UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO

MAELLE MEDEIROS GARRETO

PERCEPÇÕES DE DISCENTES SURDOS EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

São Luís
2021

MAELLE MEDEIROS GARRETO

PERCEPÇÕES DE DISCENTES SURDOS EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini.

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Garreto, Maelle Medeiros
Percepções de discentes surdos em relação ao contexto da inclusão na Universidade Federal do Maranhão/ Maelle Medeiros Garreto. - 2021.
137 f.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Discentes surdos. 2. Educação Superior. 3. Processo de ensino e aprendizagem. 4. Educação Inclusiva. I. Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título

MAELLE MEDEIROS GARRETO

PERCEPÇÕES DE DISCENTES SURDOS EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

_____

Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva (Examinadora Interna)
Doutora em Educação Motora
Universidade Federal do Maranhão

_____

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (Examinadora Externa)
Doutora em Psicologia
Universidade Federal de São Carlos

_____

Profa. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha (Examinadora Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Ao meu fiel e sempre presente Deus. A todas as pessoas com deficiência, que mesmo em meio às barreiras, lutam por seus direitos, na esperança de sua efetivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua infinita misericórdia, pelo discernimento e sabedoria que tem me dado. Obrigada, Senhor, pelo infinito amor que tens por esta tua filha; tu sabes que sem ti nada disso seria possível. Te amo muito!

À minha mãe, Rosideth Medeiros Garreto, que durante toda esta trajetória nunca deixou de acreditar em mim, mesmo não estando próxima. À minha irmã querida, Mis-Silene Medeiros Garreto, pelo incentivo e pelo amor que sempre demonstrou por mim. Muito obrigada por tudo! Saibam que sem vocês esse sonho não seria possível.

Agradeço também aos colegas próximos, que me deram força durante este trabalho e compartilharam comigo as experiências e os momentos felizes, especialmente Maricleide, Danúbia e Daniel.

Agradeço aos intérpretes de Libras, que colaboraram no processo de interpretação deste estudo.

À minha orientadora, Thelma Helena Costa Chahini, pela atenção, compreensão, apoio e confiança. Obrigada pelas sábias e significativas contribuições, reflexões e discussões, as quais foram de grande relevância durante o processo de construção desta pesquisa.

Ao meu querido sobrinho Kauã Eduardo Medeiros, a quem tenho como filho, pela paciência nos momentos em que não pude estar presente. Sabes que te amo muito!

A todos que me ajudaram e me apoiaram nessa longa trajetória, o meu muito obrigada!

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A inclusão de discentes surdos na educação superior está amparada na Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e na Lei nº 13.409/2016 (Lei de Cotas), que passam a garantir o acesso de pessoas com deficiência nas Universidades. O Decreto nº 5.626/05 destaca que a educação de surdos nas instituições federais deve promover o acesso à comunicação e à informação, garantindo-lhes uma educação emancipatória. Nesse contexto, este estudo tem por objetivo primário analisar as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa com elementos do método materialismo histórico dialético do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa: com oito participantes surdos matriculados, respectivamente, entre os 3º e 8º períodos nos Cursos de Letras-Libras, Ciências Contábeis, Design, Teatro, Pedagogia e Farmácia. Dentre esses, quatro pertencem ao gênero feminino (1 trans) e quatro ao gênero masculino, com faixa etária entre 23 a 35 anos de idade. A coleta de dados fez-se via *Google Meet* – em razão do contexto de pandemia causado pela *Coronavirus Disease* 2019 – Covid-19, que ocasionou a necessidade de distanciamento físico, e porque a Universidade Federal do Maranhão adotou a modalidade de ensino remoto emergencial –, mediante instrumento de coleta: entrevistas semiestruturadas por um roteiro contendo 16 perguntas relacionadas ao objeto investigado. Os resultados da pesquisa evidenciam que os universitários surdos participantes do estudo sentem dificuldades na apreensão dos conhecimentos por consequência de más condições de escolarização no decorrer da educação básica e da não operacionalização da educação inclusiva; carência de docentes com qualificação na educação especial; carência de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade; carência de metodologias inclusivas e de recursos didático-pedagógicos especificamente voltados aos discentes surdo; carência de docentes que saibam se comunicar por meio da Libras; carência de acessibilidade na informação e na comunicação. Espera-se que os dados e informações produzidos possam servir como subsídios no processo de formulação e aperfeiçoamento de políticas públicas no âmbito da educação superior. Tem-se como expectativa que esta pesquisa seja complementada, visto que, diante do contexto de pandemia da Covid-19, só foi

possível entrevistar os discentes surdos, ficando indicação futura para posteriores contribuições referente aos docentes e intérpretes dos acadêmicos surdos.

Palavras-chave: Educação Superior. Discentes Surdos. Educação Inclusiva. Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students in higher education is supported by Law No. 13,146/2015 (Statute of Persons with Disabilities) and Law No. 13,409/2016 (Cotas Law), which now guarantee access for people with disabilities to Universities. Decree No. 5626/05 emphasizes that the education of deaf people in federal institutions must promote access to communication and information, guaranteeing them an emancipatory education. In this context, this study has as its primary objective to analyze the perceptions of deaf students at the Federal University of Maranhão in relation to the teaching-learning process in the context of Inclusive Education. For that, a research was developed with elements of the historical dialectical materialism method of an exploratory, descriptive type, with a qualitative approach: with eight deaf participants enrolled, respectively, between the 3rd and 8th periods in the Courses of Literature-Libras, Accounting, Design, Theatre, Pedagogy and Pharmacy. Among these, four belong to the female gender (1 trans) and four to the male gender, aged between 23 and 35 years old. Data collection was carried out via Google Meet - due to the pandemic context caused by Coronavirus Disease 2019 - Covid-19, which caused the need for physical distance, and because the Federal University of Maranhão adopted the modality of emergency remote teaching - , through a collection instrument: semi-structured interviews with a script containing 16 questions related to the investigated object. The research results show that the deaf university students participating in the study experience difficulties in apprehending knowledge as a result of poor schooling conditions during basic education and the non-operationalization of inclusive education; lack of qualified teachers in special education; lack of interpreters of Brazilian Sign Language (Libras) at the University; lack of inclusive methodologies and didactic-pedagogical resources specifically aimed at deaf students; lack of professors who know how to communicate through Libras; lack of accessibility in information and communication. Thus, it is expected that the data and information produced can serve as subsidies in the process of formulating and improving public policies in the sphere of higher education. It is expected that this research will be complemented, given that, given the context of the Covid-19 pandemic, it was only possible to interview deaf students, with a future indication for further contributions regarding teachers and interpreters of deaf students.

Keywords: College education. Deaf Students. Inclusive education. Teaching-Learning Process.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASMA	Associação de Surdos do Maranhão
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFB	Constituição Federal Brasileira
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-2019	*Coronavirus Disease 2019*
CT	Comunicação Total
DACES	Diretoria de Acessibilidade
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCLUIR	Programa Incluir – acessibilidade na educação superior
INES	Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação
NUACES	Núcleo de Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....15

2 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....23

2.1 Diferentes concepções da deficiência: do modelo médico ao social (inclusão).....31

2.2 Modelos de educação de surdos.....388

2.2.1 Oralismo.....39

2.2.2 Comunicação total.....43

2.2.3 Bilinguismo.....46

3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....52

3.1 Marcos legais da Política de Educação Especial.....52

3.2 A inclusão de alunos com deficiência na educação superior no Brasil.....62

3.3 Alunos surdos: inclusão ou exclusão no Educação Superior.....67

4 METODOLOGIA.....76

4.1 Lócus da pesquisa.....78

4.2 Participantes da pesquisa.....79

4.3 Instrumentos, procedimentos de coleta e análise dos dados.....80

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....84

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....110

REFERÊNCIAS.....115

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA COM OS DISCENTES SURDOS.....130

ANEXO A - PARECER DE AUTORIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA..133

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....134

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....135

ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ.....137

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil se apresenta como um grande desafio, considerando os aspectos linguísticos da comunidade surda, em uma sociedade majoritariamente de ouvintes. A esse desafio, subjaz o pensar uma educação de surdos que contemple sua especificidade linguística – língua de sinais –, visto que a sociedade atual vive em um contexto inclusivo que não emergiu de um momento para outro, pelo contrário, é resultado de lutas de pessoas com deficiência em todo o mundo.

De acordo com Chahini (2016), apesar de vivermos em um contexto legal que assegura os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, ainda há dificuldade de a sociedade lidar com as diferenças, o que colabora para que a inclusão não se efetive em sua plenitude. Desse modo, pensar um ensino para surdos, sob a perspectiva inclusiva [1], requer esforços da sociedade como um todo, considerando que historicamente os surdos são minorias que não só estiveram como também muitas vezes ainda são percebidos à margem da sociedade, haja vista o tão conhecido "padrão de normalidade: quem escuta/fala é "normal" e quem não escuta/não fala é "anormal".

Acerca do "padrão de normalidade", é possível notar que na história da humanidade houve sempre grupos excluídos, que de acordo com Foucault (2005) são necessários em nome de uma suposta harmonia ou normalidade. Assim, a sociedade cria uma classificação do que vem a ser "normalidade" e "não normalidade", como forma de reconhecimento de si e do outro. Quando nos indagamos de que forma o padrão de "normalidade" impacta a vida das pessoas com deficiência, podemos compreender que tudo o que desvia do padrão normal passa a ser segregado, estigmatizado, como a educação de surdos. Isso nada mais é do que um jogo de poder.

Ademais, vale ressaltar que o padrão de normalidade no âmbito da educação de surdos tende a criar uma cultura de que o ensino a partir de uma língua de sinais não é aceitável, uma vez que a maioria da sociedade é ouvinte. Logo, o aceitável e o natural é que em sala de aula o discente surdo se adeque, e não o

---

[1] Se caracteriza como o processo em que os sistemas sociais se tornam adequados para toda a "diversidade humana, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações" (SASSAKI, 2009, p. 11).

ouvinte. É oportuno enfatizar que o surdo tem a mesma possibilidade de aprendizado e desenvolvimento dos ouvintes, contudo, é indispensável a adaptação de recursos didáticos e/ou metodológicos que supram sua especificidade. Nesse sentido, o surdo deve ser estimulado a fim de que desenvolva suas potencialidades no meio em que vive, o que favorecerá sua interação na academia.

Segundo Dorziat (2015), a educação de surdos se apresentou como uma história de equívocos, marcada por concepções que viam os surdos como incompletos e que por isso necessitavam se apropriar da língua majoritária (portuguesa), de modo que pudessem se inserir na sociedade dentro do que seria o "padrão de normalidade". Nesse contexto, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial dos surdos representa um avanço significativo, pois serviu como meio de aceitação da especificidade linguística do surdo no país.

Oportunamente, insta asseverar que em razão de a terminologia "surdo" representar, também, a luta e a construção de identidade da pessoa surda, utilizaremos a nomenclatura *surdo*[2] e não *deficiente auditivo*[3] nesta pesquisa. Aliás, como afirma Skliar (1997), referimo-nos aos alunos surdos também por reconhecer o paulatino fortalecimento desse grupo populacional que passou a exigir direitos, em todos os âmbitos da vida.

Assim, a terminologia utilizada permite compreender que a língua de sinais tem ampla significação à medida que se entende que o surdo faz parte de um contexto social de interação com o outro. Nesse prisma, a linguagem é vista sob uma ótica ampla, que não abarca apenas a função comunicativa, mas também a organização do pensamento, assumindo um papel efetivo no desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, é necessário, inclusive, pensar a linguagem no âmbito sócio-histórico, pois, como assevera Vygotsky (1998), os meios social e histórico determinam a língua, visto que esta corresponde a um sistema criado para ser usado em sociedade e nos mais diversos contextos de eventos comunicativos.

Sobre a educação de surdos, importa destacar que foi pensada e demandada a partir de iniciativas de famílias nobres[4] que tinham familiares surdos,

---

[2] Concepção sócio-antropológica da surdez, que caracteriza o surdo e a comunidade surda com uma identidade específica, que manifesta aspectos culturais específicos, desenvolvidos a partir da língua de sinais (SKLIAR, 1998). Importa destacar que a língua de sinais não é universal, sendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aquela utilizada pelos surdos brasileiros.

[3] Pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda (BISOL, 2011).

[4] A família real no País, tinha um de seus familiares surdos, o que influenciou Dom Pedro II a criar o atual Instituto Nacional dos Surdos Mudos (INES).

mas que também precisavam continuar sua linhagem, bem como educar essas pessoas, de modo que pudessem efetivamente assumir a função ocupada por seus pais ou, pelo menos, ter um mínimo de instrução. Nesse processo teve grande atuação a Igreja e, depois, o Estado.

Na trajetória histórica da educação de surdos, observa-se que o Estado interviu junto a esse segmento apenas com o propósito de tornar pessoas surdas mais sociáveis, visto que, naquela época, os surdos viviam trancafiados em suas casas – pessoas receavam se deparar com aqueles que julgavam como dissemelhantes (FREITAS, 2007).

No Brasil, em termos de legislação federal, destacam-se a Constituição Federal Brasileira (CFB/1988) e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1994, entre outros dispositivos legais que visam à garantia de direitos desses cidadãos. O artigo 225 da CFB/1988, por exemplo, dispõe acerca do direito à educação como extensivo a todas as pessoas, a partir da expressão “direito de todos”, ainda que não explicite textualmente o contingente populacional formado por pessoas com deficiência (BRASIL, 2020).

No contexto educacional, um marco para o reconhecimento e garantia de direitos linguísticos ao surdo foi a Declaração de Salamanca, que vislumbrou uma educação voltada para todos, independentemente das necessidades específicas que pudessem ter.

No tocante à atual LDB, nos artigos 58 a 60, a educação especial é caracterizada como modalidade de ensino, dispondo que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, o que é um avanço, visto que em outros tempos tal educação acontecia nas chamadas “turmas especiais”, formadas exclusivamente por alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

No tocante à educação do surdo, tanto a Lei nº 10.436/02 quanto o Decreto nº 5.626/05 merecem destaque, pois representam um marco pelo reconhecimento da Libras enquanto língua (BRASIL, 2002a, 2005a). No entanto, ainda é possível observar que tais legislações, apesar de serem consideradas um avanço, ainda encontram muitas barreiras, as quais envolvem, entre outras questões, a ausência de formação para professores e profissionais de Libras, o que compromete, de certo modo, a garantia de acesso e permanência do aluno surdo na rede de ensino, em razão das dificuldades encontradas, principalmente no que concerne ao domínio da língua portuguesa na modalidade escrita (CHAHINI, 2006).

Em se tratando de educação superior, tal permanência é ainda mais evidente, pois os alunos surdos de nível superior, via de regra, tiveram um ensino deficitário na educação básica devido à escassez de políticas públicas educacionais que os contemplassem e de professores com formação específica, o que deixa claro que a evasão não se dá por incapacidade, mas sim por falta de políticas públicas eficazes na educação de surdos (CHAHINI, 2016).

Nesse sentido, cabem questionamentos acerca da eficiência da educação de surdos, uma vez que sem a interação comunicacional entre docente, discente e intérprete se torna praticamente impossível o exercício da aprendizagem. Por outro lado, vale ressaltar que a intenção do estudo em foco não é culpar docentes, mas sim promover debate que favoreça a construção de ideias em torno de uma educação que, de fato, oportunize condições de igualdade e autonomia ao discente surdo. Nessa perspectiva, torna-se imperioso pensar sobre formações/capacitações de docentes que atuarão junto aos discentes surdos, com vistas à promoção de inclusão.

No tocante à realidade do estado do Maranhão, dados do Censo de 2010 apontam que a população maranhense e ludovicense, respectivamente, apresentam 6.574.789 e 253.621 pessoas com deficiência (IBGE, 2010), Já o estudo de Araújo (2018) destaca que, em se tratando de alunos surdos com acesso à educação superior em São Luís, especificamente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no ano de 2018.1 e 2018.2, estavam matriculados 43 discentes surdos[5], o que demanda da universidade políticas públicas de acesso e permanência voltadas para esse público.

No contexto da inclusão de discentes surdos na educação superior maranhense, ainda há poucas produções acadêmicas. Vale mencionar que a escassez de pesquisas revela a ausência de indicadores da situação da educação de surdos na educação superior, especificamente na UFMA, o que consequentemente não permite gerar informações que subsidiem a formulação das políticas públicas direcionadas a esse segmento, mas, ao mesmo tempo, estimula esta e outras pesquisas, mesmo com todos os desafios que a temática impõe, afinal, como afirma Bourdieu (2004, p. 18), “uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário

[5] Importa destacar que esse quantitativo representa apenas os discentes surdos atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade da UFMA. Os alunos surdos do curso de Letras-Libras não foram contemplados, uma vez que o referido curso, por ser habilitado em Libras, não necessita do suporte de técnicos do Núcleo de Acessibilidade da Universidade, visto que dispõe de um quadro de intérprete próprio.

de um *show*, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se corre riscos".

Dessa forma, através dos dados anteriormente mencionados, fica evidenciada a urgência da discussão que perpassa a temática da educação de surdos, na educação superior, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade, por promover visibilidade à comunidade surda no processo educacional, de modo que desenvolvam formação crítica e profissional de qualidade.

Para mais, insta asseverar que o interesse pela temática ora abordada partiu de inquietações acerca das dificuldades encontradas pelos discentes surdos no processo de aprendizagem na educação superior e por uma motivação pessoal da pesquisadora: ter irmã, cunhado e amigos surdos, além de ter acompanhado o processo de ensino da irmã, que ia à escola, no entanto, evadia a cada semestre por não ser compreendida e/ou não ter intérprete em sala de aula, além de outras barreiras de comunicação, enfrentadas, inclusive, em casa, mesmo com todo esforço empreendido por sua mãe e suas irmãs, que não sabiam ao certo como se comunicar com ela – na década de 1990 a Libras não era difundida nas escolas.

Com a inserção da irmã da pesquisadora na Associação de Surdos do Maranhão (ASMA), a comunicação em Libras passou a ser vivenciada, o que facilitou o contato familiar – mãe e irmãs fizeram cursos para o aprendizado e posterior comunicação – e, desde então, tornou-se mais claro para elas que se a educação de surdos efetivamente fosse pautada em educação bilíngue, possibilitaria ao surdo ter as mesmas oportunidades de aprendizado dos ouvintes.

Outra motivação pessoal da pesquisadora é o fato de lecionar disciplinas de Libras para professores da educação básica em municípios do estado do Maranhão – a escuta em sala de aula, dificuldade de comunicação enfrentada cotidianamente, bem como o trabalho desenvolvido na profissão de Assistente Social, no âmbito sociojurídico, que contempla o atendimento de pessoas com deficiência.

Com isso, a pesquisadora intenta contribuir para o crescente debate sobre as práticas pedagógicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem na educação superior, especificamente na Universidade Federal do Maranhão, o que demanda investigações que possam dar visibilidade às questões relacionadas ao processo de ensino de alunos surdos, fomentando, assim, novas discussões e a luta por uma educação efetivamente inclusiva, que garanta o direito dos alunos com deficiência à educação pública superior de qualidade. Ademais, intenta evidenciar a importância da

participação desses cidadãos na sociedade, o que reduz a força da cultura de segregação, exclusão e preconceito, ainda tão presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, o paradigma da inclusão – no modelo educacional – antigamente concebia a pessoa com deficiência na sala de aula em classes especiais, mas atualmente prevê a inclusão, que, segundo Mantoan (2003, p. 16), é "a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular". Dessa forma, todos os alunos devem estar inseridos no contexto educacional, sem nenhuma discriminação, a fim de que a "deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos" (BRASIL, 2013a, p. 8).

Em se tratando de educação superior, a Lei nº 13.409/2016 determina que as Instituições Federais de Educação Superior ofertem, por meio de reserva, vagas para pessoas com deficiência(s). Tal Lei vem criando mecanismos, a fim de minimizar a segregação e a exclusão de pessoas com deficiência, inclusive nas Universidades Públicas Federais.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Estudantes com deficiência passaram de 2.173, no começo do período, para 20.287 em 2010 – 6.884 na rede pública, o que justifica a relevância social do estudo, no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, pois os resultados contribuirão para maiores conhecimentos sobre o potencial humano das referidas pessoas, no meio acadêmico e profissional (BRASIL, 2012c).

Ademais, vale ressaltar que o número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou, no período de 2000 a 2010, ao passar de 1.180 em 2000 para 2.378 em 2010. Essa tendência vem se expandindo a todas as Universidades Federais, a partir do Programa Incluir[6] – Acessibilidade na Educação Superior, criado pelo Ministério da Educação, que visa a criação de núcleos de acessibilidade a fim de garantir melhores condições a alunos com deficiência (BRASIL, 2012c).

---

[6] Ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2018).

Na UFMA, o Núcleo de Acessibilidade foi estabelecido pela Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009, e passou a funcionar, efetivamente, em 2010, tendo por objetivo garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência na universidade, mediante serviços técnicos e profissionais especializados. É importante destacar, segundo Pereira e Chahini (2018), que o acompanhamento realizado, no referido núcleo, tem concentrado suas ações na deficiência visual e deficiência auditiva.

Diante do exposto, o problema de pesquisa é: Quais as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão em relação à ao processo ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva?

Visando responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral deste estudo é analisar as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Os objetivos específicos correspondem a: i) identificar os discentes surdos da UFMA; ii) verificar como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem dos discentes surdos na UFMA; iii) conhecer os principais desafios enfrentados pelos discentes surdos em relação ao contexto da educação inclusiva; iv) descrever as percepções dos discentes surdos em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

A temática, portanto, demonstra sua relevância social, considerando que mesmo em meio aos avanços no que tange aos direitos das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, estas ainda são diariamente estigmatizadas e excluídas da sociedade, tanto por parte do Estado – quando deixa de criar políticas públicas capazes e eficazes de fazer com que, de fato, pessoas com deficiência se sintam protagonistas de sua história e tenham uma educação de qualidade –, quanto pela sociedade em geral, que, por vezes, ainda é preconceituosa e excludente, como é possível constatar, inclusive, em ambiente educacional.

Para melhor dispor o tema em foco, a dissertação ora apresentada foi organizada em seis seções, sendo esta a primeira. A segunda seção aborda a historicidade da educação de surdos, bem como os modelos de educação em cada período da história do País.

A terceira seção dispõe sobre os marcos legais, enquanto instrumentos de defesa dos direitos de pessoas com deficiência; a política da educação especial inclusiva na educação superior; e o processo de inclusão e/ou exclusão de alunos

surdos no nível superior, dando ênfase ao processo ensino-aprendizagem na educação de surdos.

A quarta seção contempla a metodologia utilizada na pesquisa, bem como o processo ensino-aprendizagem de surdos em relação ao contexto da inclusão na educação superior, tendo como lócus de pesquisa a UFMA. Já a quinta seção aborda os resultados e discussões da pesquisa, baseados na análise dos dados coletados.

A sexta seção é destinada às considerações finais acerca do tema, enfatizando os resultados da pesquisa, bem como os desafios a enfrentar no contexto da inclusão de discentes surdos na educação superior, especificamente na Universidade Federal do Maranhão.

2 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da pessoa com deficiência foi marcada por um contexto de segregação, pois a pessoa com deficiência era excluída da sociedade, devendo viver longe do convívio social, como afirma Sá (1999, p. 71):

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

Os estudos de caráter jurídico propostos de Novaes (2010) revelam que pessoas assim geralmente recebiam castigos perversos. O autor destaca que, em Esparta, os recém-nascidos com deformidade eram condenados à morte, pois eram vistos pela sociedade como mau presságio à família.

No Código de Manu[7], o artigo 612 negava o direito sucessório às pessoas que nasciam com cegueira, surdez, insanidade mental, entre outras deficiências. Em Atenas, assim como em Esparta, determinava-se a morte para pessoas nascidas com deficiência. Além disso, na legislação ateniense, em casos de guerra ou conflitos em que a cidade estivesse sitiada, era permitido que se pusesse à frente essas pessoas, consideradas inúteis, para que morressem e assim dessem chance de sobrevivência àqueles que não possuíam deficiência alguma, os considerados “perfeitos” (SACKS, 2010).

Em se tratando de surdez, Sacks (2010) afirma que na antiguidade esta era relacionada à ausência de fala e audição. Por isso, nesse período os surdos eram tratados como seres inferiores, primitivos, incompetentes, imperfeitos e castigados por Deus. Apenas no Egito os surdos eram tratados como seres divinos, pois lá acreditavam que, por não ouvirem nem falarem, estavam em ligação direta com os deuses. Os surdos da Antiguidade eram sacrificados ao nascer, ou abandonados/excluídos da sociedade, sendo-lhes retirados todos os direitos como cidadãos, herdeiros ou até mesmo o direito à educação, visto que eram impedidos de frequentar a escola.

---

[7] Coleção de livros bramânicos que valorizava o culto aos antepassados.

A esse respeito, também chama atenção o fato de diferentes estudiosos terem percepções distintas sobre educação especial. Aristóteles, por exemplo, destacava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, também não eram capazes de raciocinar. Para o filósofo, o pensamento só poderia ser concebido por meio da palavra falada. Sócrates, por seu turno, defendia que os surdos se comunicavam por meio das mãos e do restante do corpo. Já Santo Agostinho defendia que os surdos podiam comunicar-se por meio de gestos, e isso era equivalente à salvação de suas almas (CAPOVILLA, 2001).

Fato é que, na antiguidade, o surdo era visto como incapaz pela ausência da comunicação. Strobel (2008, p. 82) destaca que tal ideia influenciou a crença de que "os sujeitos surdos eram ineducáveis, incapazes e estúpidos e com isto, eles foram privados de educação e isolados da sociedade por quase dois mil anos".

Em se tratando da Idade Média, pode-se afirmar que os surdos ainda não eram considerados humanos; não tinham herança e ficavam excluídos do convívio social, não podendo, entre outras coisas, casar (STROBEL, 2008). Permaneciam, portanto, na condição de incapazes,

> [...] uma vez que os sujeitos surdos não falavam, então não entenderiam os códigos e dogmas religiosos e não podiam confessar seus pecados, sendo assim não poderiam ter a chance da 'salvação', persistindo a ideia de que os surdos eram destituídos da condição de educação. Eram tratados como imbecis e suas curas continuavam com a ligação às interferências milagrosas. (STROBEL, 2008, p. 83)

Com o feudalismo, os surdos passam a ter atenção diferenciada pela Igreja, que passou a se preocupar com o porquê de os surdos não se confessarem e, também, com o grande número de nascimento de surdos entre os nobres – como já comentado anteriormente –, devido à frequência de casamentos consanguíneos, prática muito comum na época, visto que a nobreza não queria dividir herança com outras famílias e acabavam realizando casamentos entre primos, sobrinhos, irmãos e outros familiares.

