 do Ministro de Estado da Educação e do Desporto]. Juiz de Fora: UFJF, 1998. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/proex/files/2017/02/Estatuto-da-UFJF.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020**. Juiz de Fora: Diretoria de Imagem Institucional, 2016. 144 p. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/diavi/wp-content/uploads/sites/31/2011/10/11-PDI-2016-2020-UFJF.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 38/2019, de 04 de setembro de 2019**. Aprova o Regimento Interno do Fórum Permanente da Diversidade da UFJF. Juiz de Fora: UFJF, 2019. Disponível em: https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2019/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o_38.2019_Consu_ANEXO-REGIMENTO-INTERNO-DO-F%C3%93RUM-PERMANENTE-DA-DIVERSIDADE-UFJF.pdf. Acesso em: 25 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Minha UFJF**: portal do estudante e do servidor. Juiz de Fora: UFJF, [s.d.]. Disponível em: <https://www.minha.ufjf.br>. Acesso em: 29 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **NAI**: Núcleo de Apoio à Inclusão. Juiz de Fora: UFJF, [s.d.]b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Núcleo de Apoio à Inclusão. **Cartilha do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)**. Juiz de Fora: UFJF, [s. d.]c. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/acessibilidade-no-ere/cartilha/>. Acesso em: 11 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2027**. Juiz de Fora: Diretoria de Imagem Institucional, 2022. 483 p. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/relatoriodegestao/wp-content/uploads/sites/185/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 23/2016, de 25 de janeiro de 2016**. Aprova texto final e anexos do Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG). Juiz de Fora: CONGRAD/UFJF, 2016. Versão consolidada em 22 nov. 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/prograd/rag/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 092, de 24 de agosto de 2018**. Aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão. Juiz de Fora, MG: CONGRAD/UFJF, 2018. 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: 11 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2022-2027)**: revisão 2024/2025: relatório final. Juiz de Fora: UFJF, 2025a. 516 p. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/pdi-2022-2027/>. Acesso em: 14 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação dos Programas de Graduação. **Edital de Seleção de Monitoria Especializada / 2025**: Projeto Monitoria Especializada do Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI/DIAAF – 2025b. Juiz de Fora: UFJF, 28 maio 2025. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/2025/05/28/edital-de-selecao-de-monitoria-especializada-2025/>. Acesso em 20 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Núcleo de Apoio à Inclusão. **Guia de orientações para acessibilidade de pessoas com deficiência na UFJF**. Juiz de Fora: UFJF, 2025c. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/wp-content/uploads/sites/61/2026/01/Guia-de-Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-acessibilidade-de-PCD-na-UFJF-vers%C3%A3o-final-1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

UTZIG, Douglas Vinícius. **Tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS):** aspectos geradores de sofrimento psicossocial causados pela atividade laboral. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

VARGAS, Mojana. A greve nacional docente e a grave crise da educação superior brasileira. **Brasil de Fato**, [s. l.], 2 jul. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/historia-publica-narrativas-negras/2024/07/02/a-greve-nacional-docente-e-a-grave-crise-da-educacao-superior-brasileira/>. Acesso em: 5 jun. 2026.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA COORDENAÇÃO DO NAI

1. Atua na coordenação há quanto tempo?
2. Como a unidade identifica o estudante surdo e prepara o professor para recebê-lo?
3. Quais práticas o curso adota para promover a inclusão dos estudantes surdos?
4. No curso, os profissionais em geral encontram algum desafio para a promoção da inclusão dos estudantes surdos?
5. Existe alguma iniciativa ou projeto voltado para a formação de professores e demais envolvidos no processo educacional inclusivo? Se sim, poderia descrevê-los?
6. Como são tratadas as questões relacionadas à acessibilidade comunicacional e pedagógica no curso?
7. Que tipo de apoio ou recursos adicionais seriam úteis para melhorar a inclusão dos estudantes surdos no curso?
8. Poderia avaliar a articulação entre TILSP e docentes no curso?
9. Existe algum mecanismo de feedback ou avaliação contínua das práticas de inclusão adotadas pelo curso? Se sim, como funcionam?