Para mais, em relação ao Cristianismo, ocorreram profundas transformações sociais, tendo em vista que foram resgatados, de maneira incisiva, "os direitos humanos, a valorização da dignidade humana de todos, inclusive dos grupos minoritários" (NOVAES, 2010, p. 43) por meio de ações eclesiais.

Assim, surgiram na igreja os primeiros educadores de surdos, geralmente padres, monges e frades, os quais faziam uso de gestos rudimentares para educar surdos. Nesse contexto, John Beverley[8] foi considerado um dos primeiros educadores de surdos, pois ensinou um surdo a falar[9]. É oportuno ressaltar que a igreja passou a se preocupar com a educação de surdos não por ser "boazinha", mas por receber grandes fortunas dos nobres – inicialmente, a educação de surdos era direcionada apenas a crianças do sexo masculino e a filhos de nobres (SÁNCHEZ,1990).

A tendência de oferecer instrução apenas a essas pessoas era privilégio que poucos tinham, do mesmo modo que ainda acontece com a educação formal, de um modo geral. Nesse sentido, a educação de surdos foi vista como uma oportunidade de geração de lucro, pois quando a aristocracia tinha filhos surdos acabava custeando sua educação. Já os surdos, que não eram provenientes de famílias aristocratas, restava a segregação. Tempos depois, com a criação do primeiro instituto de educação de surdos em Paris, por L'Epée, a exclusividade da educação dos surdos, pela igreja, perdeu espaço (SÁNCHEZ,1990).

A partir de então, começam a surgir defensores da educação de surdos. Girolano Cardano[10] (1501-1576), por exemplo, foi o primeiro a ver a possibilidade de os surdos terem acesso à educação formal. Seus estudos relativos à linguagem e instrução com os surdos contribuíram significativamente, pois o estudioso acreditava que o surdo é capaz de aprender, ainda que não escutasse. Afinal, as crianças surdas não tinham sua inteligência limitada em decorrência da deficiência existente (SACKS, 2010).

Durante muito tempo houve poucos educadores/monges que dominavam língua de sinais, e também escassos trabalhos publicados sobre essa área do saber, até porque o intuito de ensinar surdos, via língua de sinais, não era expandir essa habilidade, mas tão somente "civilizar" os surdos, filhos de poderosos (LODI, 2005), como dito precedentemente, por se considerar ser necessário o desenvolvimento comunicativo como requisito para inclusão e participação dessas pessoas na sociedade.

---

8 Beverley era um bispo inglês ativo, no reino da Nortúmbria.

9 Nesse momento, a educação de surdos era voltada basicamente para a "normalidade" do surdo, ou seja, fazer o surdo falar.

10 A motivação para os estudos de Cardano foi seu filho surdo.

Segundo Sacks (2010), os pioneiros da educação de surdos, no século XVI, foram: o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) e Juan Pablo Bonet (1579- 1629). O trabalho inicial de Ponce de Leon emergiu na Espanha, e se baseava no ensino do alfabeto manual a dois irmãos surdos: Francisco e Pedro Velasco[11].

> Pedro Ponce de Leon usava como metodologia o alfabeto manual usado por monges, a língua espanhola oral e escrita. Porém, ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte a sua metodologia caiu no esquecimento, porque a atitude na época era de conservar segredos sobre os métodos de educação de surdos. (STROBEL, 2008, p. 85)

Juan Pablo Bonet, por sua vez, utilizou a metodologia de língua de sinais, treinamento da fala e do uso de alfabeto manual. Em 1620, Bonet publicou o primeiro livro sobre educação de surdos, chamado "*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*" (STROBEL, 2008).

Johan Conrad Amman (1669-1724), segundo Soares (1999), também foi um estudioso que se preocupava com educação voltada para surdos, e em seus estudos utilizou a metodologia da oralização e da leitura labial com o uso de espelhos, e da escrita com pessoas surdas. O objetivo de seu trabalho era fazer com que a pessoa surda associasse o som das palavras à imagem escrita.

Na França, merece destaque o educador filantrópico Charles Michel de L'Epée (1712-1789), que, ao conhecer a língua de sinais por duas irmãs gêmeas surdas, passou a utilizar a metodologia denominada por ele de "Sinais Metódicos" (combinação entre a gramática e a língua de sinais francesas) (STROBEL, 2008). O interessante do trabalho de L'Epée é que a educação de surdos por ele ensinada não atendia somente aos nobres.

> O L'Epée instruiu os surdos em sua própria casa, onde vivia com seu irmão, ele transformou a sua casa em uma escola gratuita para surdos aberta tanto para os pobres quanto para ricos e foi agrupando até ter uns sessenta alunos surdos, com isto fundou a primeira escola pública para surdos 'Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris' e treinou inúmeros professores para surdos. (STROBEL, 2008, p. 84)

A escola de L'Epée, Instituto Paris, foi a primeira a ser criada no mundo, em 1760; por isso, seu nome é tão lembrado na história da educação de surdos. O trabalho de L'Epée, apesar de muito conhecido pela metodologia que utilizava – sinais

---

[11] Membros de família aristocrata Espanhola (STROBEL, 2008).

metódicos –, foi duramente criticado pelos educadores desse público, que utilizavam o oralismo, destacando-se entre os críticos: Thomas Braidwood (1715-1806), na Inglaterra, e Samuel Heinicke (1727-1790), na Alemanha, os quais acreditavam que o método utilizado por L'Epée era um retrocesso (STROBELL, 2008).

Nos Estados Unidos, a educação de surdos tem sua história a partir de Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), que se fundamentou no método da língua de sinais utilizado na França, o qual aprendeu com Roch-Ambroise Cucurron Sicard[12]. Foi na França que Gallaudet conheceu o surdo Laurent Clerc, aluno do Instituto de L'Epée. Sacks (2010, p. 38) ressalta que "Laurent Clerc aceitou a oferta de Gallaudet para abrir a primeira escola para surdos nos Estados Unidos e como esta escola teve sucesso tiveram oportunidade de abrir outras escolas para surdos por todo o país".

Segundo Strobel (2008), em decorrência da ampliação da educação aos surdos, nos Estados Unidos, em 1864, surge a primeira faculdade para surdos, em Washington, denominada Gallaudet University[13].

Já no Brasil, de acordo com Pereira (2008), a educação de surdos tem seu início com a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos[14], no Rio de Janeiro, determinada pelo então imperador D. Pedro II, através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Na figura 1 é apresentado o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos.

---

12 Roch-Ambroise Sicard (1742-1822) assumiu, após a morte de L´Epée, sua escola na França, e deu prosseguimento ao ensino de surdos por meio dos sinais metódicos.

13 Nome dado em homenagem a Thomas Gallaudet, precursor da educação de surdos no Estados Unidos da América (EUA).

14 Atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Figura 1 – Instituto Imperial dos Surdos-Mudos.



Fonte: Rio de Janeiro de Ontem (2015).

A educação de surdos, em território brasileiro, teve como educador inicial o francês surdo, Eduard Huet, que chegou ao Brasil em 1855, sob o convite de D. Pedro II. Segundo Moura (2000), naquele período, o Instituto era um asilo, e só aceitava surdos do sexo masculino. Com a expansão do ensino de surdos no país, passados cinco anos após o surgimento do Imperial dos Surdos-Mudos, Huet foi embora do país.

> Foi no Instituto que os iniciadores da educação dos surdos de diversos estados buscaram a formação na área, e também lá que os ex-alunos surdos difundiram a mistura da LSF – Língua de Sinais Francesa – com os sinais já usados pelo povo surdo brasileiro, originando a Língua Brasileira de Sinais, também chamada de LIBRAS. (STROBEL, 2008, p. 90)

Novaes (2010), seguindo esse viés, afirma que o registro mais remoto da Língua Brasileira de Sinais é do ano de 1875, produzido por um aluno do INES, Faustino José da Gama, intitulado “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”. Depois, outras escolas foram surgindo somente para crianças surdas no Brasil.

Nessa continuidade, destaca-se a contribuição da linguista e foneticista Iugoslavo Peter Guberina, em 1954, ao Brasil, por meio do método de reabilitação de crianças surdas que explora os canais sensoriais visando o aprendizado da audição.

Em 1972, a educação especial passou a ser uma área prioritária ao governo brasileiro, o que motivou a criação em 1973 do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que objetivava coordenar em nível federal as iniciativas no campo da educação especial. No que tange a educação de surdos a Cenesp passa a entender que o internato deixou de "ser considerado como ideal para o indivíduo surdo, pois não oferecia oportunidades de convivência para constituir a base de todo o desenvolvimento de integração com a sociedade" (SABANAI, 2007, p. 4).

Vale destacar, que como importante instrumento de luta e organização em prol dos direitos ao surdo, em 1977, foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), o importante a destacar é que a Feneida era composta por pessoas (UFSC, 2021). A Feneida apesar de ser emergir em 1977, foi oficialmente fundada em 1978, após reuniões organizadas por profissionais ouvintes que trabalham na educação de surdos, a destacar as professoras: Álpia Couto; Rosita Edler (locada na Secretária de Estado de Educação e Cultura/RJ); Ivete Vasconcelos (INES/Clínica Santa Cecília, responsável pela divulgação da filosofia da Comunicação Total no Brasil); e Esmeralda Sterling, representante da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos –APADA de Niterói).

Em 1994, surge a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos – CBDS, em São Paulo- Brasil. E em 1987, foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro. Destaca-se que a Feneis, surgiu a partir da restruturação da Feneida, o marco da restruturação foi a entrada de surdos na diretoria da entidade, e seu estatuto foi reestruturado e passou a ser chamada de Feneis Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (1987), dirigida apenas por surdos. A instituição tinha como objetivo a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda, assim como seus direitos, garantindo assim maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade (UFSC, 2021).

Em 1929 foi fundado o Instituto Santa Terezinha, pelas Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, escola particular, em São Paulo, direcionada apenas para meninas. A escola funcionava em regime de internato e a metodologia de ensino do Instituto foi influenciada pela educação francesa até a década de 1990. Por isso, o método oralista na educação dos surdos foi o primeiro a ser adotado (NOVAES, 2010).

Em 2000, considerando o cenário nacional de luta em prol do reconhecimento da língua de sinais, foram iniciadas as ofertas de educação de surdos na perspectiva bilíngue, que tinha como intento melhorar o desenvolvimento cognitivo-linguístico do aluno surdo. Ademais, insta destacar que posteriormente o instituto Santa Tereza passou a oferecer ensino a meninos e meninas surdas. Com o mesmo propósito, surgiram, ainda:

> A escola de Surdos de Vitória do Espírito Santo. Em 1954, escola privada, Concórdia, em Porto Alegre.
> A escola Rompendo o Silêncio, em Rezende, no Rio de Janeiro, a escola Municipal Ann Sullivan, em São Caetano do Sul, e a escola Hellen Keller, em Caxias do Sul. (NOVAES, 2010, p. 52)

Algo a se destacar é que as escolas surgidas após o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos tinham como característica comum serem particulares e direcionadas ao público surdo da elite. Além disso, funcionavam inicialmente como asilos e utilizavam o oralismo como método de comunicação.

No tocante à educação de surdos, Strobel (2008) destaca que esta foi marcada por duas visões: a clínica e a religiosa. A primeira se refere à concepção de normalizar/corrigir os alunos por meio da prática pedagógica. Tal concepção também foi conhecida como modelo médico de normalidade, pois baseava-se no ajuste dos indivíduos mediante o uso de técnicas médico-pedagógicas[15].

Já a segunda refere-se às atitudes de ajuda e caridade aos surdos, realizadas pela igreja, o que revela o pioneirismo de autoridades da igreja no que tange à educação de surdos, conforme visualizado no próprio histórico da educação de surdos pelos monges e padres (STROBEL, 2008).

Desse modo, foram criados métodos ou modelos de educação de surdos, de maneira que estes pudessem se “adequar” e se inserir em um padrão de

[15] No caso dos surdos, as técnicas se apresentavam no uso de aparelhos, com o acompanhamento de fonoaudiólogos, ao ensino de leitura labial.

“normalidade[16]”. Cabe mencionar, inclusive, que o padrão de normalidade, conforme Doyle (1950), se apresenta como uma característica de condição do homem ao ser inserido na sociedade. Assim, poder-se-ia questionar: “de que maneira o conceito de normalidade impactou e continua impactando a vida das pessoas com deficiência?”. Isso porque o que se nota é que a concepção de normalidade ainda segrega automaticamente aqueles que não se inserem em um grupo de “iguais”, e, nesse quesito, estão inclusas as pessoas com deficiência.

Quando se pensa nessa concepção levando em consideração os surdos, fica mais claro que a língua vista como padrão e forma de comunicação comum é a língua oral; no caso do Brasil, a língua portuguesa, e, nesse sentido, todos os outros falantes (nesse caso, também o surdo deve se adequar). O padrão de normalidade, portanto, excluiu e oprimiu, na medida em que obrigou os surdos a aprenderem a língua oral, conforme mostraremos abaixo nos modelos de educação de surdos.

2.1 Diferentes concepções da deficiência: do modelo médico ao social (inclusão)

Sassaki (2010a) destaca que a história das pessoas com deficiência passou por diversos momentos (segregação, integração e inclusão). A segregação se configura no momento em que a sociedade isolava as pessoas com deficiência em instituições fechadas, pelo fato de estas serem consideradas inúteis para a sociedade. Contrapondo-se à segregação, a integração visava adaptar as pessoas com deficiência ao meio social. Por consequência dessa proposta, segundo Rodrigues e Gomes (2007), com o passar do tempo os líderes dos movimentos de pessoas com deficiência estimularam a inquietação desses indivíduos para a compreensão de que a integração ainda era algo limitado, o que ocasionou, tempos depois, o movimento que transformou o conceito de integração social no conceito de sociedade inclusiva.

No que tange à segregação, podemos destacar o período marcado pelo século VII A.C, na Grécia Antiga, onde a pessoa com deficiência era vista como “estorvo”, visto que a inserção e manutenção das pessoas na sociedade se davam pela contribuição e pelo trabalho, e por isso um “corpo disforme ou sem as funções garantiria o vigor e a força e pouco contribuiria para a agricultura ou para a guerra” (FREITAS, 2007, p. 40).

---

[16] Normalidade enquanto ausência de deficiência ou transtorno. Para Sassaki (2010), o conceito é falho na medida em que a normalidade é vista pelo que ‘não é’, mas pelo que lhe falta.

Na Idade Média, a segregação permaneceu, mesmo com o surgimento, por volta do século XII, das primeiras instituições de abrigo para pessoas com deficiência, uma vez que, naquele período, as pessoas com deficiência ainda eram separadas das pessoas sem deficiência. Assim, “os desprotegidos, infelizes e doentes de toda a espécie” (FREITAS, 2007, p. 48) eram acolhidas em conventos ou igrejas, onde passavam a viver, quando não da caridade, de pequenos serviços realizados a essas instituições.

Nesse período, a concepção de pessoa com deficiência perpassava conceitos cristãos – a deficiência era vinculada à ideia de maldição ou eleição divina. Durante a inquisição, por exemplo, toda pessoa com deficiência que fosse reconhecida como “encarnação do mal pecado” era destinada à tortura e à fogueira.

Freitas (2007, p. 49) afirma que o cristianismo, na realidade, modificou “o *status* do deficiente de coisa para pessoa. Contudo, a igualdade no *status* moral não correspondeu, até a época do Iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos”. Desse modo, há uma tendência à caridade mascarada, visto que, ao mesmo tempo em que se retira a pessoa do abandono ou da falta de alimentação e a coloca em instituições filantrópicas, retira-se também a oportunidade de esta conviver em sociedade, segregando-a e deixando-a à mercê de compaixão, caridade ou pena das pessoas.

Assim, a igreja muda o *status* da pessoa com deficiência, mas não muda os costumes em si, porque apesar de aceitar os deficientes, não concebia padres deficientes, o que corroborava a impossibilidade de inclusão da pessoa com deficiência em ambientes de trabalho (SILVA, 1986).

Na Idade Moderna, destaca-se a integração, que consiste na concepção de inserir a pessoa com deficiência na sociedade. Nesse período, evidenciou-se o Modelo Médico da Deficiência, o qual, segundo Sassaki (1997, 2010a), preconiza que a deficiência é uma característica do indivíduo, provocada por uma doença ou trauma físico, que deve ser tratada por um médico, que corrigirá ou amenizará o problema.

O modelo médico, ao considerar a deficiência um problema individual, ignora a relação da deficiência com as estruturas sociais, que, a depender das características de sua organização, determinam uma maior ou menor exclusão das pessoas com deficiência. Logo, com o desenvolvimento da medicina, coube aos médicos “o diagnóstico, prognóstico e tratamento da deficiência, normalmente em instituições destinadas a este fim” (FREITAS, 2007, p. 52), e mesmo que a visão desse tempo ainda fosse limitada, considera-se que, de certa forma, havia “avanço” na

maneira de tratar a questão da pessoa com deficiência, aliás, já não mais se falava em deficiência como uma espécie de “maldição”, mas sim como caso de saúde a ser investigado.

Segundo Garcia (2011), a integração permaneceu consistente até a Idade Moderna, no século XX, e no período pós-guerra foram criadas diversas instituições especializadas em atendimento às pessoas com deficiência, bem como implantados programas de reabilitação, considerando que no pós-guerra vários indivíduos saíram com sequelas físicas e psicológicas, necessitando, portanto, de atenção especial. Naquele contexto, destacam-se instituições/organizações intergovernamentais, tais como a Organização das Nações Unidas, a Organização Mundial da Saúde, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Organização Internacional do Trabalho, que passaram a apoiar e promover oportunidades de inserção para pessoas com deficiência.

> No período entre Guerras é característica comum nos países europeus – Grã-Bretanha e França, principalmente, e também nos EUA – o desenvolvimento de programas, centros de treinamento e assistência para veteranos de guerra. Na Inglaterra, por exemplo, já em 1919, foi criada a Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente. Depois da II Guerra, esse movimento se intensificou no bojo das mudanças promovidas nas políticas públicas pelo Welfare State. Dado o elevado contingente de amputados, cegos e outras deficiências físicas e mentais, o tema ganha relevância política no interior dos países e também internacionalmente, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). A ‘epopéia’ das pessoas com deficiência passaria a ser objeto de debate público e ações políticas, assim como outras questões de relevância social, embora em ritmos distintos de um país para o outro. (GARCIA, 2011, p. 6)

Nota-se que, após a Segunda Guerra, a temática acerca de pessoas com deficiência toma grande proporção no cenário mundial, devido ao grande contingente de soldados que saíram da guerra com alguma deficiência e, em razão disso, foi aprovada, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assevera: “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros [...]”(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 5), assim, mais do que isso, estimula homens e mulheres a gozar de liberdade.

Sobre a reafirmação dos direitos de liberdade a todos, independentemente de crença, Rodrigues e Gomes (2007, p. 220) sinalizam:

> A Declaração Universal dos Direitos Humanos reafirma os direitos de liberdade, os direitos civis e políticos, e os estende a uma série de sujeitos

> que anteriormente estavam dele excluídos: proíbe a escravidão, reconhece os direitos das mulheres, defende os direitos dos estrangeiros. Afirma também os direitos de igualdade – os direitos econômicos e sociais, e os direitos de solidariedade – e os amplia aos direitos culturais.

Observa-se que mesmo diante da criação de instituições e da Declaração dos Direitos Humanos, ainda não foi possível visualizar de forma plena a participação das pessoas com deficiência na sociedade, tendo em vista que incluir não significa apenas reconhecer e criar instituições, mas também constituir processo "bilateral no qual pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (SASSAKI, 1997, p. 3).

As primeiras tentativas de implantação da inclusão aparecem na segunda metade do século XXI, quando surgem temáticas e eventos referentes às pessoas com deficiência[17], direcionados à propagação de conhecimento sobre a importância da inserção social dessa parcela da população (SASSAKI, 1997).

É importante ressaltar que o conceito de pessoa com deficiência passou por significativas transformações ao longo do tempo. No Brasil, considerando o aspecto jurídico, existem dois conceitos de deficiência legalmente constituídos: o primeiro, está exposto no Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89; e o segundo, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, incorporada à legislação brasileira em 2008, com equivalência de Emenda Constitucional no art. 5º, §3º da Constituição Federal Brasileira.

O Decreto nº 3.298/99, em seu artigo 3º, caracteriza em deficiência, deficiência permanente e incapacidade, respectivamente; a deficiência se apresenta como toda e qualquer perda ou anormalidade que gere incapacidade para o desempenho de atividade. Já a deficiência permanente se caracteriza como aquela irreversível, não tendo, portanto, possibilidade de recuperação ou probabilidade de alteração. No que tange à incapacidade, esta se refere à redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para a pessoa com essa deficiência (BRASIL,1999).

O artigo 4º do mesmo Decreto apresenta os tipos de deficiência, os quais denominam como deficiência física (alteração completa ou parcial de um ou mais

---

[17] Destaca-se, nesse contexto, a criação da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008, a realização das Conferências Nacionais, Estaduais e Municipais e ainda a articulação dos Movimentos Sociais da Pessoa com Deficiência através do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências (CONAD).

membros do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física); deficiência auditiva (é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais); deficiência visual (cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho); deficiência mental[18] (funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas); e deficiência múltipla (associação de duas ou mais deficiências) (BRASIL,1999). Nota-se, portanto, que a partir da classificação estabelecida no Decreto nº 3.298/99, a deficiência é apresentada sob a ótica da perda ou da incapacidade.

O conceito de deficiência apresentado pelo decreto supramencionado, assim como os anteriores à Convenção, baseia-se no modelo médico, que, segundo Sassaki (1997), preconiza que a deficiência é uma característica do indivíduo, causada por doença e, portanto, deve ser tratada por um médico para corrigir ou amenizar o problema. Convém salientar que esse modelo, ao considerar a deficiência enquanto um problema individual, desconsidera a relação da deficiência com a sociedade.

Já o conceito trazido pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 1º, enfatiza:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2012a, p. 26).

Nota-se que esse último conceito de deficiência aborda tanto o aspecto médico – quando fala do impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que está na pessoa – quanto o aspecto social da deficiência, considerando que a sociedade apresenta barreiras físicas e também atitudinais, que podem impedir a participação plena de pessoas com deficiência por não estarem em condições de igualdade com as demais pessoas.

---

[18] A expressão “deficiência mental” foi substituída por “deficiência intelectual”, por considerar que a deficiência intelectual se refere a um déficit no funcionamento do intelecto, mas não da mente. A expressão “deficiência intelectual” foi introduzida oficialmente em 1995, pela ONU, e consagrada, em 2004, no texto da “Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 24).

Para Bernardes *et al.* (2009), a mudança no conceito inicialmente apresentado pelo Decreto nº 3.298/99, e posteriormente pela Convenção das Pessoas com Deficiência, retira da pessoa a deficiência e a transporta para o meio em que ela está inserida. Com isso, o Estado é chamado a desenvolver políticas públicas, no sentido de eliminar as diversas barreiras existentes na sociedade, considerado a necessidade de inclusão dessas pessoas.

Destarte, com todo o movimento de luta pela conquista dos direitos da pessoa com deficiência, tanto no que se refere ao histórico de vida, como na forma de conceituar as pessoas com deficiência, foi necessário buscar uma forma mais apropriada de designar a pessoa com deficiência, forma esta que contemplasse e garantisse seu empoderamento. Em relação à nomenclatura/terminologia, há de se destacar a forma errônea como foi e, ainda, é utilizada para designar as pessoas com deficiência.

Na década de 1980, a sociedade utilizava muitos termos preconceituosos para denominar pessoa com deficiência: *defeituoso*, *incapacitado*, *inválido*, entre outros. Em 1981, por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecidos pela ONU, começou-se a utilizar as terminologias "pessoa portadora de deficiência" e "portadores de deficiência". Outro termo utilizado foi "pessoa com necessidades especiais", também aplicado equivocadamente, pois não só pessoas com deficiência têm necessidades especiais, mas também idosos, gestantes e crianças, por exemplo. (SASSAKI, 2010b). Ademais, para o autor:

> Quanto ao termo 'necessidades especiais', precisamos ter bem claro o seguinte:
> 1 - As necessidades especiais não são exclusivas de pessoas que têm deficiência. Mas, a deficiência pode ser uma das causas determinantes de necessidades especiais. Por exemplo:
> (a) Se uma pessoa tem pernas mecânicas e utiliza bengalas, as calçadas esburacadas e os pisos derrapantes podem causar necessidade especial para que esta pessoa possa circular por essas ruas sem correr risco de levar um tombo.
> (b) Se uma pessoa anda em cadeira de rodas, os meios-fios sem rampa e as escadarias podem causar necessidade especial para esta pessoa locomover-se nessas ruas.
> (c) Se uma pessoa é cega, a falta de livros em braile pode causar necessidade especial para esta pessoa tomar conhecimento de textos em geral.
> (d) Se uma pessoa é surda, a ausência de alguém que domine o uso da língua de sinais pode causar necessidade especial para ela tomar conhecimento do que as outras pessoas estão falando. (SASSAKI, 2010b, p. 3)

Nesse contexto, a Constituição de 1988 utilizou o termo “portadores de deficiência”, considerado, para a época, adequado. Contudo, posteriormente esse termo, também, foi considerado equivocado, pois quando se fala em “portador de deficiência”, pode-se entender que a pessoa está portando algo de que, a qualquer momento, poderia se desfazer, ou, ainda, que está carregando a deficiência momentaneamente, do mesmo modo que se porta uma bolsa, um livro etc., como se a deficiência fosse passageira quando, na realidade, é permanente na maioria das vezes (SASSAKI, 2010).

Portanto, o termo mais adequado para se referir a uma pessoa com deficiência ou chamá-la, para Queiroz (2009), é a expressão “pessoa com deficiência”, pois este se molda à condição de determinada pessoa sem desqualificá-la. Tal termo, é oportuno asseverar, foi reconhecido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia da ONU, em 2006, e assinada pelo Brasil e cerca de 80 países em 2007. Na ocasião, o termo “pessoa com deficiência” foi convencionado o ideal para designar pessoa com deficiência.

Essa nova denominação, segundo a ONU, foi escolhida por valorizar a condição de pessoas com deficiência enquanto protagonistas de sua história, visto que essas pessoas “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2012a, p. 26). Além disso, vale lembrar:

> Pessoas com deficiência são antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2012a, p. 13)

Ademais, como o foco deste trabalho lida com uma das categorias da deficiência – a deficiência auditiva –, o termo “pessoa com deficiência” será utilizado para a coletividade, e surdo ou aluno surdo quando direcionado à deficiência auditiva, por se reconhecer que as mudanças ocorridas por e para pessoas que vivem essa realidade não são fruto do acaso, mas decorrem do paulatino fortalecimento desse

grupo populacional, que sobreviveu e passou a exigir direitos em todos os âmbitos da vida, tais como saúde, educação, entre outros.

Em se tratando da nomenclatura “surdo”, Novaes (2010, p. 38) explica que, antes, a pessoa com deficiência auditiva era chamada de “surda-muda” ou “mudinha”, que são expressões inadequadas, pois, segundo o autor,

> [...] os surdos que não emitem sons; não possuem, necessariamente, nenhuma deficiência em relação à voz e aos instrumentos necessários para isso. A utilização de sons se dá porque não ouvem. O surdo, quando oralizado, pode se comunicar por meio da fala. Isto demanda um acompanhamento fonoaudiólogo demasiado. Já o surdo não oralizado comunica-se, em regra, somente por meio da língua de sinais, que por ser uma língua visual-motora, não utiliza, portanto, sons.

Depreende-se, portanto, que tais terminologias foram utilizadas de forma incorreta, pois, segundo o autor, o surdo não é “surdo-mudo” ou “mudinho”. A deficiência diz respeito, na realidade, a um comprometimento no aparelho auditivo, o que faz com que este não emita nenhum tipo de som – porém, vale lembrar: o surdo só não fala, porque também não ouve.

2.2 Modelos de educação de surdos

A história da educação de surdos foi marcada por modelos que caracterizaram o modo como era direcionado o ensino ao aluno surdo e a metodologia utilizada em cada período da história.

Nesse contexto, para Strobel (2008), a década de 1880 marcou a educação de surdos em todo o mundo, pois surgiu nesse momento um debate pelos educadores acerca de qual seria o melhor método a usar na educação de surdos: se o oralismo ou a língua de sinais. Em meio a esse debate foi realizado o Congresso Internacional de Professores de Surdos, em Milão/Itália, a fim de que profissionais especializados pudessem discutir sobre os métodos até então utilizados na educação de surdos, a exemplo da língua de sinais, do método oralista e do método misto (língua de sinais e oral).

Cruz e Araujo (2016, p. 378) destacam em seus estudos que mesmo com todo o debate difundido no Congresso de Milão, desde 1990 a discussão começou e ainda permanece entre os educadores dos surdos sobre qual seria o melhor método

a utilizar: se o oral ou língua de sinais. Para as autoras, a partir de 1990, todo desenvolvimento tecnológico e científico possibilitou a criação de novas "técnicas de aprendizagem em relação à educação dos surdos, com o objetivo de contribuir com a educação e o desenvolvimento da fala, em busca da inserção das pessoas no meio social".

Assim, as percepções acerca da educação de surdos se fundamentaram em três modelos: o Oralista, a Comunicação Total e o Bilinguismo, os quais serão mencionados a seguir.

2.2.1 Oralismo

Diante do contexto da história da educação de surdos e de toda a discussão entre os educadores acerca de qual o melhor método de ensino para surdos, surge em 1880, a partir do Congresso de Milão, o método oralista, que defendia veementemente o ensino de surdos por meio da oralização.

Segundo Perlin e Strobel (2006), o Congresso de Milão teve grande influência de personagens como Alexander Graham Bell, que defendia a oralidade. Assim,

> [...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que 'todos sabem que as crianças são preguiçosas', e por isso, sempre que possível, elas mudariam do difícil oral para a língua de sinais. (WIDELL, 1992, p. 26)

Percebe-se que o método oralista foi defendido, porque acreditava-se ser o que melhor se adequava à aprendizagem do surdo, sua inclusão na sociedade e consequente acesso à realidade dos falantes, cabendo aos docentes sua difusão sobre o pretexto de civilidade do surdo, que deveria aprender a falar, já que a língua de sinais era vista como um fator de atraso e preguiça ao surdo. Sendo assim, a partir da determinação proveniente do Congresso de Milão, ficou proibida toda forma de ensino de surdos por meio de língua de sinais.

Além disso, nesse período "os professores surdos foram expulsos, a língua de sinais foi banida e a comunidade surda foi excluída" (CAPOVILLA, 2000, p. 101),

porque acreditava-se que a língua de sinais atrapalhava o desenvolvimento da língua oral, pois

> [...] concebia-se a língua de sinais como uma forma inferior de comunicação composta de um vocabulário limitado de sinais equivalentes à mera gesticulação mímica e pantomima, sem estrutura hierárquica, gramática ou abstração, limitada a uma representação holística de certos aspectos concretos da realidade. (CAPOVILLA, 2000, p. 101)

Assim, esse método visava à defesa da oralidade como forma de desenvolvimento para o surdo, com vistas a atender a uma normalidade, dentro da sociedade, ou seja, o método acredita que o surdo só poderia ser inserido em um contexto educacional se houvesse a fala, "fazendo de grande parte das escolas para surdos espaços de reabilitação, de ortopedia da fala, de normalização de indivíduos anormais" (EIJI, 2014, não paginado).

Ainda de acordo com Capovilla (2000), o método tinha como objetivo conduzir o surdo a desenvolver a fala, sendo que esta lhe possibilitaria o desenvolvimento cognitivo, e, portanto, a possibilidade de se socializar, de se incluir no mundo dos ouvintes. O autor, destaca também, que o advento do Oralismo foi motivado, inclusive, pela evolução tecnológica[19] que havia na época – mesmo que tímida, se comparada ao contexto atual – e pela influência das ideias de Aristóteles, o qual acreditava que os surdos não poderiam se desenvolver em decorrência da ausência da fala.

Capovilla (2000) assevera, ainda, que o método oficializado no Congresso de Milão modificou a forma de ensino destinada ao surdo em todo o mundo, mas foi compreendido como negativo em sua concepção, pois tirou a identidade do surdo. De acordo com Novaes (2010), em tese, no Oralismo o objetivo era aproximar o surdo da forma máxima possível de expressão do modelo ouvinte, por meio da aprendizagem da língua, sendo esta vista como instrumento de integração social e de aprendizado da comunicação. A proposta desse modelo, segundo o autor, se pauta na recuperação da pessoa surda, denominada de deficiente auditivo, conforme critérios clínicos.

Goldfeld (2002), por seu turno, destaca que no Oralismo a integração da comunidade surda na comunidade de ouvintes surge no sentido de dar condições ao

---

[19] A criação do aparelho auditivo em 1800 por Graham Bell, e sua evolução em 1886, por Thomas Alva Edison.

surdo no desenvolvimento da língua oral (no caso do Brasil, o português). Para os defensores desse modelo, para que a pessoa surda se comunique bem é necessário que oralize. Assim, o autor assevera:

> O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda à normalidade, à não-surdez. (GOLDFELD, 2002, p. 34)

Nesse sentido, o modelo oralista acredita na reabilitação do surdo, sendo esta por meio da voz, pois a língua oral é o único meio desejável de comunicação do surdo e possibilidade de inserção deste ao meio social.

Para Goldfeld (2002, p. 34), a maior parte das metodologias baseadas no Oralismo defendiam que "não é possível ensinar a linguagem, mas apenas dar condições para que esta se desenvolva espontaneamente na mente, a seu próprio modo". Por isso, é necessária a estimulação da criança surda, para que não venha a usar o recurso gestual.

Ainda de acordo com Goldfeld (2002), a educação de surdos pelo Oralismo se enquadra no modelo clínico da deficiência, sinalizando que devem se incluir na cultura dos ouvintes. Desse modo, no modelo clínico o surdo deve aprender a falar por meio de reabilitação para estar efetivamente inserido na sociedade.

Nesse seguimento, Dorziat (1997) destaca que as técnicas mais utilizadas no Oralismo foram: treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial. Aliás, os defensores desse método também acreditavam que o treinamento do aparelho auditivo era importante para que o surdo conseguisse perceber o som e, a partir de então, conseguir falar.

No Brasil, o Oralismo foi disseminado a partir de 1911. Segundo Gesser (2012, p. 85), o modelo tinha como ponto-chave as atividades pautadas na recuperação da voz, isso porque a surdez, nesse período, era vista como uma "aberração da raça humana". Então, os surdos que ousassem usar a língua de sinais tinham "suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais", pois acreditava-se que a cura se daria apenas por meio da fala.

No entanto, mesmo diante das práticas dessas várias técnicas (leitura labial e repetição de palavras), os surdos não conseguiam falar. Com isso, o que se conseguia alcançar era tão somente a violência, como dito precedentemente.

> Foram mais de cem anos de práticas enceguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR,1998, p. 1).

A partir das ponderações de pesquisadores, pode-se constatar que esse modelo não supriu todas as necessidades da comunidade surda, já que enfatizou a língua oral como objetivo principal na educação dos surdos. Sendo assim, o Oralismo significou um retrocesso na educação de surdos, porque estes não aprenderam; apenas repetiam palavras sem associá-las com o som, tampouco com seu(s) significado(s). Mesmo assim, ressalta-se que, esse método, ainda, perdurou mais de um século.

Sobre tal ineficácia, se manifesta do seguinte modo:

> [...] pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. Os alunos surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por outras escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução – plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia, ocorre o inverso. O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral. (SACKS, 2010, p. 35).

O autor afirma, ainda, que

> [...] como resultado, foi observado um rebaixamento significativo no desenvolvimento cognitivo dos surdos. Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos. (SACKS, 2010, p. 102).

Como se pode observar, o Oralismo não viabilizou o desenvolvimento do surdo, tampouco o bom desempenho de sua linguagem, pois, como ressalta Gesser (2012, p. 86), a escola apresentava-se mais como uma clínica de reparação que "assumia uma pedagogia da correção, da normalização do outro, que é diferente".

Sendo assim, de 1960 a 1990 passa-se a se pensar em outro método que pudesse substituir o oralismo, para que, de fato, o aprendizado do surdo fosse favorecido.

2.2.2 Comunicação total

Diante do fracasso do Oralismo e da consequente constatação de que a educação de surdos, por meio desse método, não conseguiu proporcionar aos surdos a habilidade de falar – pelo contrário, continuavam se comunicando por meio da língua de sinais – um novo método que permitisse a esse grupo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, denominado "Comunicação Total", foi criado (CICCONE, 1990).

A Comunicação Total (CT) está ancorada na percepção de que para se alcançar a comunicação/interação do surdo com o ouvinte era aceitável qualquer recurso, incluindo entre eles: sinais, mímicas, ou seja, qualquer meio que facilitasse a comunicação do surdo com o mundo (SCHELP, 2008). Assim, o método combinava língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros meios que contribuíssem com o desenvolvimento da língua oral.

> Define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. (POKER, 1995, p. 6)

Ciccone (1990), nessa direção, afirma que diferentemente do Oralismo, os defensores da Comunicação Total não focam o problema do desenvolvimento do surdo como patologia; acreditam que esta deva ser eliminada para se alcançar o êxito da fala. Por outro lado, veem a surdez como uma marca que afeta as relações sociais, bem como as esferas afetiva e cognitiva. A CT, portanto, considera que o aprendizado da língua oral não determina o desenvolvimento do surdo, e por isso se contrapõe ao Oralismo. Além disso, compreende que a interação entre pessoas surdas pode ser mediada por qualquer forma de comunicação que intente agregar aprendizado.

> Os defensores da filosofia da Comunicação Total recomendam então o uso simultâneo de diferentes códigos como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado, etc. Todos esses códigos manuais são usados

> obedecendo à estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais. (POKER, 1995, p. 7)

Para Poker (1995), através do bimodalismo[20] presente na CT, haverá a possibilidade de minimizar os impactos da ausência de comunicação entre surdos e ouvintes. O objetivo do método, também, é minimizar o isolamento. Assim, seus defensores "entendiam que, sem a língua de sinais, o surdo teria sérias implicações linguísticas, psicológicas, sociais, podendo comprometer uma série de habilidades cognitivas em seu desenvolvimento" (GESSER, 2012, p. 87).

Segundo Marchesi (1995), a Comunicação Total tinha seu representante nos Estados Unidos, o linguista Stokoe, e chegou ao Brasil em 1969. Esse método experimentou diversas críticas, pois, assim como no Oralismo, não obteve o tão almejado sucesso/desenvolvimento no âmbito educacional.

> Em meados dos anos de 1970, constata-se que as habilidades de leitura e escrita continuavam limitadas. Diversas pesquisas passam a ser realizadas pelo 'Centro de Comunicação Total' de Copenhague e a conclusão a que chegaram é que as crianças ao invés de atingir uma versão visual da língua falada estavam convivendo com uma [...] amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. (CAPOVILLA, 2000, p. 109)

Para Marchesi (1995), a CT emerge não como oposição ao Oralismo, mas como estrutura complementar na educação de surdos. O Oralismo, na realidade, não obteve o resultado esperado, considerando que a sua "abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais (bimodalismo), e por serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes, dificultava a aprendizagem dos alunos" (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 6).

Nessa direção, Goldfeld (2002) destaca que no modelo da CT acreditava-se que somente o aprendizado da língua oral não assegurava o pleno desenvolvimento da criança surda. Nesse modelo de educação, os surdos são percebidos de forma diferente do Oralismo – eles não são vistos como portadores de uma patologia, mas "simplesmente" como pessoas. A surdez, nesse modelo, é vista como uma marca que engloba as relações sociais e o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

---

[20] É uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala. A aplicação é desenvolver códigos manuais que obedeçam à estrutura gramatical da língua oral, para que ele seja utilizado simultaneamente como recurso para o processo de aquisição da linguagem (PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

Ressalta-se que os princípios orientadores da Comunicação Total, segundo o Centro Internacional de la Sordera na Noruega, eram:

> Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes.
> Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, os interesses e as habilidades do surdo.
> As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa.
> Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios.
> Não há estudos que comprovem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais.
> As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola.
> A comunicação oral não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.
> Em um ambiente de Comunicação Total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe.
> As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estão motivadas. As que não têm esta habilidade desenvolvem outras formas de comunicação.
> Os estudos desde 1960 claramente indica que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola. (GOLDFELD, 2002, p. 39).

Dessa forma, compreende-se que na Comunicação Total há um reconhecimento das diferenças entre surdos e ouvintes, mas destaca-se que tal diferença linguística não impossibilita o aprendizado da pessoa, até porque esse modelo de educação surdos previa qualquer forma de comunicação: oral, gestual, sinalizada, com leitura labial, entre outras no processo de comunicação.

A CT, então, aparece como modelo complementar ao Oralismo, mas ainda assim preceitua que a oralização não é o suficiente para o desenvolvimento do surdo, isso porque privilegia a comunicação e a interação entre os indivíduos, e não apenas o aprendizado de uma língua.

Goldfeld (2002, p. 40) destaca que outra característica da Comunicação Total é a valorização da família no processo de aprendizagem, pois essa filosofia "valoriza bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, em conjunto com a criança", sua comunicação. Para a autora, a importância da família está em ser uma fonte no processo de aprendizado em que seus valores e a própria comunicação será transmitida.

Em crítica ao modelo, Skliar (1997, p. 37) destaca que a Comunicação Total "poderia ter sido uma estimulante transição para a autonomia linguística dos surdos". No entanto, apresentou-se como um retrocesso, pois apenas foi uma atualização

mascarada do Oralismo, que agora permitia tanto a oralidade como o uso de língua de sinais.

2.2.3 Bilinguismo

O Bilinguismo surge como um modelo de oposição às propostas do Oralismo e da Comunicação Total, por acreditar no desenvolvimento cognitivo do surdo. O modelo propõe que no processo de escolarização dos surdos seja estimulado o acesso às duas línguas (oral e de sinal)[21], sendo que a língua de sinais deve ser o meio de comunicação principal no processo de comunicação de surdos, e a língua oral deve ser apreendida enquanto língua secundária (GOLDFRELD, 2002).

No Brasil, o Bilinguismo é visto como uma proposta de defesa da língua de sinais, percebendo que o surdo, em seu processo ensino-aprendizagem, deve adquirir sua primeira língua/ou língua materna – respectivamente a língua de sinais e a língua oral, que, nesse caso, é a língua portuguesa.

Para esse método, o surdo não necessita almejar uma vida igual ao do ouvinte, pelo contrário, pode aceitar e assumir a surdez e/ou sua condição de ser surdo. Para Goldfreld (2002), o conceito mais importante do modelo destaca que os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias. De acordo com a Unesco (1954 *apud* BOTELHO, 2002, p. 111), esse modelo de educação é um direito que deve ser assegurado "às crianças que utilizam uma língua diferente de uma língua oficial". Para mais, pode-se afirmar que o Bilinguismo

> [...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra (LACERDA, 1998, p.10).

Nota-se que o Bilinguismo inova o modo de ensinar e de direcionar educação formal ao surdo, já que tanto o Oralismo como a Comunicação Total são modelos que tendem a ver a surdez como um dano a ser reparado e/ou minimizado

[21] Isso porque as línguas de sinais não são universais, tendo cada país sua língua de sinais própria, assim como ocorre nas línguas orais.

mediante práticas educacionais de integração, sem promover a devida equidade na educação do surdo.

A esse respeito, Guarinello (2005, p. 245-246) pontua:

> A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos tem apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. [...] Na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária).

Isto posto, fica evidente que a língua de sinais tem se revelado um modelo de educação de surdos e que tem proporcionado ao surdo aprendizado, uma vez que possibilita a apreensão por meio da língua de sinais (modalidade espacial) e da língua portuguesa (modalidade escrita). Esse modelo de educação de surdos tem sido utilizado na UFMA aos discentes surdos, fato que será apresentado na próxima seção deste estudo. Cabe enfatizar que a Universidade utiliza o modelo bilíngue com base na Lei nº 10.436/02, como melhor e eficaz forma de comunicação na educação de surdos. O Bilinguismo na Universidade visa, sobretudo, proporcionar aprendizado equitativo e equiparativo dos surdos em relação aos ouvintes.

Observa-se que o modelo bilíngue, ao atender às especificidades dos surdos na Universidade, não foi conquistado facilmente, mas somente após muitas reinvindicações e luta da comunidade surda. Esse modelo:

> [...] inaugura um novo debate na área da surdez, ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores, tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual, para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais (SANTANA, 2007, p. 166).

É importante salientar que tanto Guarinello (2005) quando Santana (2007) enfatizam a importância da língua de sinais como a melhor metodologia a ser utilizada no ensino de surdos, visto que

> [...] a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral (BERNARDINO, 2000, p. 29).

Reconhecendo a importância da língua de sinais como facilitadora no processo de aprendizagem do surdo, a Libras, através da Lei nº 10.436/2002, foi reconhecida no Brasil é fruto dos movimentos da comunidade surda, bem como da luta pela inclusão dos alunos surdos, como mostra o excerto a seguir.

> Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002a, p.1)

A Libras, também, está expressa no Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, ao enfatizar, no Artigo 3º, sua inclusão como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005a). O Decreto nº 5626/05, também visa, à difusão e reconhecimento da Libras no meio acadêmico, cabendo às faculdades e universidades garantir o que determina o Decreto.

É nesse contexto que tanto a Lei como o Decreto coadunam quanto ao ensino da Libras, via modelo bilíngue, visando à promoção de educação autônoma e inclusiva do surdo na educação superior, uma vez que este passa a aprender em sua língua sinalizada e em língua portuguesa, na modalidade escrita.

Assim, a pesquisa ora apresentada discute a percepção dos discentes surdos na UFMA acerca da modalidade de ensino ofertada, entendendo que na referida Universidade o modelo bilíngue de educação busca garantir e/ou proporcionar ao surdo um aprendizado efetivo e equânime.

Vale destacar que a Lei da Libras determina que a educação a surdos será bilíngue desde a educação infantil, porém sabemos que ainda há muitos entraves para essa efetivação, visto que se vive em um País num contexto neoliberal, que minimiza direitos com corte de gastos, o que impacta diretamente a educação, inclusive a de surdos, os quais geralmente sofrem com a ausência de intérpretes na educação superior, algo ainda mais escasso na educação infantil. Vale salientar que a Libras, por efetivamente ser uma língua, é concebida como

> [...] uma língua natural em organização em todos os níveis gramaticais, prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais; por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial (FERNANDES, 1990, p. 4).

Nota-se que a autora enfatiza a Libras enquanto língua, e não linguagem, exatamente para explicitar o caráter organizacional e legitimado próprio das línguas naturais, que tem como características a formação de estrutura gramatical, fonológica, morfológica, entre outras.

A Libras é visoespacial e por essa peculiaridade se difere da modalidade oral-auditiva. Mediante seu uso, os surdos “demonstram suas capacidades de interpretação do mundo, desenvolvendo estruturas mentais, em níveis mais elaborados” (SKLIAR, 2006, p. 72).

Desse modo, o Bilinguismo revela a cultura surda, entendendo que “o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a sua surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 138). Contudo, para que os desenvolvimentos da língua de sinais e da língua portuguesa sejam eficazes, é necessário que se ofereça um ambiente favorável ao processo de aquisição destas.

Quadros (1997), por exemplo, afirma que o Bilinguismo, na educação de surdos, deve expor a criança surda ao ensino das duas línguas, já que considera a língua de sinais como natural.

> A preocupação do bilinguismo é respeitar a autonomia das línguas de sinais organizando-se um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística da criança com surdez. Quando o professor ouvinte conhece e usa a Língua de Sinais, tem condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seu aluno surdo. (POKER, 1995, p. 9)

Em se tratando de educação superior, foco deste trabalho, entende-se que o paradigma da educação bilíngue necessita gerar alterações no ensino brasileiro, na forma de ensinar o discente surdo, levando em consideração que a presença de surdos nas universidades se insere no contexto de diversos fatores, como apontam os estudos de Bisol *et al*. (2010, p. 3). Essas transformações no ensino de surdos se insere a partir da década de 1990, com a mudança do status de linguagem para a língua de sinais, além do "desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos"; e ainda do momento histórico permeado por políticas públicas de inclusão e participação ativa de pessoas com deficiência na sociedade.

Ademais, o grande desafio que vem se apresentando no contexto da educação de surdos, no modelo bilíngue, é o reconhecimento das peculiaridades da língua de sinais, com vistas ao respeito à diferença, pois somente assim será possível uma educação que promova, de fato, desenvolvimento cognitivo, inclusivo e participação do discente surdo no contexto educacional, considerando que o Bilinguismo é uma proposta de ensino utilizada nas escolas que se propõem a tornar a educação acessível ao surdo em duas línguas. A preocupação atual é respeitar a autonomia da língua de sinais, reconhecendo que

> [...] se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm direito de ser ensinadas na língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 27).

Em termos de educação de surdos, observa-se que mesmo diante das duas formas de apreensão da língua pelo surdo, o que se considera é a importância da Libras como sistema linguístico de reconhecimento e pertencimento da comunidade surda.

Para Gesser (2012), o bilinguismo tem se apresentado como um objeto de luta, diante de um contexto que se diz inclusivo e que, ao mesmo tempo em que defende a igualdade de direitos, insere alunos surdos em turma de salas regulares sem oferecer condições isonômicas no processo de aprendizagem.

Outrossim, é importante ressaltar que o discurso de inclusão não significa necessariamente a afirmação e a garantia dos direitos de discentes surdos em sala. Assim, mesmo sendo os discentes assistidos na educação superior sob o viés do

Bilinguismo, é imprescindível o fomento à autonomia e à equidade de aprendizado, fato que estimulou a realização deste estudo.

3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A presente seção destaca os instrumentos legais que garantem o direito a educação para a diversidade, que historicamente teve seus direitos negados nos diversos âmbitos. A temática aqui abordada, vale ressaltar, servirá de base para as discussões sobre educação de surdos na Educação Superior.

3.1 Marcos legais da Política de Educação Especial

Como foi possível verificar na seção anterior, pessoas com deficiência passaram por um contexto sociocultural marcado por segregação e exclusão, desde a forma como inicialmente eram chamadas pelas sociedades mais antigas. Compreendendo que o processo de exclusão decorre do modelo econômico da sociedade capitalista, esta subseção discorrerá sobre o processo de garantia e ampliação dos direitos das pessoas com deficiência na educação.

O atendimento educacional à pessoa com deficiência teve seu marco no Brasil Império – em 1854 foi fundado o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC). Além dessa instituição, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos – atual INES –, em 1857 (MAZZOTTA, 2001).

Apesar de essas instituições representarem avanços, no que se refere ao atendimento de pessoas com deficiência, as medidas adotadas eram paliativas, pois o número da população deficiente era crescente. Segundo Miranda (2003), a educação especial se caracterizou por ações isoladas, e o atendimento era voltado às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas.

Mazzotta (2001) elucida que o INES teve como característica o ensino profissionalizante para assistir pessoas com deficiência auditiva e destaca que o atendimento era baseado na assistência médica a crianças com deficiência, em detrimento do atendimento educacional propriamente dito. No século XX, outras instituições surgem no Brasil, como o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; e em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada.

A educação especial no Brasil foi marcada, até a década de 1960, por iniciativas restritivas às instituições especializadas públicas e privadas. De acordo com Ferreira (2006), em algumas escolas públicas já existiam as salas especiais, e seguia, a passos lentos, a expansão do ensino primário – o fracasso escolar nas séries iniciais, ainda, era bastante expressivo naquela época.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, em seu artigo 9º, define que os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem "em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (BRASIL, 1971, não paginado).

Porém não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, o que acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Até o final de 1960, e mais expressivamente 1970, as reformas educacionais se concentraram em favor da normalização e da integração. A educação especial passou a ser prioridade nos planos setoriais de educação após a Emenda Constitucional de 1978 e a promulgação da Lei nº 5.692/71, de reforma do então 1º e 2º graus na época, e assim o planejamento educacional do país foi contemplado com

> [...] a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional, as definições do conselho Federal de educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial no sistema de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar [...] e também no campo da reabilitação (FERREIRA, 2006, p. 87).

Esses novos direcionamentos frisavam a integração na escola e convencionaram as pirâmides de integração, divididas por níveis de atendimento adequados – conforme as características dos alunos –, como forma de possibilitar a mobilidade para espaços menos segregados.