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA INTÉRPRETES DE LIBRAS

1. Há quanto tempo atua como intérprete de Libras na UFJF?
2. Qual a sua formação?
3. Em quais cursos interpreta atualmente?
4. Como você avalia a colaboração entre TILSP e professores nas disciplinas com estudantes surdos?
5. Você enfrenta algum desafio ao mediar a comunicação entre professores e estudantes surdos no ambiente acadêmico?
6. Você acredita que exista alguma condição que impacte na sua atuação como intérprete? (como carga horária, recursos disponíveis, apoio institucional)
7. Quais estratégias você utiliza para superar os desafios e/ou condições que impactem diretamente no seu trabalho?
8. Você sente que há um entendimento adequado por parte dos professores sobre o papel dos TILSP? Por quê?
9. Quais ações seriam úteis para melhorar sua atuação como intérprete na UFJF?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA PROFESSORES

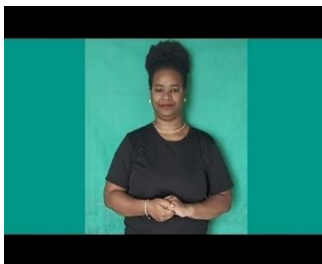
Questões para os professores:

1. Há quanto tempo atua como professor/a na UFJF?
2. Já teve alguma experiência no ensino para estudantes surdos anteriormente?
3. Como você avalia sua experiência ao trabalhar com estudantes surdos nas suas aulas?
4. Encontrou algum desafio ao ensinar estudantes surdos?
5. Quais estratégias você utiliza para promover a inclusão dos estudantes surdos em suas aulas?
6. Como ocorre a interação e colaboração entre você e os TILSP durante as aulas?
7. Como você avalia a participação dos TILSP na mediação do ensino dos conteúdos para os estudantes surdos?
8. Você já recebeu alguma formação ou orientação específica na UFJF para atuar com estudantes surdos? Se sim, como foi essa formação?
9. Na sua opinião, que tipo de apoio ou recursos contribuiriam para melhorar sua prática pedagógica com estudantes surdos?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES SURDOS

Formação e acessibilidade em foco: desafios nas relações entre intérpretes de Libras e docentes na UFJF

* Indica uma pergunta obrigatória



<http://youtube.com/watch?v=cc8hxtbY4Ak>

Apresentação do questionário

Olá! Este questionário faz parte de uma pesquisa com o título "Formação e acessibilidade em foco: desafios nas relações entre intérpretes de Libras e docentes na UFJF", que quer saber sobre a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos matriculados nos cursos de graduação da UFJF.

O objetivo é entender como você vive o seu curso, quais dificuldades encontra e o que pode melhorar na relação com os intérpretes de Libras e com os professores.

O questionário tem **cinco partes**:

1. **Perfil do estudante** – perguntas sobre seu curso e como você se comunica.
2. **Acessibilidade e recursos** – o que a UFJF oferece para apoiar seus estudos.
3. **Intérpretes de Libras (TILSP)** – sua experiência com o trabalho dos intérpretes.
4. **Professores e colegas** – como é a comunicação e a convivência nas aulas.
5. **Desafios e melhorias** – espaço para você contar o que pode ser feito para melhorar.

Suas respostas são confidenciais e serão usadas somente para a pesquisa.

Não há respostas certas ou erradas — o importante é que você responda com sinceridade.

Sua participação é muito importante!

Ela ajuda a melhorar as condições de acessibilidade e inclusão na universidade.

Obrigada pela colaboração!

** Marque todas que se aplicam.*

☐ Declaro que concordo em participar da pesquisa e, que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

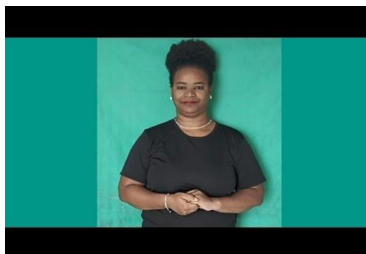
Baixe [aqui](#) o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**.

** Marque todas que se aplicam.*

☐ Realizei o download.

Questionário para estudantes surdos

Este questionário busca acessar a experiência e a percepção dos estudantes surdos sobre a acessibilidade, a atuação dos intérpretes de Libras e a relação com os docentes e colegas na UFJF.