Batalha (2009) afirma que esse modelo considera que a pessoa com deficiência tem direito à convivência social com os demais. Entretanto, precisa de recursos e apoio para que a modificação aconteça, se ajuste, apareça e assim possa estar em condições similares aos demais membros da sociedade. A integração se fundamentava, então, no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade.

Miranda (2003) afirma que apesar dos avanços obtidos nessa concepção, as ações da sociedade não tinham efeitos significativos, pois os deficientes deveriam adaptar-se e desempenhar os papeis que a própria sociedade impunha.

A Constituição Federal de 1988 introduziu um novo olhar acerca dos direitos fundamentais, como o disposto em seu art. 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O artigo 205 enfatiza a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, o artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208) (BRASIL, [2020], não paginado).

Nesse mesmo período (século XX), foi instituída a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e, em seguida, a Declaração de Salamanca (1994). Esses dispositivos, insta asseverar, influenciaram na elaboração das políticas públicas da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que regulamentou o processo de integração instrucional no ambiente regular de ensino-aprendizagem, no qual também são inseridas as pessoas com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais alunos (BRASIL, [2014]).

Para Buccio e Gisi (2014), a Política Nacional de Educação Especial de 1994, fortaleceu os anseios construídos ao longo do tempo de participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, embora não despertasse novas estruturas às práticas educacionais já postas, de forma que reconhecesse as diferentes

possibilidades de aprendizagem no ensino comum, mas permanecendo o ensino exclusivamente voltado para o âmbito da educação especial.

Nessa direção, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, trouxe disposições acerca dos sistemas de ensino, destacando, no art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação os seguintes direitos:

> I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Lei nº 9.394/96, Art. 59). (BRASIL, 1996, não paginado)

Observa-se, assim, uma nova restruturação ao atendimento educacional especializado, indicando a organização acerca dos recursos específicos que possam atender a essa parcela da população e enfatizando a capacitação e qualificação profissional de professores que atendam aos deficientes. Para mais, é importante destacar a promoção da integração no âmbito do trabalho, de forma a garantir acesso igualitário por meio de programas que favoreçam a participação plena nesse espaço social.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89[22], ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, evidenciando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

---

[22] Ressalta acerca do apoio às pessoas com deficiência “sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes”. (BRASIL, 1989, não paginado)

Nesse seguimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, preconiza que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo de responsabilidade das escolas "organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001a, p. 1).

A Lei nº 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), até 2010, ressalta a educação para a diversidade em uma perspectiva inclusiva. É importante destacar que a concepção de educação inclusiva visa romper com o paradigma da exclusão e segregação, no intuito de garantir a igualdade de acesso e permanência a alunos com deficiência na rede de ensino por meio das matrículas destes em sala de aula regular, do mesmo modo como acontece com os demais alunos (BRASIL, 2001b).

A Convenção da Guatemala (1999) – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Portadoras de Deficiência – foi publicada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, o qual proclama que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais que outras pessoas, e que esses direitos, inclusive o direito de não sofrer discriminação por conta de deficiência, são parte da dignidade e da igualdade, específicos a todo ser humano (BRASIL, 2001c). Assim, verifica-se que tal Decreto indica um caminho que converge para uma nova interpretação acerca de educação especial, usada, no contexto da diferenciação, como promotora da eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Ante a perspectiva de educação inclusiva, foi firmada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual indica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e estabelece que

> [...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução CNE/CP nº1/2002, Art. 1º). (BRASIL, 2002b, p. 1).

Assim sendo, as instituições devem oferecer organização curricular para a formação docente, pautada na diversidade e na aquisição de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, o professor deve adequar sua prática por meio de metodologias e estratégias específicas, a fim de que possa oferecer aprendizado de qualidade e estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas e intelectuais do aluno.

Nessa direção, foi também criada a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002a).

Em 2003, o Ministério da Educação criou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promovessem amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito ao acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade (ARANHA, 2000).

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, destaca-se também o *Programa Brasil Acessível*, implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade. Assim, essas ações foram ao encontro do processo de "garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado" (ARANHA, 2000, p. 10).

Nesse seguimento, no âmbito da língua de sinais, o Decreto nº 5.626/05 trouxe o reconhecimento da Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos –

determina acerca da inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005a).

Além disso, em 2005, são implantados os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, onde foram criados Centros de Referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Para atender a esse público, também foi instituída a Lei nº 13.234/2015, que estabelece a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, dos alunos com altas habilidades ou superdotação. De acordo com Brasil (2015a), o objetivo é desenvolver políticas públicas que efetivamente alcancem esses alunos, oportunizando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

No mesmo sentido, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 – e ratificada em 2008 –, no Brasil, destaca a garantia dos direitos de pessoas com deficiência ao ensino inclusivo, gratuito e equitativo, com vistas a possibilitar a igualdade de condições a esse segmento. Tal normativa enfatiza a inclusão plena, por meio de medidas para garantir que

> [...] As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24) (BRASIL, 2012a, p. 49).

Diante disso, no mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetivou, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitassem inclusão, acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2007b).

Em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, tendo por objetivo o seguinte:

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

Desse modo, foi instituído o Decreto nº 6.094/2007, o qual dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, pela União Federal, em regime de colaboração entre Distrito Federal, Estados e Municípios, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O Decreto estabelece, dentre as diretrizes do *Compromisso Todos pela Educação*, a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007a).

Em 2011, é promulgado o Decreto n° 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências.

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011a, não paginado)

Nota-se que as políticas educacionais apontam para a direção do eixo inclusivo, ampliam os modelos já existentes e reafirmam proposta que promove a ampliação sem limite de barreira, e embora não se veja ainda a efetivação plena dessas políticas, não se pode negar os avanços já alcançados por meio destas.

> Uma política de inclusão é mais e é diferente de uma política de integração ou de inserção social. Se a política de integração tem por escopo o status quo, ela é sistêmica, aculturadora, disciplinadora; a política de inserção está principalmente fundada na discriminação positiva, selecionando quem está sob determinados processos ou situações pessoais de vulnerabilidade, desqualificação, desfiliação. A política de inclusão social, por sua vez, tem um novo e outro sentido, pois supõe a identidade e o reconhecimento da cidadania. É mais que inserção social pela perspectiva coletiva de análise da relação inclusão/exclusão social. (SPOSÁTI, 2001, p. 84).

Nesse sentido, em 2015, surgiu a Lei n° 13.146, denominada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015b, não paginado)

A LBI tem como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como Emenda Constitucional. Gaia (2017) elucida que a referida Lei sustenta a igualdade da pessoa com deficiência e a não discriminação, uma vez que amplia a participação ativa dessa pessoa em todos os espaços sociais, no sentido de tornar tais ambientes acessíveis a todas as formas de deficiência e a todos os indivíduos, oportunizando a sua atuação enquanto atores sociais.

Nessa direção, é possível apresentar ainda o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020). Essa Política coaduna com o que determina a Lei nº 13.146/2015, ao propor educação inclusiva a pessoas com deficiência em todos os níveis educacionais “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015b, não paginado).

A nova Política traz como determinação “oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos”, para que seja assegurada a inclusão no âmbito acadêmico. No que tange aos discentes surdos, essa proposta educacional bilíngue se configura como positiva, visto que engloba um direito linguístico – “de optarem por sua língua, a Libras, como língua de comunicação, interação, instrução e ensino no processo educacional. Esse direito está construído sob o preceito de que a Libras é uma língua natural à comunidade surda” (BRASIL, 2020, p. 39).

Dessa maneira, a nova Política expõe o contexto de educação de surdos e propõe modelo bilíngue, no entanto, tem sofrido diversas críticas no que se refere à segregação em salas especiais, o que se constata como um retrocesso. Nesse contexto, não podemos deixar de perceber que o percentual de alunos com deficiência matriculados atualmente nas universidades tem evidenciado que a legislação normatizou o aumento da inclusão.

> Nesse primeiro ano (2017), são contados 23.250 educandos do público-alvo da educação especial que concluíram o ensino básico e que foram matriculados nos cursos de Graduação. Em 2018, esse contingente chegou ao número de 43.633 matriculados, registrando-se taxa de crescimento de 87,7% ao longo do período de oito anos – o que já é um aumento a ser celebrado. No entanto, o dado a ser mais destacado é que, nos cursos de graduação, o número de educandos do público-alvo da educação especial representa menos de 0,5% das matrículas, segundo o último Censo do Ensino Superior, realizado em 2018. (BRASIL, 2020, p. 22)

Os dados da Política em foco, no que se refere a educação superior, são necessárias políticas públicas que ampliem não apenas o acesso, mas a permanência dos alunos com deficiência nas universidades. A política vem, então, no sentido de propor que os alunos com deficiência consigam ter acesso à educação superior. No entanto, destacam como opção salas de aula especiais sob escolha de pais e responsáveis, o que abre precedente à escolha aleatória, o que evidencia a não obrigatoriedade do direito à educação inclusiva.

Sabe-se que a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* tem diversos desafios a enfrentar ao iniciar sua efetivação em um contexto econômico social que abalou todo o mundo – a pandemia *Corona Virus Disease 2019* (COVID-2019)8 –, haja vista a Proposta de

Emenda à Constitucional (PEC) 55, que determina o congelamento de investimentos dos gastos públicos em algumas áreas, entre elas a educação (BRASIL, 2016a). Nesse sentido, basta aguardar como se dará sua efetivação no âmbito educacional.

Diante do exposto, nota-se que todo o percurso histórico legislativo serviu de subsídio para a efetivação e a garantia da educação de/para surdos na educação superior, considerando que sem a legitimação expressa nos instrumentos legais, os surdos permaneceriam na invisibilidade da História.

A próxima subseção traz como debate a inclusão dos surdos na educação superior.

3.2 A inclusão de alunos com deficiência na educação superior no Brasil

Na seção anterior, apresentou-se a trajetória dos principais acontecimentos que direcionaram a educação especial, na perspectiva da inclusão, que oportunizaram alguns avanços para a educação especial. Entretanto, notou-se que o foco inicial que permeava a inclusão educacional, a princípio, era o ensino regular, e que aos alunos com necessidades educacionais específicas era garantido o direito ao ensino básico, fragmentando, assim, a universalização de um ensino igualitário, em todos os níveis, a esse público. Isto posto, as discussões acerca da educação superior só tiveram força a partir do século XXI, quando então surgiram as primeiras políticas públicas direcionadas especificamente para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior[23].

De acordo com Chauí (2003), a universidade é uma instituição social que representa o estrato e o modo de funcionamento da sociedade, reproduzindo seus conflitos e problemas, ao mesmo tempo em que, por meio de ações sobre os sujeitos sociais que nela coabitam, pode transformá-los. Nesse sentido, numa sociedade marcada pelas contradições sociais, percebe-se que, no Brasil, o acesso a esse nível educacional tem sido marcado por "tensões de continuidade e rupturas na seletividade social ao longo de sua história, com prevalência de mecanismos de seleção dos melhores por méritos individuais" (ALMEIDA; FERREIRA, 2018, p. 68).

Os estudos de Martins *et al*. (2017) apontam que mesmo ainda considerando o inexpressivo quantitativo de alunos com necessidades educacionais

[23] Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b); Lei nº 13.409/2016 – lei de cotas afirmativas (BRASIL, 2016b), dentre outras.

especializadas na educação superior, não se pode negar que nos últimos anos houve um aumento significativo, em números de matrículas, desse público, e isso se deve ao desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, relacionadas especificamente à educação superior.

A Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência, estabelecendo a inclusão de disciplinas e conteúdos relativos às necessidades especiais e à integração da pessoa com deficiência nos diversos cursos superiores, de acordo com suas especificidades (BRASIL, 1994).

Nesse viés, surgiu a Portaria nº 3.284, de novembro de 2003[24], que dispõe sobre condições de acessibilidade de pessoas com deficiência, para orientar processos de autorização e de reconhecimento de curso, e de credenciamento de instituições. Tal documento oficial visa assegurar às pessoas com deficiência condições básicas de acesso à educação superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, transferindo à Secretaria de Educação Superior, como o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial do MEC, o estabelecimento dos requisitos dessa acessibilidade (BRASIL, 2003).

Sobre esses requisitos, Miranda (2007) afirma que os requisitos de acessibilidade à educação superior variam, conforme a categoria de deficiência. Isso significa que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem oferecer aos seus alunos deficientes a acessibilidade necessária, de acordo com a sua especificidade, sendo que esse cumprimento é um dos fatores indispensáveis para o processo de autorização de funcionamento, de reconhecimento de cursos e de credenciamento dessas instituições. Vale frisar que as formas de acesso abrangem mudanças nas edificações, no espaço, no mobiliário e nos equipamentos.

O Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004, regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, entre outras providências (BRASIL, 2004). Ademais, importa ressaltar que esse Decreto descreve as diretrizes para se promover uma ampla reforma de garantia à acessibilidade da

[24] Revoga a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.

pessoa com deficiência em instituições públicas e privadas, bem como determina o trabalho integrado entre vários ministérios e secretarias, visando apoiar e financiar projetos que garantam a acessibilidade universal (BRASIL, 2000).

Nota-se, com isso, que o Brasil começou a trilhar os caminhos que levam em direção à democratização de acesso e de permanência – na universidade – dos grupos socialmente minoritários, de modo a estimular uma política de educação superior que estreite os laços com os vários setores e organizações que se dedicam a discutir e construir uma sociedade na qual os direitos sociais das pessoas com deficiência possam ser respeitados.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação Superior (SESU) vem fomentando ações afirmativas em benefício da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, e essas ações são voltadas tanto para o acesso quanto para a permanência na educação superior. Entre essas ações, destacam-se: o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI); o *Programa Universidade para Todos* (PROUNI); e o *Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior* (INCLUIR) (BRASIL, 2005b).

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como objetivo criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. As diretrizes do Programa estabelecem:

> I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
> II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
> III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
> IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
> V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
> VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2005b, não paginado)

O REUNI sinaliza a ampliação de políticas voltadas para a inclusão e a assistência estudantil, contemplando, assim, todo o público acadêmico (deficientes e

não deficientes) e estimulando o aumento de vagas na educação superior. No entanto, pelo estímulo ao aumento de vagas, o Programa apresenta limites, no sentido de o acréscimo no número de vagas não significar o aumento de repasse de verbas para as universidades, o que dificulta a efetivação da inclusão.

Nessa mesma vertente, em 2004 foi criado e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de janeiro de 2005, o PROUNI, tendo por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de curso de graduação, e sequenciais de forma específica, em IES privadas (BRASIL, 2005b).

Dessa forma, as pessoas com deficiência podem requerer a bolsa integral ou parcial, a depender da renda familiar. Para Miranda (2007), considerando que o Brasil é um país em que a maioria da IES são privadas, o programa objetiva ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes mediante auxílio financeiro. O PROUNI, é relevante lembrar, está ligado ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que financia cursos superiores a estudantes que não têm condições de pagar uma instituição particular. Apesar de se apresentar como um avanço, o Programa tem gerado críticas, considerando que, ao invés de aplicar maior investimento nas IFES públicas, o poder público acaba ampliando o financiamento em instituições privadas, o que se configura como mercantilização da educação superior.

Outro avanço proveniente da política de educação inclusiva é a elaboração da Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do *Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior,*

> [...] que consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão. (BRASIL, 2007c, p. 1)

O Programa Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2007c).

Segundo Miranda (2007), o Programa Incluir é uma ação afirmativa em favor da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, financiando

projetos na busca por uma educação de qualidade, visando à inclusão de todos os segmentos sociais. Para isso, desenvolve programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que ampliem as oportunidades educacionais das pessoas com deficiência no contexto das IFES. O programa, ainda, contempla recursos para reformas de cunho estrutural (adaptação de espaço físico, elevadores, rampas, entre outros), além de recursos tecnológicos como: computadores, impressoras Braille, softwares especiais, lupas, entre outros.

Outro avanço no Brasil a ser sinalizado é a criação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012b, não paginado)

Assim, cada IFES deve oferecer reserva de vagas a pessoas com deficiência, favorecendo o engajamento e o fortalecimento da inserção dessa parcela da população na educação superior, o que reafirma a perspectiva inclusiva.

Sobre esses avanços, Martins *et al*. (2017) esclarecem que todos decorrem das mudanças que o sistema educacional vem passando nas últimas décadas, sobretudo em razão de acordos mundiais e movimentos em prol de uma educação voltada a atender os anseios da sociedade, a qual almeja uma instrução formal que, de fato, possibilite aos cidadãos níveis satisfatórios de eficiência e emancipação, independentemente de suas limitações. Nesse prisma, Oliveira (2013, p. 33) afirma que a inclusão pode ser compreendida como um "princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade".

Diante do exposto, percebe-se que todos esses instrumentos representam importantes conquistas, embora ainda não tenham garantido o pleno acesso e permanência das pessoas com deficiência ao ambiente educacional. Afinal, não basta apenas estar presencialmente nas salas e/ou nos espaços formais de ensino, é

necessário lutar para que esse grupo realmente possa usufruir do capital cultural que circula nas instituições, em diferentes etapas de educação.

Sobre isso, Martins *et al*. (2017, p. 7) acrescentam que o desenvolvimento histórico-cultural do ser humano "traduz sérios desafios para um novo pensar em educação e na própria forma como encaramos a diferença enquanto pólo auto-constitutivo da humanidade que nos é singular".

Assim, questionar as condições de acessibilidade na universidade nos leva a conceber a universidade como um espaço democrático, formador de opiniões e de produção de conhecimento, o que exige ações pautadas na eliminação de barreiras que impedem a plena participação das pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais.

3.3 Alunos surdos: inclusão ou exclusão na Educação Superior

Este tópico discute a garantia de acesso do surdo à educação superior, os avanços e os impasses ainda existentes na educação inclusiva, que apesar de ainda caminhar a passos lentos, vem reafirmando o direto e a garantia de educação para todos, independentemente de limitações.

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), existem 45.623.910 pessoas com deficiência em todo o Brasil, o que equivale a 23,92% da população do país. O Censo constatou que a deficiência com maior incidência estava relacionada à deficiência visual (18,6%); à deficiência motora (7%); à deficiência auditiva (5,1%) e à deficiência intelectual (1,4%).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), por meio dos dados divulgados na Sinopse Estatística da Educação Superior, aponta que 7.305.977 estudantes brasileiros efetuaram matrículas em IES em 2012, sendo que 29.034 desse total declararam apresentar alguma necessidade especial. Dessas 29.034 matrículas efetivadas, 19.628 (67,6%) estavam presentes na rede privada, e 9.406 (32,4%) eram das universidades públicas. A amostra revelou, ainda, que 3.943 eram cegos; 6.955, deficientes visuais; 1.488, surdos; 7.850, deficientes físicos; 7.037, deficientes auditivos; 151, surdocegos; e os demais tinham outras deficiências (BRASIL, 2013b).

Martins e Napolitano (2017) afirmam que o crescimento das matrículas destinadas a pessoas com deficiência nos cursos de graduação está relacionado ao

fomento de políticas públicas inclusivas voltadas especificamente para a educação superior (REUNI, PROUNI, IFES, INCLUIR).

No tocante à educação do surdo, os autores acrescentam que compreender a educação dos surdos, no âmbito superior, é perceber a surdez como diferença, "que, por definição, é concebida por representações em matizes de significações linguísticas, políticas e culturais", baseadas na concepção da deficiência como fenômeno histórico-social (MARTINS; NAPOLITANO, 2017, p. 111).

Nessa perspectiva, a surdez, mais do que condição ou característica daqueles que têm um déficit na audição – ou mesmo uma deficiência –, provoca dificuldades de aprendizado pelas vias sensoriais da audição, o que representa um desafio àqueles que transitam pelos espaços educacionais. Contudo, atestá-la como diferença exige luta e esforço pelo fortalecimento de uma educação de qualidade para os surdos (BOSCO; MARTINS; GIROTO, 2012).

Ademais, é importante lembrar que a surdez deve ser aceita como um modo de vida particular, por meio de possibilidades dignas da condição humana, que possui culturas e comunidades específicas de pessoas que se identificam enquanto cidadãos, e que, como tais, necessitam de políticas públicas que garantam de forma plena as mesmas oportunidades dadas aos ouvintes, a fim de que pessoas que tem essa deficiência, possam alcançar uma vida independente em sociedade.

Nessa direção, ao tratar-se do acesso à educação superior para alunos surdos, é preciso primeiramente conceder as políticas públicas já existentes e direcionadas ao reconhecimento da Libras como primeira língua (L1, visual-motora), e da Língua Portuguesa como segunda (L2, escrita), em diferentes contextos educacionais, conforme exposto na Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002a), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05.

Ademais, convém enfatizar o seguinte:

> [...] Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos. (BRASIL, 2014, p. 4)

Isto posto, destaca-se que a educação bilíngue é um marco para a educação do surdo e representa a inclusão destes, sobretudo na educação superior,

resultante da luta da comunidade surda, que valoriza sua língua e exige a presença do profissional tradutor-intérprete de Libras/Português no âmbito escolar.

O *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, em seu art. 24, aduz que são garantidas aos surdos:

> a) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e b) Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2014, p. 4)

No entanto, observa-se que os surdos ainda passam pelo estigma da invisibilidade e têm seus direitos violados dentro da própria universidade a partir do momento em que não conseguem ter autonomia plena dentro de sala de aula, e não por incapacidade, mas por seu processo de escolarização ter sido deficitário desde a educação básica.

O processo de inclusão da pessoa com deficiência à educação superior, apesar de se constituir enquanto direito expresso desde a Constituição Federal de 1988, representa um desafio a ser enfrentado, considerando que embora as legislações existam, estas não são suficientes para assegurar a participação plena e com todas as condições necessárias para o desenvolvimento do processo educativo desses cidadãos.

A esse respeito, Chahini (2010) afirma que não deve ocorrer apenas criação, elaboração e/ou aprovação de leis; é necessário que ações que sensibilizem e conscientizem a sociedade acerca das especificidades da pessoa com deficiência também sejam pensadas, demarcando, assim, as potencialidades dessas pessoas e sua real inclusão em todos os segmentos da sociedade.

Para Rossato *et al.* (2009, p. 1),

> [...] discutir a inclusão escolar implica em trazer à tona questões muito amplas, como: o pouco investimento no sistema educacional brasileiro; a falta de infraestrutura no tocante a recursos físicos para atender a todos os alunos, sejam eles especiais ou não; o preconceito; a discriminação; e, a falta de credibilidade que ainda impera em relação às pessoas diferentes, principalmente as que possuem algum tipo de deficiência. Essas pessoas são desrespeitadas e não são compreendidas como seres humanos com potencialidades e capazes de produzir como os demais cidadãos.

Assim, para que realmente a inclusão se efetive, é necessário que o discurso da inclusão, no âmbito educacional, seja mais assertivo, e não apenas com base em métodos de avaliação de ensino, mas também com enfoque na perspectiva emancipatória do ser humano, como já pontuava a Declaração de Salamanca, que deixa claro que a educação é um direito de todas as pessoas, independentemente de quaisquer diferenças, e que é dever da escola oferecer serviços adequados para atender a diversidade da população (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Em se tratando de legislação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 59, destaca:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtudes de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996, não paginado)

A instituição de ensino deve organizar-se, objetivando atender aos discentes e oferecer uma terminalidade quando necessário, considerando que todos têm direitos iguais, independentemente das características, interesses e necessidades individuais. No entanto, é necessário que o ambiente em que as pessoas com deficiência estejam inseridas seja propício ao aprendizado e, consequentemente, ao desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento, pois

> [...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem. [...] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Para Vygotsky (1998), a interação entre o ser e o ambiente – e a cooperação – ativam os processos internos de desenvolvimento, sendo capazes de operar, uma vez que foram iniciados pela aprendizagem. Assim, a capacidade no

desenvolvimento potencial está fortemente relacionada à qualidade no ambiente social das quais fazem parte.

Para Oliveira (1997), ainda que haja um processo de maturação do qual depende o organismo para se desenvolver, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. Nesse sentido, as capacidades naturais seriam condições importantes para o desenvolvimento do indivíduo, todavia não seriam suficientes, uma vez que essas capacidades não teriam força motora em relação a esse desenvolvimento.

Nessa perspectiva, não é o desenvolvimento que antecede e torna possível a aprendizagem, mas é a aprendizagem que antecede, possibilita e estimula o desenvolvimento. Lima (2008) destaca que a aprendizagem do indivíduo pode se desenvolver a partir da mudança do ambiente, considerando que o homem

> [...] é um produto do meio e o meio é um produto do homem. A ação humana produz a cultura e a cultura produz o homem. No começo estava, pois, a ação do organismo. Agir é, então, o esforço para restabelecer o equilíbrio. A afetividade é a energética da ação. A inteligência é sua estratégia. A energética está ligada ao próprio processo vital. Assim, a inteligência é aprendida (LIMA, 2008, p. 35).

Assim, observa-se que se a afirmação acima for considerada, chega-se a pensar que os discentes surdos precisam de um ambiente favorável de aprendizado, para somente assim desenvolverem suas habilidades. Um ambiente que atenda à especificidade linguística por meio da Libras, pois, segundo Leite (2015, p. 2), a grande dificuldade dos discentes surdos é permeada pela questão linguística, uma vez que “as aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita”. Portanto, mudanças são necessárias no processo ensino-aprendizagem desses discentes. No contexto, Urban (2018, p. 3) ressalta que:

> O aluno surdo precisará de material de apoio diferenciado, somente o texto escrito dificultará a compreensão, precisará de ilustrações, pois os mesmos têm grandes dificuldades quando apresentam para eles textos longos para leitura e interpretação. Os professores precisam compreender o modo de aprender do aluno surdo, mas isso ainda não é bem esclarecido para alguns.

Chahini (2006), por sua vez, destaca que ainda ocorre a resistência por parte de muitas instituições de ensino e até de professores quanto à implementação

de ações pedagógicas diferentes das já utilizadas na educação regular, considerando que estas demandam não só investimento adequado como também formação continuada dos docentes. Além disso, a pesquisadora assevera que a educação especial esteve ausente da matriz curricular da maioria das instituições da educação superior, o que contribuiu para que muitos professores não tivessem contato com pessoas com deficiência, e isso acentuou o processo de exclusão, já que os docentes comumente se restringem aos discursos que privilegiam os padrões de normalidade, e por isso se assustam quando recebem um aluno com deficiência em sua sala de aula, isto é, não sabem como agir ou trabalhar pedagogicamente com esse discente.

Na mesma direção de Chahini (2010), Gonçalves (2013) destaca que o processo de exclusão de pessoas com deficiência na educação superior é reflexo dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade, e tudo aquilo que é concebido como diferente desse padrão tende a gerar repulsa ou exclusão. Ademais, sobre o processo de ensino aos alunos com deficiência, o referido autor ressalta que

> [...] a forma de conduzir ou selecionar os interesses para o aprendizado depende muito da visão que se tem das relações com o mundo. Assim como as relações construídas entre as pessoas com deficiência e as que não possuem algum tipo de deficiência é fato questionável, pois infelizmente vivenciam comportamentos, atitudes e valores que insistem em diferenciá-los. Independentes do âmbito de discussão estão inseridos em um meio social que marca o indivíduo em suas diferenças e dessas surgem preconceitos que muitas vezes engessam as mudanças e negam os valores que lhes são devidos (GONÇALVES, 2013, p. 2).

Souza e Góes (1999, p. 3), por seu lado, sinalizam que a exclusão do aluno surdo no espaço escolar pode ocorrer entre os profissionais de educação via preconceito linguístico, já que os docentes não têm conhecimento de Libras e por isso não conseguem dialogar com os alunos que lançam mão dessa língua para se comunicar.

Para Frias (2010), a inclusão desses alunos no contexto escolar deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que sejam condizentes com as necessidades do aluno surdo.

> A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, o aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este

> espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar. (FRIAS, 2010, p. 13)

Assim, é de extrema importância que as instituições da educação superior contribuam para o processo de inclusão educacional e social mediante a adoção de instrumentos e materiais, entre outros, pois, como afirma Felipe (1997), muito se tem discutido e falado de educação inclusiva, no entanto a realidade diz respeito a alunos surdos em salas com alunos ouvintes que não conseguem de forma análoga interagir e compreender o que está sendo ensinado.

Busatta (2016, p. 120), ao fazer um estudo sobre o ensino destinado a alunos surdos no contexto inclusivo, ressalta que esses alunos foram inseridos nos ambientes de ensino sem que tivessem "a devida assessoria, necessitando que a legislação vigente se materialize com ações mais concretas".

A autora enfatiza, ainda, que vem ocorrendo uma troca de funções dentro da sala de aula:

> [...] os professores estão transferindo a sua função ao intérprete, que seria apenas de interpretar/traduzir o que é falado/escrito para a língua de sinais. Por sua vez, o intérprete não se sente capaz em exercer tal função, pois, na grande maioria das vezes, não consegue entender o conteúdo que está sendo ministrado pelo professor, fazendo com que o aluno também não compreenda o assunto (BUSATTA, 2016, p. 121).

Pode-se, com isso, constatar a falta de preparo do professor para receber esse aluno. Contudo, esse não pode ser considerado o fator determinante para a não inclusão desse indivíduo no ambiente escolar. Na realidade, o êxito no processo ensino-aprendizagem depende tanto do professor quanto do aluno envolvido. Ainda assim, Pereira *et al.* (2011, p. 48) sinalizam que é preciso considerar "[...] a educação de surdos objeto de estudo urgente, visto que muitos professores já vivenciam em suas salas de aula experiências com esses educandos". Nesse sentido, o Estado, junto com a escola, possui a responsabilidade de encontrar em sua infraestrutura as condições necessárias para o desenvolvimento eficaz da educação inclusiva, de modo que esta possa atender satisfatoriamente aos anseios de quem dela necessita.

Inegavelmente, muitos são os obstáculos e desafios resultantes da falta de políticas públicas que melhor atendam às demandas da sociedade, especialmente no que concerne à educação especial. Contudo, para que realmente mudanças

significativas ocorram nesse cenário, ações que eliminem barreiras linguísticas, pedagógicas e atitudinais são imprescindíveis, e isso demanda investimentos, o que representa outro desafio, visto que a população brasileira vivencia “as determinações do capital neoliberal, o qual é marcado pela privatização, terceirização e precarização dos serviços públicos e incentivo às instituições privadas (PERREIRA, 2015, p. 8).

Para Madruga (2016, p. 27), a luta, portanto, “está na efetiva defesa dos direitos humanos inseridos num mundo cada vez mais regido por valores globalizados, que findam por subverter padrões mínimos de direitos dos cidadãos”; valores estes pautados na ordem econômica, e não no ser humano.

No entendimento de Lima (2008, p. 1),

> [...] para que haja a inclusão social de pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando três critérios: a interação através da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Nota-se, assim, que a autora destaca como requisito para uma efetiva inclusão de alunos surdos a utilização de um modelo de educação pautado no Bilinguismo, em que o aprendizado é proporcionado por meio da língua de sinais como primeira língua, além de uma modificação no modo de ensinar dos discentes, que pode se dar pelo reconhecimento linguístico do surdo e respeito à sua cultura.

Destarte, as batalhas que as instituições públicas enfrentam perante o modelo econômico do país são grandes, e estas se acentuam ainda mais quando se trata de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, o que

> [...] exige a superação de entraves históricos, como é o caso da oferta de formação para professores sobre educação especial, a fim de que estes possam desenvolver atividades que realmente atendam as especificidades da pessoa com deficiência (PERREIRA, 2015, p. 8).

Como destaca Pereira (2015, p. 1), a necessidade de auxiliar discentes da língua de sinais como a Libras[25] é algo que primeiramente se apresenta pela

[25] Para Sousa (2010, p. 4), ao contrário do que muitos acreditam, a Libras não são simplesmente mímicas e pantomimas usadas para facilitar a comunicação, pois “são línguas com suas próprias estruturas gramaticais, portanto são compostas pelos seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico”.

disponibilização de intérprete da língua de sinais[26] em sala de aula e, posteriormente, pelo apoio aos discentes, a partir do Núcleo de Acessibilidade existentes nas universidades.

Assim, todos os atores envolvidos na educação de surdos devem ter "consciência da importância da interação eficaz para favorecer o desenvolvimento escolar dos alunos surdos" (QUADROS, 2019, p. 68). Para o autor, o trabalho desenvolvido entre diferentes atores educacionais precisa ser realizado de forma colaborativa, para que, de fato, os alunos surdos sejam incluídos na educação superior, pois de nada serve inseri-los em um modelo dito inclusivo sem que boas condições de permanência lhes sejam oferecidas.

Novaes (2010, p. 80) afirma que se esquece de que oferecer o mesmo "'espaço escolar para ouvintes e surdos, não significa igualdade de condições de acesso aos saberes, e isto por uma simples razão: diferenciação de língua e cultura natural". Assim, nota-se que o modelo inclusivo no contexto atual tem apresentado limites, sobretudo aos discentes surdos, pois este não está possibilitando plena autonomia aos surdos, considerando que sempre necessitam da compreensão e solidariedade dos alunos ouvintes.

[26] Cf. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010).

4 METODOLOGIA

Com o propósito de encontrar respostas acerca do processo ensino-aprendizagem de alunos surdos, no contexto da inclusão na UFMA, que o presente estudo foi realizado, pois, como afirma Gil (2010, p. 19), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

Para aproximar-se do objeto de estudo, de modo a tornar explícitas suas características e assim se alcançar os objetivos propostos, inicialmente foi feita a revisão de literatura, mediante pesquisa bibliográfica em livros, dissertações e anais de eventos científicos.

Para Fernandes e Gomes (2003, p. 13), esta é,

> [...] sem dúvida, uma das fontes mais importantes de pesquisa e constitui etapa prévia a ser feita em um processo de pesquisa, seja qual for o problema em questão. Isto se deve ao fato de que é absolutamente necessário um conhecimento prévio do estágio em que se encontra um assunto, antes de iniciar-se qualquer estudo.

Gil (2010, p. 30), também, destaca que a vantagem da pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O percurso metodológico foi fundamentado em alguns elementos do materialismo histórico-dialético, por compreender que as condições materiais concretas dos homens são mediadas pelo contexto em que estes vivem.

Para Marx (2012), sujeito e objeto estão interligados, sendo sua fonte de verificação a prática social e histórica. Assim, o participante tem um papel ativo na pesquisa, pois no processo de apreensão do conhecimento deve dominar os processos que determinam o objeto de estudo; deve, ainda, mobilizar seus conhecimentos, analisá-los e refutá-los para construir a teoria acerca do que é pesquisado.

Nesse contexto, elementos da teoria marxista foram utilizados, considerando que o estudo da educação de surdos deve ser pensado a partir de uma visão dialética, distanciando-se dos dualismos formais, já que é necessário se pensar o objeto de estudo como um elemento desprovido de prejulgamentos ou preconceitos.

No contexto da educação de surdos o método foi utilizado a fim expor a fala dos participantes e relacioná-las com as estruturas sociais, que direcionam ditames e dita padrões na sociedade. Assim, o uso do método foi no sentido de entender os determinantes sociais postos à educação de surdos relacionando-o com as mudanças sociais da sociedade capitalista que direciona a política educacional de acordo com os organismos internacionais. O método foi ainda utilizado no intuito de demonstrar as contradições existentes na educação de surdos, visto que de um lado garante direitos educacionais perante legislações internacionais e nacionais e, de outro nega esses direitos e exclui as pessoas surdas.

Nessa perspectiva, Saviani (2012, p. 23) afirma que é necessário pensar o problema segundo os "cânones da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos apostos, caberia pensá-lo em termos dialéticos, em que os polos opostos não se excluem, mas se incluem, determinando-se reciprocamente".

Para o autor, é necessário que se conheça o objeto de estudo pelo que já se sabe deste, no entanto, não se pode compreender esse conhecimento como acabado, e sim como algo que se constrói e muda de acordo com as transformações da sociedade. É nesse viés que se compreende a relação dialética, em que o homem é determinado pelas conjunturas, ao mesmo tempo em que estas são determinadas por ele.

A pesquisa ora apresentada exigiu procedimentos teórico-metodológicos específicos para o alcance dos propósitos pretendidos, sendo esta exploratória, descritiva e de abordagem quantiqualitativa.

Com relação a pesquisas exploratórias, Cervo e Bervian (2002, p. 63) defendem que estas têm como objetivo a familiarização com o fenômeno estudado para "obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias". Além disso, ressaltam que "[...] a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes" (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 63). Nesse tipo de pesquisa, o estudioso visa identificar novas descobertas acerca do objeto investigado. A pesquisa de campo, de acordo com Marconi e Lakatos (2019), tem como objetivo investigar informações ou conhecimentos sobre o problema em foco.

A pesquisa descritiva, por seu lado, "observa, registra, analisa e correlaciona fatos e fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e

conexão com outros, sua natureza e suas características" (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 63). Tal pesquisa também foi utilizada no estudo porque auxilia no registro imparcial de dados, conforme estes se apresentam. Considerando tais escolhas, a seguir serão apresentadas mais informações relevantes para a consecução deste trabalho.

4.1 Lócus da pesquisa

A presente pesquisa ocorreu na UFMA/Campus Dom Delgado, no período de 2019 a 2020, especificamente nos meses de agosto, setembro e outubro de 2020.

A referida universidade foi instituída pela Lei nº 5.152, de 21/10/1966, que cria as universidades em todo o país pelo Governo Federal, como um espaço de promoção do conhecimento (BRASIL, 1966). Somente 33 anos após a instituição da Universidade, com a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, que se passa a propor requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiência nas instituições de educação superior. Portanto, o olhar inclusivo aos discentes com deficiência nas universidades públicas, como um todo, se deu a passos lentos.

Nesse contexto, o Programa Incluir foi umas das ações no âmbito da promoção do acesso à educação superior, com a criação dos Núcleos de Acessibilidade, criados para eliminar barreiras, a fim de garantir acesso e permanência a alunos com deficiência na Universidade.

Na UFMA, o Núcleo foi instituído por meio da Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009, no intuito de exatamente possibilitar a permanência dos discentes com alguma deficiência. Apesar da existência da Portaria mencionada, sabe-se que o direito à garantia de vaga a pessoa com deficiência foi amplamente conhecido a partir da lei das cotas, referente à oferta de vagas destinadas a pessoas com deficiência nas universidades – Lei nº 13.409/2016[27]. Núcleo de Acessibilidade (NUACES) da UFMA – agora denominada "Diretoria de Acessibilidade", essa norma tem buscado cumprir seus propósitos.

Em se tratando de alunos surdos, foco deste estudo, o NUACES tem trabalhado na disponibilização de intérpretes para alunos que necessitam desse suporte profissional na UFMA. Para quantificar os surdos[28] da universidade que desse

---

[27] Esta Lei altera a Lei nº 12.711/2012, que antes era direcionada apenas a cotas a alunos de escolas públicas, baixa renda, negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2016b).

[28] Lembrando que se trata apenas de pessoas que utilizam a língua de sinais para se comunicar.

apoio necessitam, foi necessário entrar em contato com a Diretoria de Acessibilidade (DACES)/Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que repassou o quantitativo de surdos, bem como os departamentos, cursos e períodos em que esses alunos estão matriculados.

4.2 Participantes da pesquisa

Do universo de 13 discentes surdos matriculados na Universidade Federal do Maranhão/Campus Dom Delgado, nos anos de 2019 e 2020, entre o 3º e 8º períodos dos Cursos de Letras-Libras, Ciências Contábeis, Design, Teatro, Pedagogia e Farmácia, a amostra ocorreu por acessibilidade, visto que três discentes não quiseram participar da pesquisa e dois se encontravam na condição de evadidos. Sendo assim, participaram deste estudo apenas **oito discentes**, dentre esses, quatro pertencem ao gênero feminino (1 trans), e quatro ao gênero masculino, com faixa etária entre 23 e 35 anos de idade. Tais participantes foram identificados neste estudo por: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Quantitativo de discentes surdos da UFMA.

ALUNO	GÊNERO	CURSO	PERÍODO
D1	M	LETRAS-Libras	7º
D2	F	PEDAGOGIA	3º
D3	F	LETRAS-Libras	7º
D4	F	DESIGN	3º
D5	M	FARMÁCIA	5º
D6	M	CIENCIAS SOCIAIS	3º
D7	Mulher Trans	TEATRO	3º
D8	M	LETRAS-Libras	4º

Fonte: Diretoria de Acessibilidade-DACES/PROEN e Departamento de Letras-Libras.

Os critérios de seleção dos participantes surdos foram: estarem matriculados, cursarem disciplinas e serem usuários da Libras. Os critérios de exclusão foram: ser deficiente auditivo – ter baixa audição e/ou ouvir por meio de implante coclear – e não utilizar a Libras como meio de comunicação.

Quanto aos riscos e benefícios da pesquisa, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no capítulo IV, trata “dos riscos”, enfatizando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados (BRASIL, 2016c). Os riscos da pesquisa, em relação aos participantes, foram de ordem psicológica, uma vez que há pequeno desconforto com relação à presença da pesquisadora durante a entrevista, ou exposição do entrevistado quando este compartilha sua experiência no processo ensino-aprendizagem. No entanto, foram respeitados os limites dos participantes – caso desejassem interromper ou encerrar a entrevista, tinham autonomia para assim o fazer. Então, para amenizar os possíveis riscos, a pesquisadora esteve atenta a todos os possíveis desconfortos, além de não insistir nas perguntas que causassem algum tipo de angústia ao discente entrevistado.

O desenvolvimento do estudo ocorreu de forma adequada, através da formação teórico-prática para consecução da entrevista, nos moldes mais apropriados possíveis e de acordo com o que determina a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016c).

Desse modo, visando reduzir os riscos dos participantes, foi definido que as entrevistas preservariam o anonimato e que os relatos por eles deferidos seriam utilizados apenas para fins científicos, tais como publicação de artigos e/ou participação em eventos da mesma natureza; situações em que suas identidades seriam sempre preservadas. Convém ressaltar que a pesquisa não gerou, em nenhum momento, riscos físicos, visto que a coleta de dados foi realizada em espaço seguro – dentro da instituição selecionada para a realização da pesquisa.

Quanto ao benefício da pesquisa aos participantes, a Resolução nº 510/2016, em seu Capítulo I, Art. 2º - III, aponta que “[...] são contribuições atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade” (BRASIL, 2016b, p. 2). Nesse sentido, o estudo apresentado tem como benefício a visibilidade do potencial humano dos alunos surdos, que se sentem, muitas vezes, esquecidos em suas demandas, no que diz respeito a seu aprendizado, considerando o que mostraram suas percepções. Ademais, é pertinente ressaltar que mediante a expressão de seus sentimentos e suas angústias, os entrevistados/participantes da pesquisa possibilitaram a compreensão de sua vivência e de suas necessidades educacionais.

4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um roteiro (APÊNDICE A) contendo 16 perguntas relacionadas ao objeto investigado e realizadas remotamente (via plataforma *Google Meet*), devido ao contexto de pandemia causada pela Covid-19, que exigiu distanciamento físico. Paralelamente a isso, a Universidade Federal do Maranhão adotou a modalidade de ensino remoto emergencial.

É oportuno esclarecer que as entrevistas ocorridas com os discentes surdos do Curso de Letras-Libras foram mediadas por intérpretes do próprio curso, já que este possui quadro de intérpretes que ali atuam de forma exclusiva. Já as entrevistas realizadas com os discentes surdos de outros cursos foram mediadas por intérpretes da DACES/UFMA. Optou-se em convidar e/ou selecionar os intérpretes que sistematicamente já acompanhavam os discentes surdos da UFMA há, pelo menos, um ano.

Após o mapeamento desses estudantes – e já com a autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa –, os procedimentos de coleta de dados ocorreram, inicialmente, com os convites, feitos com a mediação direta dos intérpretes da UFMA, que após estarem informados pela pesquisadora sobre todos os procedimentos que seriam realizados, gravaram um vídeo contendo as informações relevantes sobre o estudo e enviaram aos grupos de *WhatsApp* que já tinham com os respectivos discentes surdos, os quais respondiam aos intérpretes se aceitavam ou não participar da pesquisa. No decorrer dos convites, foram esclarecidos os objetivos e os fins da pesquisa, assim como o agendamento das entrevistas, de comum acordo com os participantes.

Já de posse dos contatos dos discentes que aceitaram a proposta, e respeitando o agendamento previamente feito pelos intérpretes, as entrevistas ocorreram por meio de chamada de vídeo, realizada pelo recurso *Google Meet*.

É importante enfatizar, novamente, que todas as entrevistas foram realizadas somente após a proposta de pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/UFMA, através do CAAE nº 12348619.4.0000.5087, disponível na Plataforma Brasil (ANEXO A). Após a autorização da instituição (ANEXO B), foi possível tanto requerer dados na instituição – *lócus* da pesquisa – quanto agendar as entrevistas com os participantes,

considerando, para tanto, a disponibilidade de horário e o local em que cada participante estava.

No contexto das entrevistas, foram dados todos os esclarecimentos sobre os procedimentos em relação aos fins da pesquisa e sobre os direitos éticos de pesquisa que envolve seres humanos. No caso específico, direito de participar ou não do estudo; riscos e benefícios da pesquisa aos participantes; entre outras prerrogativas contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO C), conforme os critérios da Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em vigor em todo território nacional. O TCLE e o Termo de Autorização para Uso de Imagem e Voz (ANEXO D) foram enviados, anteriormente, por e-mail, apenas com um remetente e um destinatário, sem a utilização de listas que permitam a identificação dos participantes da pesquisa nem a visualização de seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

Em geral, as entrevistas tiveram duração e gravação de, no máximo, 30 minutos. Os entrevistados se encontravam com a pesquisadora e o intérprete remotamente e simultaneamente – apenas uma entrevista não ocorreu da maneira anteriormente explanada, pois a internet de um discente não funcionava. Então, foi decidido que seria por chamada de vídeo, via aplicativo *WhatsApp*. Todas as entrevistas ocorreram com as explicações prévias sobre as etapas e procedimentos da pesquisa – a pesquisadora comunicava à/ao intérprete, que traduzia para o discente. Após, o discente surdo respondia e o/a intérprete traduzia para a pesquisadora.

No processo de catalogação das entrevistas, foram utilizados equipamentos eletroeletrônicos, tais como celular (para gravação em vídeo sinalizada), gravador de voz e computador, para demais registros e anotações. Todas as entrevistas realizadas com os surdos foram mediadas pelo intérprete, que fazia interpretação-voz da sinalização-Libras do surdo. Assim, foi feita a gravação da voz do intérprete e posteriormente analisada, bem como gravado o vídeo contendo todas as imagens e/ou procedimentos das entrevistas. Vale lembrar que esses procedimentos ocorreram apenas para fins do estudo, nos quais as identidades dos participantes foram preservadas.

O armazenamento dos dados coletados, eletronicamente, ocorreu de forma adequada assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações. Uma vez concluída a coleta de dados, foi realizado o download para um dispositivo eletrônico

local e, foi apagado todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados armazenados no dispositivo eletrônico local, da pesquisadora responsável, ficarão guardados por um período de cinco anos, após o referido período, serão deletados. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

De posse de todo o material coletado, iniciaram-se as transcrições das falas e análises dos conteúdos e dos vídeos, obedecendo a seguinte ordem: seleção, codificação e tabulação dos dados a partir de verificação crítica com intuito de organizar minuciosamente a entrevista realizada com os participantes.

A análise dos dados foi realizada mediante seleção (exame minucioso dos dados), codificação (categorização e relação dos dados) e tabulação (organização dos dados em tabelas de todas as perguntas com suas devidas respostas), e, posteriormente fez-se a discussão. A análise e a interpretação dos dados objetivaram evidenciar as relações existentes entre fenômeno estudado e outros fatores – literatura relacionada à educação inclusiva e ensino de surdos na educação superior – , a fim de colocá-los de forma clara e acessível.

Destarte, o trabalho aqui apresentado seguiu os pré-requisitos essenciais de pesquisa científica, na busca de dar resposta(s) à questão norteadora que suscitou sua realização, relacionando o problema com outros conhecimentos científicos referentes ao objeto investigado, de modo a ampliar os já existentes – que permeiam a temática da educação de surdos, no contexto da educação superior /inclusiva.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas, juntamente com as análises e discussões necessárias ao alcance dos objetivos propostos. Assim, a seguir estão dispostas as 16 perguntas feitas por meio de entrevistas semiestruturadas com os oito discentes surdos da UFMA, bem como os relatos dos participantes.

Quando questionados acerca do que **compreendiam sobre Educação Inclusiva**, seis discentes surdos (75%) relataram ser um processo em que o surdo passa a ocupar o mesmo espaço dos ouvintes (D2, D3, D4, D5, D6 e D8); 2 discentes (25%) compreendem o processo de inclusão não apenas pelo simples fato de haver inserção de surdos em sala de aula comum, mas também por estes terem seus direitos efetivamente assegurados e operacionalizados no decorrer do processo ensino-aprendizagem, levando-se em consideração a acessibilidade plena aos diversos espaços da universidade (D1, D7), como apontam os relatos a seguir.

> Então, eu penso que a questão da inclusão precisa se pensar em acessibilidade, núcleos... pensar nas diversas deficiências, conhecer essas pessoas com deficiência, trabalhar essa questão da informação. Eu penso que muitas pessoas pensam ainda que os surdos não conseguem ocupar ainda certos espaços; penso que é necessário se ter um espaço que possa entender essas especificidades e que os surdos têm essas peculiaridades. (D1)
> Para conseguir fazer um ensino equivalente tanto para mim como para os ouvintes, por exemplo. Então, é essa troca que vai fazer com que eu alcance e dê certo. (D2)
> Então... educação inclusiva é muito importante conhecer; conviver com esses alunos surdos e ouvintes, observar as diferentes perspectivas, conhecer cada um. (D3)
> Eu entendo que a questão da inclusão está em você perceber a igualdade que há entre a comunidade surda e os ouvintes. No mesmo pé de igualdade. (D4)
> Inclusão... vejo muito a questão do surdo e do ouvinte. (D5)
> As pessoas no processo de inclusão dos surdos, o professor dá a explicação dele, e, às vezes, tem dificuldade. Precisa ter paciência nesse processo de interação com o aluno, mas... é normal. O surdo tem a questão bilíngue; eu consigo aprender, mas, às vezes, é confuso. (D6)
> Eu entendo que a educação inclusiva significa quando há uma maioria – no caso, os ouvintes, no âmbito da educação – nesse espaço, e não tem adaptação para ser incluída uma minoria, como o surdo. Se tem um ou dois surdos – por conta da legislação, por imposição – aí esse surdo é incluído por conta de todas as prerrogativas legais, senão as instituições podem sofrer sanções e por isso tem as adaptações, como o intérprete em sala de aula, para que seja atendida essa minoria. (D7)
> Educação inclusiva significa quando a maioria são ouvintes, no âmbito da educação, e poucos são surdos, em interação (surdos e ouvintes). (D8)

Diante dos dados, nota-se que todos os discentes possuem conhecimentos específicos sobre a temática da educação inclusiva. Em relação às respostas dos seis discentes surdos (D2, D3, D4, D5, D6 e D8), os relatos revelaram que a percepção destes é limitada apenas ao âmbito da educação de surdos, visto que destacaram a inclusão apenas como processo de interação e inserção em sala de aula comum com os demais ouvintes. Vale destacar que D2, D4 e D5 sinalizaram que é necessário que surdos e ouvintes estejam em colaboração para que o surdo se sinta inserido na universidade, e que assim possam estar em "pé de igualdade", sobretudo no período atual de pandemia, vivenciado mundialmente.

Sobre a compreensão acerca de educação inclusiva, o estudo de Carvalho (2005) reconhece-a como educação para todos, sem distinção, e não apenas para determinados alunos. Assim, é necessário compreender que todos são diferentes, e que no contexto educacional não é o aluno que precisa se adaptar, mas sim a instituição, que deve ter consciência de sua função e colocar-se à disposição do aluno.

Sendo assim, cita-se Mantoan (2003, p. 12) ao presumir que é necessário que o modelo educacional passe por transformações em seu modo de incluir os alunos, considerando que não se pode continuar a marginalizar as diferenças.

Assim, sabe-se que a inclusão do discente surdo só passará a se concretizar quando houver mudança de paradigma da universidade, no sentido de esta reconhecer a presença de surdos como direito e fruto de luta da comunidade surda, conforme Lei de reserva de cotas para pessoas com deficiência – Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016b).

O paradigma da inclusão de discentes surdos na universidade prevê uma educação pautada na abordagem bilíngue – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b) – ao assegurar a oferta de educação bilíngue, em que a Libras é concebida como primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, na modalidade escrita, em escolas/universidades inclusivas.

Acerca da abordagem bilíngue, enquanto melhor modelo educacional para surdos, reme-se aos estudos de Skliar (2006) ao compreender que esta se apresenta como um meio de mediação entre o surdo e o meio social em que vive, considerando que por meio do bilinguismo os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados. Isso porque, na abordagem bilíngue, fica evidente que surdos

desenvolvem melhor, mediante percepção visual-espacial, suas peculiaridades linguísticas (Libras) sem que necessitem seguir um modelo dos discentes ouvintes.