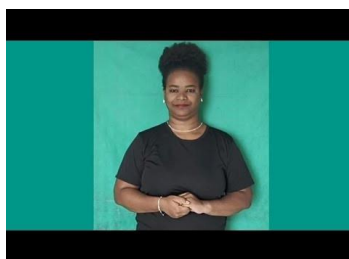
<http://youtube.com/watch?v=l3GFwkHnYVY>

**Marque todas que se aplicam.*

☐ Declaro ter acima de 18 anos de idade, e aceito participar do projeto citado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

1 - Perfil do Estudante

Nesta seção, o questionário pretende obter informações sobre o perfil acadêmico dos/as estudantes surdos/as, como o curso em que estão matriculados/as, o período que frequentam e as línguas utilizadas predominantemente na comunicação acadêmica.



<http://youtube.com/watch?v=sfIMksvcbps>

Nome completo *

1- Qual seu curso de graduação na UFJF? *

2- Qual seu período atual no curso?

** Marcar apenas uma.*

- ☐ - 1º ao 2º período
- ☐ - 3º ao 4º período
- ☐ - 5º ao 6º período
- ☐ - 7º período ou mais
- ☐ - Estou desperiodizado/a

3- Você usa principalmente Libras ou Português para se comunicar academicamente?

** Marque todas que se aplicam.*

- ☐ - Libras
- ☐ - Português
- ☐ - Ambos igualmente

4- Você utiliza outras formas de apoio além do intérprete de Libras?

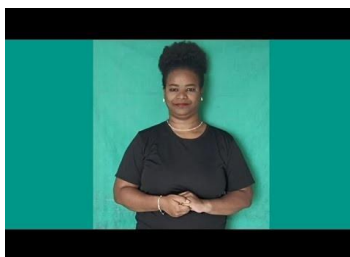
** Marque todas que se aplicam.*

- ☐ - Leitura labial
- ☐ - Materiais adaptados
- ☐ - Tecnologia assistiva
- ☐ - Nenhuma

☐ Outro: _____

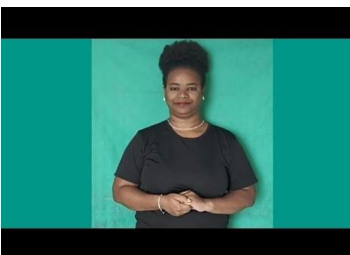
2 - Acessibilidade e Recursos

Nesta seção, o questionário busca levantar dados sobre a percepção dos estudantes quanto ao suporte disponibilizado pela UFJF.



<http://youtube.com/watch?v=iyKUjL8-wPI>

5- Você sente que a UFJF oferece suporte adequado para sua acessibilidade acadêmica?



<http://youtube.com/watch?v=tbg5sD6Z0jY>

** para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras*

** Marcar apenas uma.*

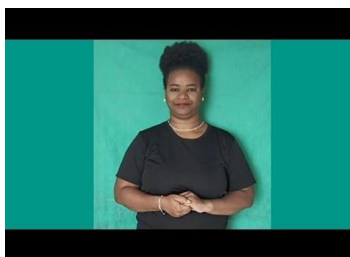
- ☐ - Sim
- ☐ - Não
- ☐ - Parcialmente — Explique abaixo :

☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

Adicionar arquivo

6- Você consegue acompanhar as aulas de forma satisfatória com o suporte oferecido?



<http://youtube.com/watch?v=389H0Uch9gE>

** para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras*

** Marcar apenas uma.*

☐ - Sim

☐ - Não

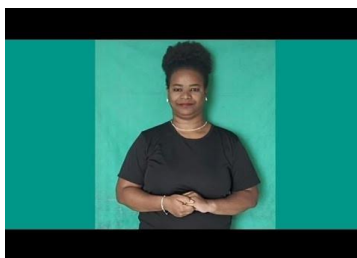
☐ - Parcialmente – Explique abaixo :

☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

 Adicionar arquivo

7- Quais recursos de acessibilidade estão disponíveis em suas disciplinas?



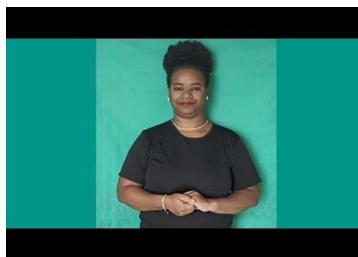
<http://youtube.com/watch?v=ocMINTRwA14>

**Marque todas que se aplicam.*

- ☐ - Intérprete de Libras em sala
- ☐ - Materiais adaptados (apostilas, slides)
- ☐ - Monitoria individualizada
- ☐ - Atendimento individualizado com professores
- ☐ - Tecnologia assistiva (legendas, softwares)
- ☐ - Nenhum

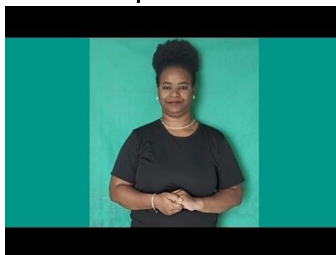
3 - Experiência com Intérpretes de Libras

Nesta seção, buscamos compreender como avaliam a quantidade de intérpretes disponíveis, a clareza na transmissão dos conteúdos e a qualidade da mediação comunicacional.



<http://youtube.com/watch?v=NtCKfbgzmmo>

8- A quantidade de intérpretes de Libras é suficiente para atender a sua demanda acadêmica?



http://youtube.com/watch?v=w_oZhJEKqDI

** para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras*

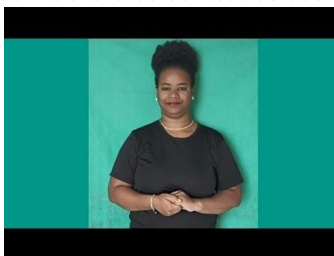
** Marcar apenas uma.*

- ☐ - Sim
- ☐ - Não
- ☐ - Parcialmente – Explique abaixo :
- ☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

 Adicionar arquivo

9- Os intérpretes conseguem transmitir com clareza os conteúdos das disciplinas?



<http://youtube.com/watch?v=SFksRGotpxw>

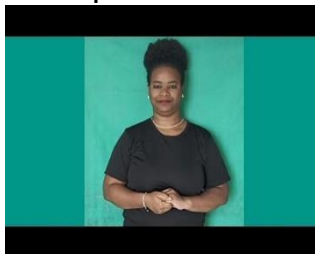
* para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras
* Marcar apenas uma.

- ☐ - Sim
- ☐ - Não
- ☐ - Às vezes – Explique abaixo :
- ☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

 Adicionar arquivo

10- Você sempre consegue se comunicar com os professores através dos intérpretes sem dificuldades?



<http://youtube.com/watch?v=EqLG98W95XY>

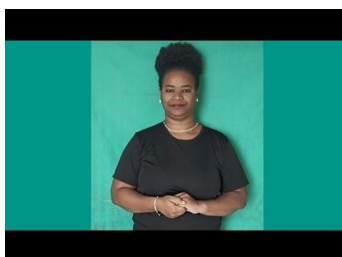
* para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras
* Marcar apenas uma.

- ☐ - Sim
- ☐ - Não
- ☐ - Às vezes – Explique abaixo :
- ☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

 Adicionar arquivo

11- Você já enfrentou dificuldades por falta de intérpretes ou mudanças de intérpretes ao longo do curso?



<http://youtube.com/watch?v=4TpfwvckLgQ>

** para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras*

** Marcar apenas uma.*

☐ - Sim

☐ - Não

☐ - Explique abaixo se desejar :

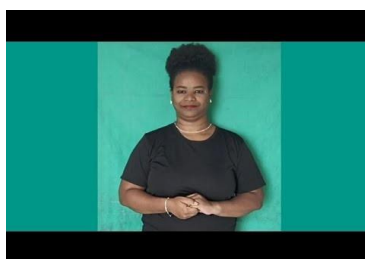
☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

[Adicionar arquivo](#)

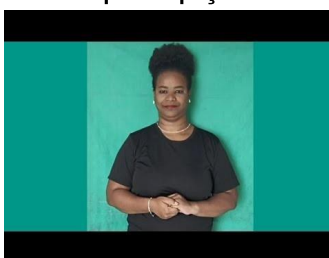
4 - Interação com Professores e Colegas

Nesta seção, gostaríamos de saber sobre a percepção das/os estudantes quanto ao esforço docente em tornar o conteúdo acessível, a utilização de estratégias inclusivas em sala de aula e a participação em atividades acadêmicas coletivas.