Vale pontuar que a abordagem bilíngue possibilita o ensino por meio das duas línguas ao surdo (língua de sinais e língua portuguesa escrita), proporcionando, assim, a inclusão, a fim de viabilizar mais qualidade para a educação de surdos.

Em relação ao questionamento sobre **Como vinha ocorrendo o processo ensino-aprendizagem dos discentes surdos em relação aos demais alunos ouvintes na UFMA,** os discentes responderam o seguinte:

> Eu penso que esse processo de surdos e ouvintes se dá na possibilidade de aprendizado a partir da metodologia e também das estratégias. Penso que os surdos conseguem desenvolver, mas é preciso pensar na metodologia [...]. Então, o aprendizado de surdos e ouvintes não há uma diferença; penso que há estratégias que precisam ser adequadas. (D1)
> Surdos e ouvintes são diferentes, então esse processo também se dará de diferentes formas. (D2)
> Alguns conseguem estar páreo a páreo com os ouvintes, mas outros precisam ter um pouco mais de dificuldades, batalhar mais por esses conceitos desse conteúdo. Para o ouvinte, é muito fácil; ele utiliza o canal auditivo também para isso, e aí consegue assimilar todo o conteúdo. O surdo, não; ele trabalha com o visual e demora mais para compreender. (D3)
> Na inclusão, os ouvintes conseguem compreender, enquanto os surdos já compreendem pouco, porque têm certas limitações. A questão do próprio conteúdo, que, às vezes, chega para nós com atraso; a questão da própria palavra também, inclusive pela falta de experiência da comunicação com os professores. Não há uma igualdade total nesse processo. (D4)
> É diferente o do surdo e o do ouvinte. O surdo precisa aprender por meio da língua de sinais e precisa de tradução. Já o ouvinte consegue aprender só ouvindo. Eu entendo, eu vejo que esse processo entre surdo e ouvinte é diferente. Os ouvintes conseguem mais, já os surdos têm um atraso nessa questão. (D5)
> Há uma diferença, né? Os ouvintes se organizam, tem a questão da metodologia, mas, para o surdo, esse processo, essa questão *mitológica* já é diferente. Por exemplo, a questão da imagem. Quando apresenta uma imagem, a gente tem logo o entendimento. Já para o ouvinte, é a língua portuguesa, os textos [...]. Para os ouvintes tem essa questão de ter essa facilidade, essa troca, essa relação. (D6)
> Os surdos têm muitas barreiras em relação a questão dos intérpretes, que tem um conhecimento limitado da Libras ... as vezes a gente fica muito sem informação no espaço institucional, então as vezes não sabe onde fica a reitoria, ou as vezes não sabe que tem um departamento específicos, estão neste ponto os ouvintes já ficam bem a nossa frente e mais informados. (D7).
> Surdos e ouvintes diferentes, surdos ter dificuldades. (D8).

Os dados apontaram que sete discentes surdos (87,5%) relataram que seu processo ensino-aprendizagem se apresenta de forma diferente dos ouvintes, considerando as limitações que enfrentam, que vão desde a acessibilidade linguística, por meio da Libras, até a acessibilidade dentro da própria instituição, pois os

intérpretes têm pouca formação, o que também corrobora o desnivelamento entre surdos e ouvintes na UFMA (D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8). Um discente (12,5%) enfatizou que ver o processo ensino-aprendizagem dos surdos da mesma forma dos ouvintes requer o bom desenvolvimento das metodologias abordadas em sala de aula.

Nota-se que a maioria dos discentes apontaram conhecimento acerca da temática do processo ensino-aprendizagem de discentes surdos por meio da Libras, enquanto meio de comunicação que gera aprendizagem significativa ao surdo, conforme respostas de D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8. Já D1 apresentou percepção minimalista da educação de surdos, visão baseada na capacidade de aprendizagem do discente surdo, a depender das metodologias utilizadas.

Vale pontuar que os relatos de D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8 convergem com os parâmetros da legislação da educação de surdos, que reconhecem a Libras como meio prioritário na educação de surdos, conforme aponta a Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015b) e o Decreto nº 5.626/05 (Dispõe sobre a Libras) (BRASIL, 2005a).

A legislação sinaliza que o ensino de surdos deve contemplar as especificidades linguísticas no processo ensino-aprendizagem dos surdos em todos os níveis educacionais, visando garantir acesso e permanência nas Universidades. É importante pontuar que D2, D3, D4, D5 e D6 destacaram que o processo ensino-aprendizagem do ouvinte é diferente do surdo, considerando que, ao ouvinte, o processo de apreensão se dá de maneira facilitada, pois utilizam o canal auditivo (escutam e falam), o que colabora para que sejam contemplados dentro do plano do conteúdo na instituição, que tem, majoritariamente, alunos ouvintes.

Quando indagados sobre **quais estratégias, procedimentos e recursos didáticos eram realizados pelos docentes durante o processo ensino-aprendizagem em relação aos discentes surdos**. Os relatos sinalizaram o que segue.

> [...] Poucas estratégias. Parece que os professores não estão muito preocupados em adaptar essa metodologia e essas estratégias. Essa questão da metodologia, da estratégia, eu penso que precisa melhorar. (D1)
> O professor faz adaptação. Assim, por exemplo, o professor tem um olhar diferenciado na escrita, nos textos que produzo. Os professores têm tido essa sensibilidade. (D2)
> Por exemplo, depende da disciplina. É preciso que o professor tenha essa sensibilidade, trazer estratégias com imagens, data show, para que esse aluno consiga compreender esse conteúdo. Muitas vezes, o professor está com o foco nos ouvintes. Poucos slides. (D3)

> As estratégias dos professores é que eles me enviam os conteúdos, que são estes materiais. Aqui e ali é que um professor envia para nós. Os professores que já têm experiência aceitam; outros, não. A gente tenta conversar, mostra para ele a questão da lei, da LBI... a questão dessa organização do próprio Núcleo também, o que nós temos de acessibilidade. E não é fácil, sabe? As pessoas ficam sempre desconfiando da gente. (D4)
> Nós temos um intérprete de Libras na sala. Às vezes, lá na biblioteca, algumas palavras precisam ser interpretadas. Nas aulas, o professor utiliza slides. Tem slides. (D5)
> O que a gente percebe é que não tem didática. O slide, às vezes, o professor passa muito rápido. Então, fica essa questão de ter que entregar a atividade e do tempo também. (D6)
> Na verdade, nós sabemos que as metodologias são iguais às dos ouvintes, mas claro que sabemos que têm algumas limitações e procedimentos que eles precisam adotar. Eles (professores) precisam ter uma consciência prévia da fala, falar pausadamente. Às vezes, eles perguntam assim: "e aí vocês já entenderam?". E os ouvintes respondem "sim", ou com a cabeça, e os professores não esperam que o intérprete passe essa informação para que eu possa dar um *feedback*. Quando eu vou responder, já passou o conteúdo. (D7)
> Poucas estratégias. Só slides e leitura. Eu penso que precisa melhorar. (D8)

Diante dos dados, percebe-se que 100% dos discentes (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8) enfatizam que os professores utilizam poucas estratégias no processo ensino-aprendizagem deles.

As respostas apontam que os discentes, apesar de terem pouco conhecimento acerca do que determina a LDB/96, em seu artigo 59 – que aduz que o ensino aos alunos com deficiência prevê adequações que se apresentam desde o currículo até metodologias mais eficazes que possam colaborar no aprendizado e permanência destes no sistema educacional –, sabem que é preciso mudar o modo de ensinar o surdo e, ainda, que os docentes diminuam as barreiras perante os discentes surdos, considerando que as metodologias que até então utilizam não estão sendo suficientes para o pleno processo ensino-aprendizagem do surdo na UFMA (BRASIL, 1996). Para tanto, é necessária a mudança de postura do docente – este precisa compreender que há aluno surdo em sala e que, portanto, é preciso adequar/mudar as metodologias até então utilizadas. Caso contrário, não estará agindo de maneira eficaz com todos os discentes.

Como verificado, 100% dos discentes afirmaram que as estratégias e metodologias de ensino aplicadas, utilizadas pelos docentes, são poucas e ainda insuficientes para o pleno desenvolvimento do surdo na universidade. Assim, os dados apresentados convergem com os estudos de Frias (2010), que, ao reconhecer a especificidade linguística do surdo, enquanto usuário da Libras, destaca que é de suma importância que o docente utilize novas estratégias (crie/reinvente) métodos de

ensino, e que estes sejam adequados à forma de aprendizagem do discente surdo, de modo que as metodologias aplicadas passem a ser eficazes no processo ensino-aprendizagem do surdo.

Vale destacar, ainda, a contribuição dos estudos de Pereira e Chahini (2018), que discorrem sobre as barreiras tanto atitudinais quanto físicas nas instituições de ensino, e que podem impactar diretamente a permanência dos alunos na universidade. Chahini (2010) afirma que, para favorecer o aprendizado do aluno com deficiência, o docente precisa adaptar metodologias de acordo com a deficiência, adaptar os materiais didáticos, organizar o tempo e o espaço físico e ainda rever o plano de aula, para que então consiga fazer com que o discente surdo tenha a mesma oportunidade de aprendizado dos universitários ouvintes.

Pereira e Chahini (2018) apontam, ainda, que as barreiras atitudinais criadas pelos docentes em nada ajudam os alunos com deficiência, considerando que acarretam falta de investimento na formação dos alunos e/ou evasão. Para as autoras, barreiras atitudinais acabam por refletir barreiras em outras esferas.

Conforme relatos concedidos, é possível constatar que a maioria dos professores – infelizmente – ou não se sente preparada para trabalhar com o surdo, o que consequentemente dificulta a criação de estratégias mais eficazes para sua educação, ou tem posturas rígidas, em razão do desconhecimento das necessidades dos alunos. Kalatai e Streiechen (2012) sinalizam que a falta de estratégias dos docentes tem gerado consequências insatisfatórias ao processo ensino-aprendizagem do discente na universidade, considerando que muitos surdos têm sofrido reprovações ou são aprovados sem o conhecimento básico da disciplina abordada.

Quando questionados se **os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos docentes do curso atendiam suas necessidades educacionais específicas**, os discentes surdos informaram:

> Para mim, fica claro. Alguns professores conseguem adaptar com essa didática as estratégias, estimular isso e atender o meu aprendizado. Eu penso que a didática e a metodologia precisam ser melhor pensadas. (D1)
> É muito difícil, mas estou sempre com meus amigos ouvintes, e eles me ajudam muito nessa troca com os materiais, com os conteúdos. É difícil, é muito difícil. (D2)
> O professor não conhece; não tem essa aproximação com relação ao que me cabe. Ele falta sair um pouco disso e pensar mais nos surdos. É verdade que esses professores já têm experiência, já trabalham com os surdos e ouvintes, ok, mas precisam ter e usar essa experiência, separar isso, conseguir trazer

> esse conteúdo para os dois (surdos e ouvintes). Então, depende de cada professor. (D3)
> Depende, alguns professores aceitam nos ajudar. Então, algumas estratégias não nos ajudam tanto a desenvolver. A gente precisa que os professores que estão na sala de aula nos ensinem. (D4)
> Porque se o professor usa slides, somente slides, às vezes eu consigo obter um bom entendimento. Às vezes, para mim, é difícil, e no momento em que vou fazer uma avaliação. Então, eu sinto essa dificuldade, mas tenho conseguido, devagar, obter a aprovação; ficar na média para a aprovação. (D5)
> Atende sim. Eu tenho dificuldade. A quantidade de textos dificulta o aprendizado. Então, sempre têm essas questões – as provas, às vezes, tenho que organizar, mas consigo sim me desenvolver. Às vezes, pouco. Às vezes. (D6)
> Os procedimentos utilizados pelos professores, na verdade, no início a gente sentiu dificuldades, e os professores também. Desculpa, mas a UFMA, no geral, não está preparada para trabalhar com os surdos. Os surdos, quando entram pela primeira vez, sentem muitas dificuldades; precisam ter um momento de conversa anterior – o professor, o aluno surdo e o intérprete, para alinhar algumas coisas antes de começar as aulas. Se o professor acha que ele pode criar uma metodologia sozinho, de maneira unilateral, ele não vai conseguir; a gente vai sempre encontrar barreiras. Mas se ele se abrir para o diálogo, questionar o que o aluno quer, qual a sua dúvida, qual a melhor forma de se adaptar, isso é muito legal para o surdo. Não adianta ele fazer por conta própria, porque ele não está na nossa pele; ele tem que entender que os ouvintes têm privilégios em detrimento dos surdos. (D7)
> Professor somente usa slides e textos. (D8)

O relato dos discentes D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8 (100%) destacam que os docentes não têm atingido plenamente as necessidades específicas de seus discentes surdos. O que fazem é a utilização de poucos recursos nas aulas, a exemplo dos slides, e alguns enviam o material com antecedência. É evidente que os discentes entrevistados expressam também a dificuldade dos surdos de compreender os textos e que suas dificuldades na leitura são vistas como obstáculos para o domínio dos conteúdos, desafio que pode ser minimizado com metodologias e/ou adequações no processo ensino-aprendizagem de discentes surdos. Nesse sentido, os participantes da pesquisa afirmaram que, mesmo com dificuldades, conseguem se desenvolver no processo-aprendizagem, porém, de forma lenta em comparação com os discentes ouvintes da universidade.

Quando questionados se os **procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos docentes do curso atendiam suas necessidades educacionais específicas,** a resposta foi unânime (100%) entre os discentes: reconheciam suas dificuldades específicas em relação aos demais discentes (ouvintes) em sala de aula, o que decorre de uma educação básica deficitária. No entanto, sinalizam que cabe aos professores também se reciclar e criar novas metodologias e recursos de trabalho

com os alunos com deficiência. Assim, cabe aos professores ter mais sensibilidade e empatia com os alunos surdos, reconhecendo que nem todas as metodologias e estratégias até então utilizadas ajudam no aprendizado do surdo na UFMA.

Ademais, nota-se que os alunos surdos, por vezes, são invisibilizados por docentes, os quais não aceitam criar novas estratégias ou adaptações para o ensino do surdo, visto que estes representam a minoria em sala de aula. Os discentes sugerem que é necessário que o professor crie estratégias que também lhes favoreçam.

Os discentes reconhecem que a inserção de surdos na universidade, para os professores, ainda é um desafio. Mas para que a educação de qualidade possa atingir também esse grupo, é necessário que o professor interaja com o discente surdo, a fim de se possa definir uma melhor didática.

Os dados convergem para o que prevê o lema do movimento de pessoas com deficiência, definido na Convenção de Madri/2002, e, no Brasil, pelo Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 437/2020 (*Nada sobre nós sem nós!),* indicando que para haver garantia de direitos e sua efetivação, é necessário que ocorra diálogo e cooperação entre os envolvidos no processo, nesse caso, no processo educacional.

Assim, entende-se que, no âmbito da educação de surdos, será muito improvável promover igualdade educacional sem que os surdos sejam ouvidos, visto que não haverá melhor metodologia ou estratégia utilizada sem o protagonismo de quem é diretamente atingido: o surdo.

No que tange ao questionamento **se estavam conseguindo acompanhar o processo ensino-aprendizagem da mesma forma que os alunos ouvintes**, os relatos revelaram o que segue.

> Depende. Às vezes eu consigo; às vezes, não. É necessário ter muito mais Libras para que isso seja no mesmo patamar de português, e, futuramente, a gente vai poder atuar nesse contexto bilíngue. Como nós vamos aproveitar? Nós vamos ter prejuízo, mas não é a preocupação da maioria. (D1)
> Às vezes, eu consigo entender muitas coisas, mas tem algumas que eu não entendo, que são muito complicadas para mim [...]. Tenho dificuldade nas disciplinas, mas sempre procuro saída. Escrever os textos, isso é mais complicado; e também ler todos os textos e acompanhar [...]. Ler também é mais difícil. (D2)
> Três professores do curso que tem esse foco, eu consigo acompanhar – o que está sendo explicado com a interpretação. Eu consigo acompanhar a leitura, porque eles também usam bastante slides, imagens no momento da aula. Mas os professores que vão só oralizando, é impossível acompanhar – eu não simpatizo com essa estratégia. (D3)

> Não. Os ouvintes, com certeza, se desenvolvem mais do que a gente. A gente se sente atrasado um pouco. Talvez seja pela questão das palavras – algumas que a gente não sabe o significado e, com esse atraso, as pessoas ouvintes compreendem mais rápido do que a gente. Então, é uma questão que depende muito. É muito incerto. (D4)
> Eu consigo, mas não igual aos ouvintes. É diferente. Eles conseguem mais rápido, eles avançam mais... eu estou num processo mais lento [...]. No caso, o ouvinte desenvolve bem mais rápido; consegue com mais rapidez. Então, é diferente com o surdo. O ouvinte e o surdo têm suas diferenças. (D5)
> Mais ou menos. Ele (ouvinte) consegue mais. Já o surdo fica inferior à questão dos ouvintes. Algumas vezes [...] é inferior na própria questão da sociedade. (D6)
> Sim, sim. (D7)
> Consigo, mas não da mesma forma dos ouvintes. Tenho muitas dificuldades. (D8)

Nas entrevistas, 07 (sete) discentes (87,5%) destacaram que estão conseguindo acompanhar o processo ensino-aprendizagem, embora sintam dificuldades tanto na leitura quanto na compreensão de textos, e acompanhamento de aulas é feito com poucos recursos visuais (D1, D2, D3, D5, D6, D7 e D8). 01 (um) discente (12,5%) não está conseguindo acompanhar o processo ensino-aprendizagem da mesma forma dos ouvintes – pontuou que a questão da língua portuguesa escrita, para o surdo, é complexa, considerando que a organização gramatical da Libras é diferente (D4).

Contudo, o que os dados apontam é que a resposta da grande maioria (D1, D2, D3, D5, D6, D7 e D8) é contraditória, uma vez que, ao mesmo tempo que destacam estar acompanhando, no mesmo patamar dos ouvintes, o processo ensino-aprendizagem, pontuam também diversas dificuldades em questões básicas, tais como a leitura e a interpretação de textos.

O ensino na Universidade, vale lembrar, se baseia na língua portuguesa, o que tem gerado déficit na educação de surdos na UFMA, já que não há priorização da educação para essas pessoas em uma perspectiva bilíngue, conforme determina a Lei nº 10.436/02 (Lei da Libras), o Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a Libras, e o Decreto nº 10.502/20, que institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2002a, 2005a, 2020). Assim, ao desconsiderar a educação em uma perspectiva bilíngue na Universidade, os dados indicam que há uma inviabilidade de um processo de ensino-aprendizagem igualitário.

Um ponto comum entre todas as repostas dos entrevistados foi considerar que o processo ensino-aprendizagem do surdo é facilitado quando há professores que

utilizam recursos visuais, imagens e, ainda, quando há uma interação do professor com o aluno surdo, a fim de que o ensino seja aprimorado e acessível a todos. Tal informação converge com os estudos de Chahini (2010), que assevera que ações favoráveis dos docentes em adequar metodologias aos discentes surdos influenciam no aprendizado. Para a autora, as atitudes sociais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino contribuem para o melhor desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, assim como para a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais durante o processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, é fundamental que a Universidade fomente atitudes sociais favoráveis à inclusão de alunos com surdez e/ou com deficiência auditiva, por meio de (in)formação. Para isso, é necessário que a UFMA promova espaços de reflexão acerca das pessoas com deficiência, proporcionando a desmistificação da deficiência e a eliminação da segregação e da rotulação de pessoas com deficiência na universidade.

Sobre a questão: **Você tem ou já teve dificuldades de aprendizagem nos conteúdos ministrados pelos docentes?** Os participantes responderam:

> Eu tenho algumas dificuldades com relação, principalmente, à compreensão do conteúdo em língua portuguesa. Eu não consigo acompanhar algumas palavras, algumas disciplinas [...]. Para mim, é um processo mais lento, porque eu sempre estou perguntando o significado das palavras [...]. Eu não consigo, muitas vezes, fazer essa associação com a Libras e a Língua Portuguesa. Muitas vezes, eu dou opinião também, e vejo que não foi dentro do contexto do texto. Isso me deixa um tanto desconfortável. (D1)
> Dificuldade em ler texto. Então, não consigo ler tudo, mas quando o professor ensina os conteúdos [...]. Não consigo como os ouvintes ler os textos; ainda não consegui esse milagre. (D2)
> Por exemplo, a questão do texto, às vezes, tem palavras muito difíceis; o conteúdo é denso e, às vezes, eu consigo acompanhar a leitura, mas não compreendo e aí peço para ser sinalizado. O processo cognitivo é difícil; eu fico em dúvida se o meu entendimento ali está de acordo com o texto [...]. Não consigo acompanhar perfeitamente; é uma espécie de balança que vai sempre dependendo. (D3)
> As dificuldades da questão do conteúdo são a teórica – pela questão de os livros serem densos – e a questão desses textos – para conseguir ler uma página, eu espero três horas. Então, a gente fica atrasado demais e, às vezes, tenta conversar para ver se consegue melhorar mais. (D4)
> O conteúdo, em si, é igual para todos. Não é pelo fato de ser surdo que o conteúdo é diferente [...]. Eu sinto muita dificuldade e, às vezes, há seminários; prova com avaliação; técnica no laboratório; a parte prática... mas eu vejo tudo bem difícil. (D5)
> Sim. Tive dificuldade na questão das atividades de seminários, apresentação... a questão do grupo, tinha que fazer sozinho em casa todo o trabalho. (D6)

> Sim. Tipo as regras da ABNT para acompanhar uma disciplina que eu nunca tinha visto. Eu não sabia nada; precisava fazer muitas perguntas; tinha muito interesse, e o professor não dava tempo. O professor estava mais preocupado com o conteúdo do que se eu estava aprendendo. (D7)
> Sim. Tem disciplinas com muitas leituras, e demoro muito tempo para aprender. (D8)

Portanto, os dados revelaram que 08 (oito) discentes (100%) destacaram ter alguma dificuldade em relação ao aprendizado dos conteúdos ministrados, sobretudo em disciplinas que contenham leituras extensas. Dificuldade de comunicação, leitura de textos, apresentação de seminários, trabalhos, ausência do uso da linguagem oral, entre outros fatores, também dificultam esse processo de aprendizagem. As dificuldades com leitura, por exemplo, foram relatadas por 100% dos discentes, e tal problema existe em razão de os discentes surdos terem uma educação básica deficitária. Assim, quando se inserem na educação superior, as dificuldades se revelam – desde problemas com leitura até a interpretação de textos.

Os discentes D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8 frisaram, ainda, que as dificuldades não se apresentam apenas em questões de leitura, mas também na comunicação com os colegas de turma, já que os alunos ouvintes não conseguem estabelecer comunicação direta com os discentes surdos.

Vale pontuar que a dificuldade encontrada pelos oito discentes (100%) converge com os estudos de Oliveira e Pôrto (2014, p. 336), em *Comunicação entre acadêmicos surdos e ouvintes na mediação da aprendizagem na Educação Superior*, em que as autoras ressaltam que os discentes surdos apresentam grandes problemas quando necessitam ser incluídos no grupo de ouvintes, no quesito interação e comunicação, considerando que não dominarem a mesma forma de língua oral e escrita destes. Essa problemática ocorre também na UFMA, mas é possível mudar essa realidade com a promoção de formações sobre a importância e o reconhecimento da Libras dentro da Universidade para a comunidade acadêmica, de modo que os discentes surdos se sintam incluídos no meio acadêmico.

Em relação à questão **se os discentes surdos se sentiam incluídos durante as aulas**, estes foram os relatos:

> É um ambiente bom, mas é complicado, porque a maioria é ouvinte. Às vezes, algumas pessoas acham que nós somos coitadinhos, que vamos sempre ficar ali, esperando. (D1)
> Sim. Eu tenho muitos amigos na minha sala. (D2)

> Eu penso que hoje não sinto, de fato, que haja acessibilidade; acho que a maioria se afasta. Então, alguns, sim; a gente tem essa relação; há essa proximidade – depende das situações. É falho o processo; eu penso que é isso. É preciso pensar em romper as barreiras; é preciso ter força para romper as barreiras. (D3)
> Antes foi negativo para mim, foi uma experiência muito ruim. Não havia interação. Eu tinha o bloqueio de comunicação, então eu me senti totalmente excluída, mas, com o passar do tempo, eu fui para uma outra sala. Foi muito bom; a gente conseguiu saber se desenvolver bem e a gente consegue interagir tranquilamente. É muito bom, mas antes foi algo realmente muito negativo. (D4)
> Sim, me sinto incluído. Eu estou junto com os ouvintes, apesar de ser sozinho – às vezes, é difícil, porque eu sou sozinho ali. Então, sendo surdo, às vezes é difícil; tem um número grande de ouvintes, enquanto eu estou ali, sozinho, enquanto surdo. (D5)
> Não me sinto incluído. A questão de se sentir incluído é uma experiência; é uma troca; depende. Às vezes, algumas pessoas não querem a questão da experiência de inclusão. Eu quero que, no futuro, professores e alunos não tenham esse problema de comunicação, para que eu me sinta incluído. (D6)
> No início, eu senti uma interação muito grande com a turma; uma troca muito boa. Quando cheguei, foram muito receptivos, nunca me excluíram no processo e até hoje tem sido maravilhoso. (D7)
> Não me sinto incluído na sala de aula. (D8)

Os questionamentos revelaram que 06 (seis) discentes (75%) afirmaram se sentir incluídos, mas tal processo ainda não é o ideal, devido ao desenvolvimento de comunicação, que majoritariamente é de ouvintes que utilizam a língua oral/português (D1, D2, D3, D4, D5 e D7); 02 (dois) discentes (25%) relataram não se sentir incluídos, visto que a ausência de comunicação entre surdos e ouvintes impossibilita a inclusão em sala de aula (D6 e D8).

Quanto aos seis discentes que afirmaram se sentir incluídos em sala de aula, estes apontaram algumas dificuldades na interação com os discentes ouvintes na universidade, o que se apresentou, inicialmente, de maneira conturbada. Para os discentes surdos, havia bloqueio de comunicação logo que iniciaram os estudos na faculdade; em atividades de grupo, sentiam-se extremamente excluídos, o que só foi modificando com o passar dos períodos.