<http://youtube.com/watch?v=kRvxz8p5YLE>

12- Os professores do seu curso demonstram preocupação em tornar o conteúdo acessível para você?



http://youtube.com/watch?v=HAPo88_SGH4

** para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras * Marcar apenas uma.*

☐ - Sim

☐ - Não

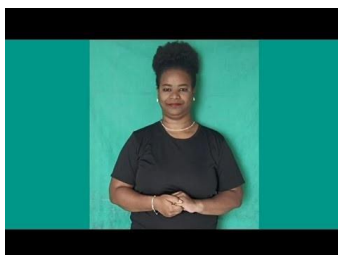
☐ - Parcialmente – Explique abaixo :

☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

[Adicionar arquivo](#)

13- Os professores utilizam estratégias inclusivas, como slides visuais, materiais adaptados ou outros recursos que facilitam sua aprendizagem?



<http://youtube.com/watch?v=-m1UQMVXQlc>

** para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras*

** Marcar apenas uma.*

☐ - Sim

☐ - Não

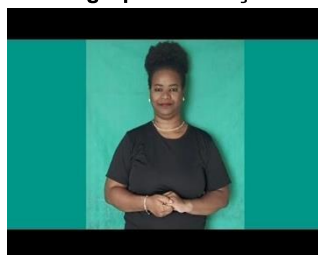
☐ - Às vezes – Explique abaixo :

☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

[Adicionar arquivo](#)

14- Você se sente incluído nas atividades em grupo e interações com colegas ouvintes?



<http://youtube.com/watch?v=fOmPteg7sx8>

** para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras*

** Marcar apenas uma.*

☐ - Sim

☐ - Não

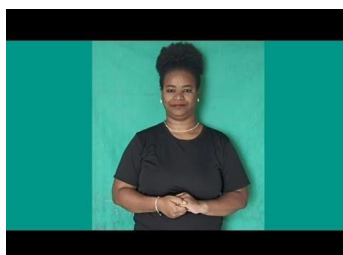
☐ - Parcialmente – Explique abaixo :

☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

[Adicionar arquivo](#)

15- Já enfrentou dificuldades de comunicação com professores ou colegas que impactaram seu aprendizado?



http://youtube.com/watch?v=_EI921ygnck

** para responder em Português, use o campo "outro", ou suba o vídeo em Libras*

* Marcar apenas uma.

☐ - Sim

☐ - Não

☐ - Às vezes – Explique abaixo :

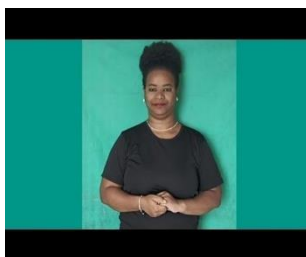
☐ Outro: _____

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

[Adicionar arquivo](#)

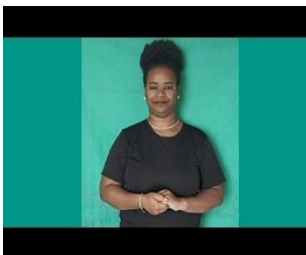
5 - Desafios e Melhorias

Esta seção, inclui questões abertas que possibilitam aos estudantes relatar, com liberdade, os principais desafios que enfrentam no ambiente universitário e sugerir propostas de melhoria para a promoção de uma experiência mais inclusiva e acolhedora na UFJF.



<http://youtube.com/watch?v=ozseqKt1hc8>

16- Quais são os principais desafios que você enfrenta no ambiente acadêmico da UFJF?



<http://youtube.com/watch?v=XLpvGtTC6NM>

* para responder em Português, use o campo abaixo, ou suba o vídeo em Libras

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

[Adicionar arquivo](#)

17- O que poderia ser feito para melhorar sua experiência de aprendizagem e inclusão na universidade?



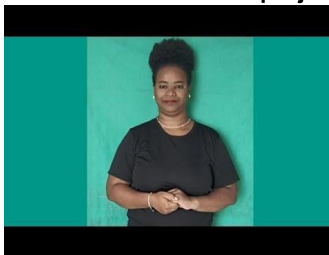
<http://youtube.com/watch?v=ULNFzdF7ZvY>

** para responder em Português, use o campo abaixo, ou suba o vídeo em Libras*

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

 Adicionar arquivo

18- Você gostaria de receber mais suporte ou recursos além do que já é oferecido? Se sim, quais?