Diante dos dados, observou-se que os discentes surdos têm compreensão limitada acerca de inclusão em sala de aula, acreditando que por estarem em sala/universidade são incluídos. Pelos relatos esses alunos se sentem verdadeiros estrangeiros em sala de aula, considerando que a maioria de seus colegas (ouvintes) de turma não sabem se comunicar por meio da Libras.

Os dados convergem para o que Lacerda (2009) sinaliza, ao expor que os surdos se sentem como um estrangeiro em sala de aula; que se isolam do grupo não por serem incapacitados ou por terem bloqueio de comunicação, mas por serem

incompreendidos em sua língua materna (Libras), devido ao desconhecimento desta pelos amigos e docentes em sala de aula.

Os estudos de Fávero e Pimenta (2006) reforçam que a língua utilizada pelo surdo é a Libras, e esta não tem sido compreendida na comunidade acadêmica, o que gera um déficit comunicativo na relação estabelecida dentro da universidade. É fato que a Libras é importante na elaboração do conhecimento do discente surdo, considerando que este não possui a língua oral e, mesmo quando oralizado, encontra entraves quando do estabelecimento de comunicação com os ouvintes.

Nota-se que os discentes, que destacaram se sentir incluídos em sala de aula, mostravam sempre a comunicação em sua língua materna como essencial em sua plenitude, no sentimento de inclusão, e que, mesmo diante das dificuldades, estão conseguindo interagir a partir de adaptações nas próprias relações com seus colegas de classe, mediante troca de mensagens de textos e gestos. Sabe-se que esse tipo de comunicação não é a mais adequada, mas é a que possibilita a interação em sala.

De mais a mais, os discentes surdos destacam que o simples fato de estarem interagindo, mesmo que com entraves na comunicação, já é um modo de se sentirem incluídos na sala de aula. No entanto, é importante refletir que é necessário aprimorar essa concepção de inclusão, ou seja, é imprescindível que o surdo seja compreendido em sua língua em ambientes de ensino; e que sejam rompidas as barreiras tanto comunicativas quanto atitudinais na universidade, em um patamar de emancipação de surdos e ouvintes.

No tocante à questão: **Você consegue entender os textos trabalhados durante as aulas**? Os relatos revelaram o seguinte:

> Alguns, sim. Alguns textos eu consigo entender com a imagem; eu consigo acompanhar. Minha maior dificuldade é a questão da escrita – parece que tem um travamento ali, porque eu tenho a ideia e na hora de colocar no papel é mais complicada, a língua portuguesa. Eu ainda me considero básico; sinto até vergonha disso. (D1)
> Como eu falei, os textos, às vezes difíceis, que não consigo compreender todos, e aí vou lendo e consigo compreender algumas coisas. Eu pergunto para o professor e para os meus amigos o significado das palavras; procuro no dicionário e aí vou entendendo mais claramente. (D2)
> Depende. Alguns eu já leio, já compreendo. Vai dependendo do professor e da disciplina. (D3)
> Com o intérprete, sim. Às vezes, eu peço ao professor para ele explicar, e o professor, pacientemente – aqueles que assim fazem, né? –, vem e explica. A questão da leitura dos textos, os estudos dos textos, se eu fizer a leitura, eu entendo pouco, mas também depende, porque, em alguns momentos, eu não consigo entender. (D4)

> Eu entendo algumas coisas. Algumas palavras, tenho que pesquisar para poder compreender melhor, até que eu consiga assimilar – geralmente coisas mais simples ou textos curtos. (D5)
> Consegui, mas só os que eram bem fáceis. Tinham uns textos mais difíceis, que não conseguia e pedia ajuda ao professor para conseguir entender melhor a disciplina [...]. Tive dificuldades. (D6)
> Na verdade, eu consigo entender, mas existem algumas palavras, alguns termos que eu desconheço, e eu pregunto o sinal, como os ouvintes [...]. Termos precisam ser mais flexibilizados. (D7)
> Nem todos. Tenho muita dificuldade nas leituras. (D8)

Quanto ao questionamento, 08 (oito) discentes (100%) externaram que conseguem entender parcialmente os textos trabalhados durante as aulas, pois ainda lidam com alguns problemas em relação à compreensão dos textos – mas estão conseguindo superar. É notório que os discentes surdos sentem dificuldades com o uso da língua portuguesa escrita pela falta de domínio desta, o que acarreta prejuízo em seu processo de aprendizagem.

Nota-se que os acadêmicos, em suas respostas, apresentam ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que afirmam conseguir entender os textos, apresentam diversas dificuldades na leitura de termos e seus respectivos significados, visto que tentam atribuir sentido à palavra escrita conforme o sinal que dominam, o que gera a compreensão descontextualizada de alguns termos. Nota-se, ainda, que os discentes passam pelo problema de desconhecimento de muitos termos/palavras em razão da ausência de conhecimento prévio de textos acadêmicos.

As dificuldades encontradas por esses discentes decorrem da ausência de alfabetização que priorizasse não apenas a língua portuguesa, mas a língua de sinais como primeira língua. Nesse sentido, a fim de que se oferte melhor educação aos surdos na UFMA, faz-se necessário que os docentes utilizem recursos visuais e/ou lancem mão de adaptações em suas aulas, objetivando proporcionar melhor aprendizado a esses discentes para que não permaneçam apenas visualizando palavras que, muitas vezes, não têm significado valorativo, nem se sintam à margem. Nesse contexto, as dificuldades como leitura e interpretação apontadas pelos discentes surdos vão ao encontro dos estudos de Barbosa (2015, p. 2) que afirma que, para o surdo, a leitura e escrita do português na modalidade escrita é difícil, pois a ausência de experiências auditivas ao surdo dificulta a compreensão, considerando que não escutam, e, por isso, é tão difícil para o surdo ler e escrever.

Verifica-se assim, que as dificuldades e entraves na leitura e acompanhamento de textos em sala de aula, pelos acadêmicos surdos, ocorrem pelo

baixo nível de aprendizado sobre a modalidade escrita da língua portuguesa que tiveram na educação básica – geralmente, prioriza-se a língua portuguesa como L1 (primeira língua) e Libras como L2 (segunda língua).

Os estudos de Fernandes (2009), por seu turno, revelam que as dificuldades dos surdos no processo ensino-aprendizagem do português decorrem das experiências não significativas com a língua portuguesa, e ainda de um ensino de português na Educação Básica deficitário, o que afetou a aprendizagem também na universidade. Portanto, metodologia diferenciada é necessária aos discentes surdos, isto é, que contemple a utilização de imagens, considerando a Libras – língua visual-espacial, afinal, os surdos têm um melhor desempenho e entendimento por meio de recursos visuais.

Quando questionados sobre **como ocorre o processo avaliativo**, os discentes responderam:

> Na avaliação, as provas que os professores distribuem [...] é difícil para os surdos. A professora "X" tem essa preocupação – de fazer essa escrita da avaliação clara para alunos –, pensando também nos surdos, e vai adaptando estratégias. (D1)
> Da mesma forma dos ouvintes. (D2)
> São iguais para todos (surdos e ouvintes). A avaliação é difícil por conta da interpretação. Eu vejo a sinalização e depois leio [...]. Já o ouvinte, sabe – ele faz a leitura direita; já tem esse conhecimento; eu, não. (D3)
> [...] Depende da questão do texto. O ouvinte rapidamente consegue responder, mas a gente tem essa limitação. Por exemplo, o ouvinte faz a prova rapidamente e sai, entendeu? Mas, às vezes, eu faço a leitura e não consigo entender; eu peço que me expliquem, aí o professor vem e eu falo a questão da dificuldade. (D4)
> As provas são iguais. O ouvinte faz a mesma prova que o surdo. Em termos de conteúdo, é igual, mas cabe ao professor fazer essa análise em relação ao texto do surdo e do ouvinte, mas a prova é, em si, igual. (D5)
> A questão da prova é igual à dos ouvintes. (D6)
> As provas são iguais às dos ouvintes. Na verdade, eu quero trazer a minha experiência; eu não quero ser tratado como excepcional, porque sou tal qual os ouvintes, mas é claro que a gente precisa separar e respeitar a individualidade. (D7)
> Da mesma forma para todos (surdos e ouvintes). (D8)

As respostas mostram que os 08 (oito) discentes entrevistados (100%) destacaram que o processo avaliativo dos surdos na universidade ocorre tal como dos ouvintes, por meio de avaliação, seminários, trabalhos (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8). No entanto, os surdos se veem prejudicados nesse processo, considerando que sentem dificuldades ao utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita, o que

acarreta prejuízos nas avaliações realizadas, sendo necessárias adaptações para o melhor desempenho dos acadêmicos, o que geralmente os docentes não fazem.

Os discentes afirmaram, ainda, que adaptações – no critério de avaliação dos discentes surdos – são vistas com certo estranhamento por diversos docentes, pois estes partem do princípio de que se o discente está na educação superior, deve ter habilidades básicas, sobretudo com a escrita e a leitura. Ademais, os dados revelam que os alunos, apesar de observarem que seu processo necessitaria de adaptações, por meio da Língua Brasileira de Sinais, não têm conhecimento aprofundado quanto a seus direitos a adaptações, conforme determina a Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

Considerando os dados ora apresentados, é necessário entender que a inclusão de surdos na educação é um fato que tem sua emergência há menos de duas décadas no Brasil (a Lei de Libras, nº 10.436/2002, tem apenas 19 anos). Isso implica dizer que os surdos, historicamente, foram prejudicados desde a educação básica, o que corrobora a chegada na educação superior com problemas de leitura e interpretação.

A Lei nº 10.436/02, ao reconhecer a Libras como língua da comunidade surda, dá direito à sua utilização nos diversos contextos e acesso ao conhecimento, o que consequentemente implica em políticas educacionais que visem contribuir para o desenvolvimento qualificado e equitativo dos surdos com os ouvintes.

Os estudos de Fernandes (2006) convergem para o entendimento de que muitos docentes ainda têm resistência ao processo avaliativo por desconhecerem a Libras, que apesar de ser uma língua oficializada, ainda é desconhecida por muitos. Aliado ao desconhecimento, soma-se o preconceito e a ignorância de muitos docentes que tem resistência à inclusão e se negam a adequar conteúdo, metodologia que facilitem o aprendizado do surdo, sob pretexto de não terem tido uma formação inicial.

Sobre o questionamento se **as avaliações eram iguais ou diferenciadas em relação aos alunos ouvintes**, os participantes da pesquisa alegaram o seguinte:

> Igual à dos ouvintes. A maioria dos professores não organiza a prova com a preocupação no surdo, pois o ouvinte tem esse desenvolvimento bem melhor

> da língua portuguesa. Nós, surdos, não temos. Ainda tem a questão de administrar o tempo e aí a gente vai tendo essa preocupação. (D1)
> Pois é! Como já conversou com os professores, explicam antes a questão do português, aí eles percebem diferente a correção da prova, entendeu? Mas é um trabalho que o Núcleo (Acessibilidade) tem feito com todos os cursos. A prova é igual. (D2)
> Igual às provas. Os professores não têm essa de adaptar a prova porque é surdo não. Os professores percebem na escrita que eu sou surda. Às vezes, um surdo consegue responder normalmente, mas alguns não conseguem fazer essa relação na língua portuguesa [...]. O professor já sabe, já percebe, e é claro que eles consideram isso normalmente. (D3)
> Aí depende muito. A maioria das vezes são iguais. Tem professor que não aceita a questão da adaptação da prova para mim – na questão do português. A questão da adaptação, às vezes, um ou outro professor que aceita. (D4)
> Sim, as provas são iguais. (D5)
> As atividades também são iguais. (D6)
> Sim, iguais. (D7)
> As avaliações são sim a mesma para surdos e ouvintes. (D8)

Os dados revelam que os 08 (oito) discentes (100%) entrevistados afirmaram que não há diferença na elaboração das provas de ouvintes e surdos; o que há, por parte de alguns professores, é a sensibilidade em reconhecer as limitações – em alguns momentos – e fazer adaptações para melhor compreensão do discente e para que não haja prejuízos no decorrer do processo ensino-aprendizagem (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8).

Nota-se que os discentes surdos desconhecem seus direitos consoantes ao Decreto nº 5.626/2005, que prevê adequações e mecanismos avaliativos aos discentes surdos nas duas línguas (Libras e Português), e não apenas na língua escrita. Inclusive, o diploma normativo mencionado sugere às instituições:

> VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
> VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, Decreto nº 5.626/2005). (BRASIL, 2005a, não paginado).

Observa-se que, por desconhecerem o que determina o aludido Decreto, os 08 (oito) discentes veem os docentes que adequam os mecanismos de avaliação como aquele “bonzinho”, ou que tem sensibilidade. Nota-se, ainda, que apesar de a legislação assegurar o direito à avaliação diferenciada, ainda assim esta não tem sido utilizada por todos os docentes da UFMA, devido ou à falta de conhecimento do direito, ou à ausência de formação dos professores para a vivência do processo avaliativo.

Nesse sentido, Fernandes (2006) esclarece que é necessário que os professores não utilizem para os discentes surdos o mesmo critério de avaliação aplicado aos ouvintes, uma vez que os surdos não têm a língua portuguesa como língua materna. Além disso, a autora destaca que o mesmo ocorre com falantes que estão aprendendo uma segunda língua – inglês, francês ou qualquer outra –; que seu processo avaliativo em relação às línguas citadas não se iguala ao que concebe como língua materna.

Sobre a questão **como ocorria a comunicação com os docentes e como tiravam dúvidas em relação aos conteúdos, em sala de aula**, os discentes relataram que:

> Chamo o intérprete para fazer essa intermediação; tem sempre essa relação professor e intérprete comigo; eu já estou acostumado. Se o professor tem essa fluência, consegue comunicar. Eu pergunto direto para o professor. (D1)
> Eu quase não pergunto para os professores, mas se eu tenho uma dúvida, eu peço para o intérprete me ajudar. Se o professor for bom, eu pergunto. (D2)
> Chamo sempre o intérprete quando eu estou com dúvida. Dúvida lá no texto – eu não faço essa comunicação direta sinalizada com o professor. O professor sabe Libras? Nunca! Então, eu sempre chamo o intérprete, e o intérprete faz essa relação. (D3)
> A comunicação é sempre junto com o intérprete quando preciso falar com o professor que eu não entendi algo – porque ele (professor) também não sabe Libras. (D4)
> No caso, eu falo e o intérprete diz a minha dúvida; o professor explica e o intérprete faz a interpretação; eu levanto a mão quando eu tenho dúvida, e aí eu pergunto. (D5)
> Eu faço a pergunta ao intérprete, ele visualiza e passa para o professor. (D6)
> Eu sempre levanto minha mão. Se eu não entendo, eu peço para ele repetir – e o professor, na maioria das vezes, aceita, compreende que eu preciso que ele repita de vez em quando. Às vezes, eu espero um pouco ele concluir o pensamento e faço uma troca com os alunos para não interromper, mas, se precisar, eu levanto a mão. (D7)
> Levanto a mão e direciono a pergunta ao professor por meio da interpretação feita pelo intérprete que está na sala de aula. (D8)

Como verifica-se, os discentes disseram que em caso de dúvidas, se dirigiam ao professor. No entanto, sempre por meio de um intérprete de Libras, para mediar a comunicação em sala de aula entre surdos e ouvintes, possibilitando, assim, o processo comunicativo na universidade (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8).

Os dados apontam que os discentes têm conhecimento acerca da obrigatoriedade da presença dos intérpretes nos espaços educacionais, no entanto, confundem o profissional intérprete como aquele que está para resolver seus problemas na universidade, seja ele comunicacional, seja de dúvidas. Os dados

convergem com os achados de Lacerda (2009), ao afirmar que a presença do intérprete não resolve todos os problemas educacionais dos surdos. Assim, é necessário que o professor tenha ciência de que cabe ao intérprete apenas a interpretação de conteúdo dentro de sala de aula, e não que este faça o papel do professor. A presença do intérprete tem por objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao discente surdo, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento desse aluno no processo ensino-aprendizagem.

Vale pontuar que a profissão de intérprete de Libras é regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, que ressalta o direito do discente surdo aos serviços do profissional tradutor/intérprete da Libras nos espaços educacionais (BRASIL, 2010). Com a inserção do intérprete na universidade, os surdos têm a possibilidade de ter as informações por meio da Libras e melhor compreensão dos conteúdos dados em sala de aula.

Quando questionados **se há sempre intérpretes de Libras fazendo a mediação em sala de aula**, os discentes informaram:

> Sim. Sempre tem a intérprete. Às vezes, se tiver algum problema que cause atraso, o professor espera. (D1)
> Tem. Tem sempre o intérprete. (D2)
> Sim, sim. Qualquer situação o intérprete está acompanhando. Se a gente precisa, a gente está sempre chamando. Não é que a gente esteja ali, grudado no intérprete, mas quando há necessidade desses atos de comunicação, é preciso chamar o intérprete. (D3)
> Sempre tem a intérprete em sala. Às vezes, também na questão da interação com a turma naquele determinado momento – na hora dos estudos junto com o professor, o intérprete está lá. (D4)
> Sim. Sempre tem o intérprete. (D5)
> Sim. O professor chama o surdo e a intérprete juntos para fazer a mediação. A intérprete está todo dia na sala de aula; quando falta, tem outro para substituir. Sempre há comunicação dele com o intérprete. (D6)
> Sim, sim. (D7)
> Sim. Sempre tem a presença de intérprete. (D8)

Os dados coletados mostram que 08 (oito) discentes (100%) afirmaram que há sempre intérpretes em sala de aula, e que esses profissionais mediam a comunicação dos surdos na universidade (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8). Além disso, revelam o conhecimento dos discentes acerca da obrigatoriedade da presença de um intérprete de Libras em sala de aula.

Nota-se que o entendimento dos discentes quanto à presença de intérpretes de Libras em sala de aula está respaldada no Decreto nº 5.626/2005, na Lei nº 10.436/2002 e na Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que

ressaltam a importância do intérprete na promoção da inclusão de alunos surdos, seja na educação básica, seja na educação superior: “XI - formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da LIBRAS” (BRASIL, 2015b, não paginado).

Não há dúvidas de que o intérprete de Libras facilita e promove a acessibilidade comunicacional entre professores, discentes surdos e discentes ouvintes tanto dentro quanto fora da sala de aula. Sua presença, portanto, é essencial para o aprendizado do surdo na Universidade, considerando que sem esse profissional o discente surdo fica impossibilitado de acompanhar e acessar os conteúdos ministrados pelos docentes.

Em relação à pergunta: **Para você, qual a importância do intérprete de Libras durante o processo ensino-aprendizagem do discente surdo?** Os discentes responderam que:

> Possibilitar a interação e o aprendizado através da interpretação. É importante, mas também é preciso pensar que esse intérprete precisa ter esse desenvolvimento mais aprofundado; não pode ser o básico, porque a gente vai ter um prejuízo. É preciso ter essa prática, essa fluência; se portar como profissional e ter ética, para que a gente possa interagir; ter esse contato e evitar problemas. (D1)
> Sim. Então, elas podem fazer essa mediação. (D2)
> Eu acho extremante importante o intérprete, porque é esse intérprete que, às vezes, faz essa explicação [...]. Intérprete acaba tendo essa função de professor, mas não é um professor. (D3)
> A relevância disso é porque eles sabem a língua de sinais. Isso dá para nos mediar, essa questão do fator de comunicação. Eles precisam também se desenvolver [...]. Por isso é muito importante – e nós precisamos muito dos intérpretes para nos desenvolver, porque senão a gente fica com bloqueio de comunicação. (D4)
> Ele é importante, por causa da comunicação. Sem ele, fica sem comunicação; a comunicação fica difícil. Então, eu consigo aprender melhor aquilo que o professor ensina com a ajuda dele. (D5)
> Sim, é importante ter o intérprete. Precisa pela questão da acessibilidade. E, em alguns locais, não tem o intérprete. Logo, se não tiver o intérprete, não há acessibilidade. (D6)
> O intérprete é muito importante, porque ele é o facilitador. É fundamental que ele (intérprete) tenha um espaço na Universidade, mas precisa ser um profissional fluente para conseguir passar as informações. Se não for um intérprete fluente, eu não quero [...]. Tem surdos que se acovardam diante disso, porque encontram um profissional que não é qualificado. Não pode. (D7)
> Fazer a mediação no processo de interpretação. (D8)

Os dados revelam que 100% dos discentes entrevistados entendem que a presença do intérprete de Libras é de suma importância na UFMA. Eles o veem como um profissional que viabiliza e promove a acessibilidade comunicativa entre surdos e ouvintes (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8). Os discentes afirmaram que é importante não apenas a presença do intérprete, mas, também, que este tenha conhecimentos

aprofundados sobre a Libras e a língua portuguesa, para que o os surdos não tenham prejuízo no repasse das informações. Isso converge com os estudos de Quadros (2004, p. 63), que afirma que o "intérprete passa a necessitar de conhecimentos cada vez mais específicos e mais aprofundados, para poder realizar a interpretação compatível com o grau de exigência dos níveis cada vez mais adiantados da escolarização".

Vale ressaltar que, acerca do conhecimento do intérprete diante do nível de escolarização, precisamos primeiramente levar em consideração o fato de a Libras ser regulamentada há apenas 19 anos, o que necessariamente faz desta uma língua extremamente recente. Depois, com a Lei nº 12.319/10, foi que se regulamentou a profissão de intérprete. Sendo assim, compreende-se que a atividade profissional do intérprete é recente e requer atenção das instituições de ensino e de toda a comunidade escolar, com vistas a atender às necessidades de aprendizagem e inclusão do discente surdo.

Assim, nota-se que apenas a presença de intérprete nas salas da UFMA não garante, em si, que o acadêmico surdo tenha acesso aos conteúdos. É preciso que os intérpretes tenham um nível de escolarização e conhecimento acerca da Libras, para que possam mediar a comunicação dentro da academia sem supressão de informações.

No tocante à questão: **Os docentes de seus cursos sabem Libras e qual a importância de os docentes saberem a Libras?** Os discentes surdos responderam:

> Alguns sinalizam. Todos precisam saber sinalizar, conhecer, porque é complicado. Eu penso em como fazer, quando for professor para orientar a questão do trabalho final de curso. Essa falta de comunicação direta [...]. Se for uma coisa mais particular – e for uma coisa mais íntima. (D1)
> Não, nenhum. Sim, seria bom. (D2)
> A maioria não sinaliza; a maioria não sabe Libras; e uma minoria sabe sinalizar sim. Três professores sabem sinalizar; fazem essa sinalização direta. É muito importante comunicar com os surdos, e é muito importante pelo menos os professores saberem o básico, para que você comunique ali, diretamente com o surdo, e se relacione. (D3)
> Não, não tem nenhum professor que sabe Libras. No máximo, o que ele fala é "bom dia". (D4)
> Não, nenhum. Só os intérpretes – e sempre que eles precisam, chamam os intérpretes; os professores não sabem. Eu acho muito bom se, futuramente, eles soubessem mais. Será que eles realmente vão quer? Será que eles têm interesse em aprender Libras? Eu ficaria realmente satisfeito em chegar lá, em falar com o professor, em estudar – e ele falando comigo em Libras, se comunicando comigo; a gente trocando conversa. (D5)
> Não. (D6)

> Não tem nenhum professor que saiba Libras. Claro, é obrigatório que todos os professores saibam Libras. Falar, mesmo que o básico – ele precisa ter isso. Na minha opinião, se o professor não tem isso, ele exclui o aluno; ele se sente fora; não tem uma interação e tem muitos prejuízos. Com certeza, é muito importante que os professores saibam Libras. (D7)
> Alguns professores sabem se comunicar em Libras no meu curso, mas, a maioria, não. (D8).

De acordo com as entrevistas, 05 (cinco) discentes (62,5%) afirmaram que seus professores não sabem se comunicar em Libras. Os discentes frisaram que seria importante que os docentes, no mínimo, soubessem o básico da Libras para que se tivesse uma comunicação inicial dentro de sala de aula (D3, D4, D5, D6 e D7); 03 (três) discentes (37,5%) responderam que alguns docentes de seu curso sabem se comunicar por meio da Libras, e que é importante sim saberem Libras. Pontuaram, ainda, que o quantitativo de seu curso Letras/Libras, curso habilitado na Libras, ainda é insuficiente diante de um curso que formará profissionais para a educação de surdos (D1, D2 e D8).

As respostas de a maioria dos alunos entrevistados refletem que os discentes surdos entendem que seus professores devem saber Libras para seu melhor desenvolvimento intelectual. Para eles, o quesito “saber se comunicar por meio da Libras” é um instrumento que, além de ser fundamental no processo ensino-aprendizagem, promove a inclusão dos discentes na Universidade. Destaca-se que o docente, ao saber se comunicar por meio da Libras, poderá criar múltiplas possibilidades, e ainda poderá discutir com seu aluno surdo metodologias que possam contribuir significativamente em seu processo de aprendizagem.

Sabe-se que a comunicação dos docentes, por meio da Libras na UFMA, não é obrigatória, devido à presença do intérprete da Libras. Entretanto, acredita-se que a sensibilização dos docentes para o aprendizado da Libras poderia contribuir com a permanência e diminuição da evasão escolar dos discentes surdos na Universidade.

As pontuações feitas pelos discentes, portanto, convergem com os estudos de Quadros (2019), ao afirmar que os docentes não sabem a Libras. Por outro lado, a autora acrescenta que tal fato se dá por dois fatores: i) os docentes não tiveram contato com a Libras em sua graduação (formação inicial), o que ocasiona o desconhecimento no uso da língua de sinais com seus discentes surdos; e ii) não tiveram formação continuada acerca da Libras.

Ademais, acredita-se que grande parte dos docentes não busca uma formação continuada para o ensino de Libras para discentes surdos pelo fato de a maioria dos universitários ser ouvinte. Mesmo assim, entende-se que o uso da Libras na educação de surdos, em um contexto bilíngue (português e Libras), é essencial para que se proporcione uma educação equitativa de surdos na UFMA.