<http://youtube.com/watch?v=PLJNR3Ah-mo>

** para responder em Português, use o campo abaixo, ou suba o vídeo em Libras*

Faça aqui o upload da sua resposta em Libras, se preferir.

 Adicionar arquivo

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – TCLE PARA AS ENTREVISTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Formação e acessibilidade em foco: desafios nas relações entre intérpretes de Libras e docentes na UFJF”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é conhecer quais são os pontos críticos que necessitam de atenção, com a finalidade de contribuir para a construção de uma política de inclusão eficaz. Esta ação beneficia não apenas os estudantes surdos, mas todos as pessoas com deficiência na UFJF, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. Nesta pesquisa pretendemos compreender como se dá a relação entre o trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras-Português e os docentes, nas disciplinas dos cursos de graduação com estudantes surdos matriculados, identificando os principais desafios e propondo melhorias para o atendimento desse público.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade: uma entrevista sobre a relação de trabalho entre professores e intérpretes de Libras nos cursos de graduação da UFJF. Esta pesquisa tem alguns riscos mínimos, que são: você pode sentir algum constrangimento e desconforto emocional, invasão de privacidade, estresse ou cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será garantido um ambiente acolhedor e privativo para a realização das entrevistas, perguntas formuladas de maneira objetiva e respeitosa, evitando temas que possam causar desconforto desnecessário. Também será assegurado o sigilo e anonimato das informações coletadas, utilizando nomes fictícios ou códigos para proteger a identidade dos participantes. A pesquisa pode ajudar valorizando o papel desses profissionais da UFJF, fortalecendo a colaboração entre eles e possibilitando influenciar em melhorias institucionais, tornando o trabalho mais eficiente. Para a comunidade da UFJF, a pesquisa pode contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de acessibilidade e inclusão, promovendo maior conscientização e capacitação da comunidade acadêmica.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão 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 os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura da/o Participante

Assinatura da Pesquisadora

CAAE: 87830525.8.0000.5147

Karina Emmanuelle de Souza Lopes

Campus Universitário da UFJF

Faculdade de Educação/PPGP CAEd - UFJF

CEP: 36036-900

Rubrica da/o participante de pesquisa: _____

Rubrica da pesquisadora: _____

APÊNDICE F – TCLE PARA OS QUESTIONÁRIOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Formação e acessibilidade em foco: desafios nas relações entre intérpretes de Libras e docentes na UFJF”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é conhecer quais são os pontos críticos que necessitam de atenção, com a finalidade de contribuir para a construção de uma política de acessibilidade e inclusão eficaz. Esta ação beneficia não apenas os estudantes surdos, mas todos as pessoas com deficiência na UFJF, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. Nesta pesquisa pretendemos compreender como se dá a relação entre o trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras-Português e os docentes, nas disciplinas dos cursos de graduação com estudantes surdos matriculados, identificando os principais desafios e propondo melhorias para o atendimento desse público.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade: você responderá a um questionário sobre a sua experiência e os impactos sofridos com relação ao trabalho entre professores e intérpretes de Libras, nos cursos de graduação da UFJF. Esta pesquisa tem alguns riscos que são mínimos: você pode sentir algum constrangimento e desconforto emocional, invasão de privacidade, estresse ou cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as perguntas foram formuladas de maneira objetiva e respeitosa, evitando temas que possam causar desconforto desnecessário. Também será assegurado o sigilo e anonimato das informações coletadas, utilizando nomes fictícios ou códigos para proteger a identidade dos participantes. A pesquisa pode ajudar valorizando o papel desses profissionais da UFJF, fortalecendo a colaboração entre eles e possibilitando influenciar em melhorias institucionais, tornando o trabalho mais eficiente. Para a comunidade da UFJF, a pesquisa pode contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de acessibilidade e inclusão, promovendo maior conscientização e capacitação da comunidade acadêmica.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste questionário.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa 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. Os pesquisadores tratarão 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 os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 25 de setembro de 2025.

Assinatura da/o Participante

Assinatura da Pesquisadora

CAAE: 87830525.8.0000.5147

Karina Emmanuelle de Souza Lopes
Campus Universitário da UFJF
Faculdade de Educação/PPGP CAEd - UFJF
CEP: 36036-900

Rubrica da/o participante de pesquisa: _____

Rubrica da pesquisadora: _____