Sobre a questão: **Quais são os desafios que você enfrenta no decorrer do processo ensino-aprendizagem na Educação Superior?** Os relatos, a seguir, sinalizam o seguinte:

> Eu penso que o maior desafio é essa questão de os professores não terem a língua de sinais. A coordenação, por exemplo. Se eu chego na coordenação, a coordenadora sempre diz para esperar, porque tem que chamar o intérprete, e eu que preciso ir procurar o intérprete. (D1)
> É difícil só um pouquinho, sobretudo na questão das provas. (D2)
> Na biblioteca, então, por exemplo, é muito difícil. Na UFMA. É preciso ter acessibilidade; é importante na sala da coordenação também. Então, imagina se terminou aula e o intérprete vai embora! Eu preciso conversar na coordenação como é que eu vou fazer. Então, por isso precisaria de Libras, mesmo que básica, para acontecer e essa comunicação resolver. Então, não há acessibilidade na biblioteca para o surdo [...]. A vida na UFMA é difícil com relação a isso. (D3)
> O desafio e a questão de estudar – de conseguir estudar todos os dias. A gente quer, na verdade, ter o mesmo direito, igual a pessoa ouvinte; termos essa aprendizagem no mesmo tempo, entendeu?! Se não tem intérprete, a gente acaba tendo que continuar estudando. Então, é isso que ocasiona a questão dos desafios. (D4)
> Muitas. São várias coisas do dia a dia; são as questões da teoria; as atividades, as regras, atividades práticas, palestra dos seminários... são os slides que eu tenho que usar, eu tenho que expressar; são as escritas... são várias coisas. Então, é pesado; é muito difícil, e [...] até eu conseguir me formar... tomara que eu me forme! (D5)
> Sim, a questão do texto, da leitura, a palavra. O professor não tem esse contato e isso torna difícil. A questão da atividade. Tem essa dificuldade com o professor na comunicação. (D6)
> Na realidade, é um grande desafio para mim. No curso de "X", eu me sentia um burro completamente por não saber. É um desafio muito grande sobre os termos, as palavras... é um desafio muito grande! (D7).
> É um desafio muito grande na questão das palavras do português em si. De não ter acessibilidade na sala de aula e não poder falar diretamente ao professor. Às vezes, dá vontade de desistir. (D8)

As respostas mostram que 08 (oito) discentes (100%) apontaram que desafios que enfrentam no decorrer do processo ensino-aprendizagem na educação superior estão relacionados com a dificuldade de comunicação em Libras com os docentes dentro de sala de aula e com a falta de acessibilidade comunicacional e física a outros setores da Universidade, tais como coordenação e biblioteca (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8). Esses discentes indicaram, também, que o maior desafio

está na compreensão da língua portuguesa, nas interpretações dos textos, e em provas, seminários e demais atividades acadêmicas desenvolvidas em sala de aula.

Os dados revelam, ainda, que, por vezes, os discentes surdos da UFMA têm acesso a conteúdos e disciplinas que sequer compreendem. Por isso, sentem-se excluídos pelos colegas de turma e passam a não mais questionar o professor. Também sentem um déficit de aprendizagem em relação aos alunos ouvintes, o que tem gerado um processo ensino-aprendizagem fragmentado, além da sensação de desvantagem em relação aos colegas não apenas em sala de aula, mas também em outros espaços do ambiente acadêmico. De acordo com seus relatos, sentem dificuldades de se comunicar por não terem o suporte de intérpretes em todos os departamentos da Universidade.

Esse problema poderia ser minimizado, haja vista a existência do "Programa Incluir", criado em 2005 pelo Ministério da Educação. Esse projeto enfatiza que pessoas com deficiência – sobretudo surdos, foco desta pesquisa – matriculadas na Instituições Federais necessitam de inclusão, mediante ações desenvolvidas dentro da Universidade pelos Núcleos de Acessibilidade.

Os desafios apontados pelos discentes surdos vão ao encontro da proposta do "Programa Incluir", bem como do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e da Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015) (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que destacam a necessidade de promoção de ações de acessibilidade linguística em Libras em todos os espaços da Universidade, a fim de que haja a participação dos surdos na comunidade acadêmica.

Assim, compreende-se que, na UFMA, os desafios poderão ser minimizados com a atuação efetiva do Núcleo de Acessibilidade e a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicativas. Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis discussões sobre acessibilidade em todos os espaços da universidade, já que as limitações ainda são muitas.

Quanto ao questionamento: **Em sua opinião, como deve ser o processo ensino-aprendizagem de alunos surdos, na UFMA?.** Os discentes responderam:

> Precisa trabalhar nessa questão do ensino da língua portuguesa e da Libras. Nesse ensino, é importante pensar estratégias. Hoje, a UFMA ainda não tem; eu acho que ainda falta muito; precisa incentivar a comunidade surda a participar dos eventos, da produção da comunidade surda... chamar para a discussão de vários temas... há professores muito bons [...], mas hoje ainda não há essa sensibilidade. (D1)

> Não sei explicar. Só sei que tem que mudar. (D2)
> Falta muita coisa. Precisa pensar nos surdos; no processo de qualidade dessa aprendizagem; desenvolver essas habilidades de lidar com o surdo. Eu fico imaginando uma sala de aula que tenha essa relação direta com o professor. É um sonho! Sempre tem que ter o intérprete ali. Então, às vezes, vejo isso como dificuldade. (D3)
> A questão de primeiro estimular. No caso do professor, nesse processo de ensino-aprendizagem, quando ele tem o aluno surdo, que ele trate tanto surdos como ouvintes no mesmo pé de igualdade. Nesse processo de ensino-aprendizagem, não pense que o aluno surdo não aprende nada [...]. A sociedade também precisa conhecer esta relevância: que nós somos pessoas no mesmo pé de igualdade. (D4)
> Precisa mudar. (D5)
> A questão na UFMA precisa melhorar; os professores precisam aprender, se desenvolver (no ensino ao aluno surdo). Todos precisam de esforço para se desenvolver. (D6)
> Meu anseio, meu sonho é que a gente tenha; que todos os intérpretes sejam fluentes; que os surdos sejam mais empoderados em se colocar e conseguir resolver e entender... ver que a Universidade tem que ser mais acessível os alunos. Que a Universidade não resolva as coisas de maneira unilateral; que, nas reuniões, estejam presentes os intérpretes, e que eles sejam, mas que consigam passar o que os surdos realmente estejam reivindicando. (D7)
> Que os surdos tenham as mesmas oportunidades dos ouvintes na Universidade; que tenhamos o direito de ir nos vários espaços da UFMA e não fiquemos sem comunicação – por ter apenas intérpretes na sala de aula. É muito complicado! Se você precisa ir a qualquer ambiente da UFMA fora da sala de aula, você não é entendido, porque não tem intérprete nos departamentos. (D8)

As respostas apontam que 03 (três) discentes (37,5%) afirmaram que o processo ensino-aprendizagem na UFMA necessita de acessibilidade comunicacional com os surdos, para que estes possam participar de pesquisas e extensões dentro da Universidade. Sinalizaram, ainda, que é necessário que os docentes saibam se comunicar com os discentes surdos, a fim de que acompanhem melhor os conteúdos, sendo a comunicação direta imprescindível, sobretudo na Universidade, visto que, em casos de tirada de dúvidas ou orientação, o intérprete, apesar de viabilizar a interpretação do professor, não consegue suprir a comunicação direta (D1, D3 e D6); 03 (três) discentes (37,5%) enfatizaram que o processo ensino-aprendizagem, para ser efetivado, requer que os surdos sejam tratados em mesmo pé de igualdade dos ouvintes. Sinalizaram, ainda, que é essencial que os surdos participem das discussões, e que tenham as mesmas oportunidades e possibilidades de acessar os diferentes espaços da UFMA. Nesse sentido, é primordial a participação dos surdos nos centros das discussões que perpassam a comunidade acadêmica na UFMA (D4, D7 e D8). Ademais, 02 (dois) discentes (25%) ressaltaram a necessidade de mudança no processo ensino-aprendizagem. No entanto, não pontuaram quais seriam ou como deveria ser o processo ensino-aprendizagem na universidade (D2 e D5).

Destarte, é possível constatar que os discentes têm clareza sobre o processo ensino-aprendizagem, e que são necessárias melhorias em sua qualidade. Outrossim, os anseios pontuados pelos acadêmicos surdos da UFMA convergem para os estudos de Quadros (2019), que também apontam que o processo ensino-aprendizagem na Universidade ainda necessita melhorar de tal modo que os surdos tenham um ensino equitativo em relação aos ouvintes.

Os dados coletados também revelam que a UFMA, apesar de contar com a Diretoria de Acessibilidade, que objetiva a promoção de acessibilidade dentro da instituição, ainda não propicia acessibilidade linguística em todos os espaços da Universidade, e isso dificulta o aprendizado do acadêmico surdo, uma vez que este fica limitado a acessar outros espaços dentro do Campus por não haver intérpretes suficientes. Assim, é imperioso avançar na concepção da educação direcionada aos surdos no ambiente acadêmico, mediante a adoção de adaptações das metodologias inclusivas, conforme o disposto no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), na Lei nº 13.146/15 - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), para que ocorra a efetiva acessibilidade linguística aos surdos no Campus Dom Delgado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando ao objetivo primário deste estudo, que foi analisar as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva, se faz necessário discorrer sobre os achados deste estudo e tecer algumas considerações, a saber.

A partir do estudo sobre o histórico das pessoas com deficiência ao longo do tempo, verificou-se que a relação da sociedade com esse segmento foi marcada por exclusão, discriminação, preconceito e violência, o que evidenciou o contexto de abandono e sofrimento dessas pessoas por um longo período. Além disso, foi possível constatar que, mesmo tendo a sociedade avançado na forma de perceber/olhar a pessoa com deficiência – enquanto ser de direitos –, ainda é visível a cultura da da exclusão social.

Acerca da educação de surdos, a pesquisa revelou que esta foi historicamente marcada pela segregação, notória a partir dos modelos de educação de surdos – Oralismo e Comunicação Total. Apenas com o Bilinguismo o processo de reconhecimento linguístico do surdo – no contexto educacional – foi considerado. Com isso, tornou-se possível pensar sobre modelos de educação de surdos que possibilitassem aprendizado para atender às especificidades linguísticas desse público, além de visualizar como o processo ensino-aprendizagem de surdos sofreu mudanças de acordo com cada contexto histórico.

Em relação ao conceito “pessoa com deficiência”, constatou-se que este sofreu mudanças ao longo do tempo. Pôde-se observar, com relação ao conceito utilizado no Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que a deficiência era determinada como característica do indivíduo, desconsiderando, assim, as estruturas sociais que estavam em seu entorno.

Com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2008, nova concepção foi definida em relação à forma de se perceber as pessoas com deficiência, reconhecendo que a deficiência está estritamente relacionada com as estruturas sociais, fato que exige do Estado e da sociedade maior compreensão, a fim de que barreiras tanto físicas quanto atitudinais sejam quebradas e, com isso, a inclusão social de pessoas com deficiência seja plena.

Verificou-se, ainda, que a terminologia “pessoa com deficiência” é a mais apropriada no contexto atual, considerando que os termos que antecederam a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência exprimiam discriminação e preconceito. Nesse sentido, é necessário o cuidado que se deve ter em relação à denominação dessas pessoas, considerando que alguns termos expressam de forma voluntária – ou involuntária – o respeito ou a discriminação contra um segmento social. No tocante à terminologia convencionada para deficientes auditivos, a categoria “surdo” é a mais adequada, pois considera, além dos aspectos linguísticos, o reconhecimento do ser surdo que goza de direitos garantidos por leis.

Acerca da educação especial, no contexto da educação superior, esta se efetiva por meio da Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino e altera a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre cotas destinadas a alunos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos ou indígenas. Merecem destaque também os instrumentos de garantia de direitos, como os Núcleos de Acessibilidade, que, por meio do Programa Incluir, se configuram como ação de inclusão no meio acadêmico – busca eliminar barreiras no acesso de pessoas com deficiência.

Quanto aos marcos legais da educação especial, no contexto da educação superior, foi possível constatar que a legislação vigente ainda encontra limites de efetivação, visto que os docentes não foram treinados para o ensino da educação de surdos em sala de aula regular. Além disso, as instituições de ensino tentam se adequar à legislação para promover educação que possibilite autonomia aos discentes surdos. No entanto, os surdos estão “inseridos” em sala de aula regular, e não conseguem interagir de forma plena/autônoma com os outros alunos e professores, em razão da barreira linguística, que, por sua vez, tem deixado evidente o assistencialismo de discentes surdos na educação superior, ou seja, essa parcela do corpo discente fica “à mercê da caridade”, quando não dos colegas de turma, dos intérpretes, ou do próprio professor para fazer as atividades propostas.

O estudo aponta, ainda, que a educação especial – na perspectiva inclusiva da educação superior – revela que a inclusão é garantida por meio da oferta de vagas especiais, porém, no contexto da permanência dos discentes surdos, deixa a desejar, afinal, poucos são os alunos surdos regularmente matriculados em cursos de nível superior ofertados pela UFMA. Fora isso, onde estão os outros tantos que não

conseguiram adentrar? Isso nos dá indícios de que a maioria dos surdos não acessam a educação superior por falta de oportunidades, ou por terem tido um ensino básico deficitário, o que acarretou o não acesso a esse nível de educação.

A pesquisa, também possibilitou inferir que a Universidade pode ser para os surdos um espaço de debate e luta, a fim de que seus direitos sejam postos em pauta, com vistas ao alcance de educação emancipatória e autônoma. Para isso, porém, necessitam primeiramente ter condições de igual desenvolvimento dos alunos "sem deficiência".

O presente estudo constatou que os universitários surdos sentem dificuldades na apreensão do conhecimento, não por incapacidade, mas por carregarem consigo condições de má escolarização na educação básica, o que ocasionou não terem a mesma desenvoltura dos discentes ouvintes. Nesse sentido, infere-se que é preciso pensar condições de escolarização desde a educação básica, considerando que esses discentes carregam anos de defasagem na educação – foram negligenciados conteúdos básicos, o que gerou diversas barreiras na educação superior, as quais se apresentam pelo desconhecimento das especificidades linguísticas da educação de surdos no país.

A educação dos surdos, portanto, é permeada de dificuldades no processo ensino-aprendizagem, na aquisição da leitura e, também, da escrita no contexto do Bilinguismo, visto que os surdos destacaram que sentem muitas dificuldades quando da leitura e interpretação de textos. Essa renegação, que emergiu desde a educação básica, tem gerado também o conformismo de alguns surdos, que aceitam a oferta de educação de pouca qualidade. Isso ficou evidente quando alguns dos entrevistados mencionaram que há surdos que sequer sabem para onde devem se dirigir quando necessitam de algum serviço dentro da universidade, o que revela a falta de autonomia do surdo dentro desse ambiente.

Outrossim, notou-se que os universitários surdos evidenciaram a grande importância do intérprete para o processo ensino-aprendizagem. Além disso, destacaram que esse profissional assume responsabilidades próprias do docente – por exemplo, a explicação de algumas aulas e a solução de alguma dúvida. Enfatiza-se, assim, que somente a presença do intérprete de Libras não resolverá todos os problemas e déficits dos surdos universitários, nem as relações entre docente/aluno e instituição, problemas esses que decorrem de um contexto educacional de décadas.

No tocante aos discentes surdos participantes deste estudo, a pesquisa revelou que não se sentem plenamente incluídos dentro da UFMA, devido à barreira linguística que se amplia nos vários espaços do Campus. Portanto, é necessário que em todos os espaços da referida instituição – bibliotecas, departamentos, coordenações, e outros espaços – disponham de intérpretes de Libras, para que, assim, a acessibilidade emancipada do discente surdo na universidade possa efetivamente ocorrer. Observa-se que para promover um processo ensino-aprendizagem em que o surdo se sinta verdadeiramente incluído no espaço acadêmico, deve-se priorizar o uso da Libras em uma perspectiva bilíngue, para que os surdos possam, além de utilizar/circular todos os espaços da universidade, promover/participar também de projetos de pesquisa e extensão.

A pesquisa também revelou que, quanto ao processo avaliativo dos surdos no Campus, este ocorre da mesma maneira que com ouvintes. Entretanto, os surdos se sentem prejudicados, pois não são compreendidos em sua língua materna no processo de aquisição do conhecimento – o próprio Decreto nº 5.626/05 indica a necessidade de adaptações diferenciadas aos discentes surdos. No entanto, os docentes da UFMA, por não usarem adaptações nas avaliações dos discentes surdos, revelam a falta de conhecimento e/ou de formação continuada nesse âmbito. Para mais, compreende-se que o acesso ao conhecimento entre surdos e ouvintes, no processo avaliativo, implica políticas educacionais que contribuam para o desenvolvimento equitativo.

O estudo ainda revelou que poucos docentes da UFMA sabem se comunicar por meio da Libras com os discentes surdos, e que por esse motivo a comunicação direta com o professor fica difícil para o surdo, sobretudo quando esse discente quer perguntar ou conversar diretamente com seu professor sem a interferência de intérprete de Libras. Tal dado aponta que ações de formação continuada na área da Libras com os docentes na UFMA são imprescindíveis para que estes saibam, ao menos, o básico da Libras, visto que a pesquisa revelou que os professores que sabiam – ou demonstravam interesse em aprender as especificidades do acadêmico surdo – criaram um ambiente favorável de aprendizagem para com o discente, o que gerou sentimento de inclusão em sala de aula. Destarte, é essencial que a UFMA sensibilize, por meio da Diretoria de Acessibilidade da UFMA, os docentes, de modo que estes possam contribuir com a permanência e o sentimento de inclusão dessa parcela do corpo discente.

Por fim, vale pontuar que a educação de surdos na educação superior, quando relacionada à UFMA, ainda encontra diversas barreiras, das atitudinais às estruturais; e a UFMA ainda tem poucos discentes surdos matriculados, o que reforça a premissa de que poucos surdos têm conseguido alcançar o nível superior, haja vista o funcionamento do próprio sistema, que é excludente e, assim, reduz as oportunidades dessas pessoas.

Espera-se que os dados e informações produzidos nesta pesquisa possam servir como subsídios no processo de formulação e aperfeiçoamento de políticas públicas no âmbito da educação superior, a fim de que estas se tornem acessíveis e eficazes no atendimento a todas as pessoas com deficiência superior e para o fortalecimento da luta pela efetivação dos direitos dessas pessoas.

Os limites desse estudo foram derivados do distanciamento social por conta da pandemia da Covid-19, na qual as atividades da universidade se encontravam na modalidade de ensino remoto e não foi possível entrevistar os docentes, pois houve muita dificuldade em identificá-los e de obter o contato para proceder com os convites. Os poucos docentes que foram identificados e convidados, não responderam ao e-mail, concordando em dar entrevistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G. de A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. MG – Brasil. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 67-75, 2018. Número especial.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Educação especial**: temas atuais. São Paulo: Unesp Marília-Publicações, 2000.

ARAÚJO, M. da P. O. O contexto da Inclusão na educação superior. *In*: ENCONTRO DE EDUCADORES, 8., 2018, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2018.

BARBOSA, F. Domínio da língua escrita dificulta inclusão de surdos na universidade. **Jornal do Campus**, São Paulo, 25 out. 2015. Disponível em: http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2015/10/dominio-da-lingua-escrita-dificulta-inclusao-de-surdos-na-universidade-2/. Acesso em: 20 maio 2021.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BERNARDES, L. C. G. *et al.* Pessoas com Deficiência e políticas de saúde no Brasil: reflexões bioéticas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 31-38, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232009000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 jun. 2018.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica**? a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BISOL, C. A. *et al*. Educação das pessoas com necessidades especiais e inclusão. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

BISOL, C. A. **Surdez e deficiência auditiva - qual a diferença**? Objeto de Aprendizagem Incluir. [*S. l.*]: UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BOSCO, D. C.; MARTINS, S. E. O. S.; GIROTO, C. R. M. Alunos com surdez e o processo de inclusão: uma análise dos discursos sobre língua de sinais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 3, p. 7-98, 2012. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5635. Acesso em: 5 set. 2019.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOURDIEU, P. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 4 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que 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, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação

básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 4 maio 2018.

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: 24 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 8 out. 2018.

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. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html. Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 24 ago. 2019.

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. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 2 nov. 2018.

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. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 1966. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5152-21-outubro-1966-367885-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso: 20 nov. 2019.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 4 mar. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%**. Brasília, DF, 1 out. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/212-noticias/educacao-superior-1690610854/18124-em-10-anos-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-sobe-9336?Itemid=86. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**: graduação: 2013b. Brasília, DF: INEP, 2013b. Disponível: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluir. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2014]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grupo de Trabalho. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF: CNS, 2016c. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1793, de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Politico-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Brasília, DF: Ministério de Estado da Educação e do Desporto, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver sem limite**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2013a. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-com-deficiencia/cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/view. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012a. Disponível em: https://cdhpf.org.br/wp-content/uploads/2016/12/convencaopessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUCCIO, M. I.; GISI, M. L. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *In*: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais** [...]. Florianópolis: Udesc, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1009-0.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BUSATTA, C. A. **A sala de aula de Química**: um estudo a respeito da Educação Especial e Inclusiva de alunos surdos. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151447. Acesso em: 10 set. 2019.

CAPOVILLA, F. C. **A evolução nas abordagens à educação da criança surda**: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo. São Paulo: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de Alunos com deficiência na educação superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAHINI, T. H. C. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades especiais nas instituições especiais nas instituições de educação superior de São Luís – MA**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CICCONE, M. **Comunicação total**: introdução, estratégia. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CRUZ, S. R.; ARAUJO, D. A. C. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 373-384, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18832. Acesso em: 4 set. 2019.

DORZIAT, A. Educação de surdos em tempo de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 351-364, 2015.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos**: análise crítica. São Paulo: Editora Babel, 1997.

DOYLE, I. Estudo da normalidade psicológica. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 155-170, 1950. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1950000200004. Acesso em: 10 ago. 2020.

EIJI, Hugo. **Congresso de Milão**. *In*: CULTURA SURDA. **Blogpost**. [*S. l.*], 17 set. 2014. Disponível em: http://culturasurda.net/congresso-de-milao/. Acesso em: 18 fev. 2017.

FÁVERO, M. H.; PIMENTA, M. L. Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 225-236, 2006.

FELIPE, T. A. Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. Rio de Janeiro: **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 41-46, 1997.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **Contabilidade em Contexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 1-23, 2003.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. *In*: SKILIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interface entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. Livro

FREITAS, M. N. de C. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras- um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho**. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/CSPO-72UKVU/1/maria_nivalda.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. 2010. 29 f. Material Didático

(Disciplina) – Secretaria de Estado da Educação, Paranavaí, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

GAIA, R. da S. P. **Educação Especial no Brasil**: análises e reflexões. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) – Especialização em Educação Especial e Inclusiva, São Luís, 2017.

GARCIA, V. G. As pessoas com deficiência na história do mundo. *In*: BENGALA LEGAL. **Blogpost**: PCD-Mundial. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial. Acesso em: 11 jun. 2018.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES, H. B. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaios Pedagógicos**, [Curitiba], p. 1-13, dez. 2013. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 245-254, ago. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 5. set. 2019.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, 3., 2012, Irati. **Anais Eletrônicos** [...]. Irati: Unicentro, 2012. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt. Acesso em: 10 set. 2019.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, L. de S. A formação de professores para a educação inclusiva dos alunos surdos: um estudo de caso. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8., CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Uberaba. **Anais** [...]. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2015. Disponível em: https://uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/58.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

LIMA, S. V. de. Inclusão: um novo olhar sobre a educação dos surdos no ensino regular. **WebArtigos**, [*S. l.*], 23 fev. 2008. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/inclusao-um-novo-olhar-sobre-a-educacao-dos-surdos-no-ensino-regular/4397/. Acesso em: 10 jan. 2019.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. 2. ed: São Paulo: Saraiva, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, S. E. *et al*. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 17, p. 1-25, nov. 2017.

MARTINS, S. E. S. de O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 3, p. 107-126, dez. 2017. Número especial.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 30. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. V. 1.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. *In*: ATIVIDADE PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Conteúdos**: uploads. [*S. l.*], 2003. Disponível em:

http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUSÃO-DEFICENCIA-E-EDUCAÇÃO-ESPECIAL.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

MIRANDA, T. G. **A inclusão de pessoas com deficiência na universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

NOVAES, E. C. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010.

OLIVEIRA, C. B. Jovens deficientes na universidade*:* experiências de acessibilidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 961-1065, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141347820130004000009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2019.

OLIVEIRA, K. K. de F.; PÔRTO, C. M. V. Comunicação entre acadêmicos surdos e ouvintes na mediação da aprendizagem no ensino superior. **Caderno de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 335-345, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Palais de Chaillot, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 10 set. 2020.

PEREIRA, J. O.; CHAHINI, T. H. C. **Núcleos de acessibilidade**: expressão das políticas nacionais para a Educação Superior. Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, L. de L. S. *et al*. Aula de química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 47-56, fev. 2011.

PEREIRA, R. C. **Surdez**: aquisição de linguagem e inclusão social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PERREIRA. J. O. O processo de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão: desafios e perspectivas. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Ufma, 2015.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas**: uma proposta de intervenção educacional junto a alunos surdos. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1995.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Bimodalismo**: o que é? São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/bimodalismo/31729. Acesso em: 26 abr. 2020.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Libras**: linguística para o ensino superior. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: UFSCar, 2004. p. 55-61.

QUEIROZ, M. A. de. Como designar pessoas que têm deficiência? *In*: BENGALA LEGAL. **Blogpost**: pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 15 out. 2009. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 10 set. 2018.

RIO DE JANEIRO DE ONTEM. **Instituto de Surdos Mudos no Bairro das Laranjeiras em 1915**. *In*: RIO DE JANEIRO DE ONTEM. **Blogpost**. [*S. l.*], 11 set. 2015. Disponível: http://riodejaneirodehontem.blogspot.com/2015/09/instituto-de-surdos-mudos-no-bairro-das.html. Acesso em: 10 set. 2020.

RODRIGUES, M. de L. A.; GOMES, V. M. S. **Formação de conselheiros em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

ROSSATO, S. P. *et al*. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200008. Acesso em: 8 jun. 2019.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: Editora da UFF, 1999.

SABANAI, N. L. **A evolução da comunicação entre e com surdos no Brasil.** Revista Helb, ano 1 - nº 1 - 1/2007. Disponível em: helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/92-a-evolucao-da-comunicacao-entre-e-com-surdos-no-brasil. Acesso em: 29 out. 2021.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem pelo mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SÁNCHEZ, C. M. **La increibile y triste historia de la sordera**. Merida: Ceprosord, 1990.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguisticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, R. K. Deficiente ciente. *In*: DEFICIENTE CIENTE. **Blogpost**. [*S. l.*], 5 ago. 2010b. Disponível em: https://www.deficienteciente.com.br/necessidades-especiais.html. Acesso em: 15 dez. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010a.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1986.

SKLIAR, C. A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para a diferença. *In*: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de janeiro: Ines, 1997.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre. Editora Mediação, 2006.

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

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/EDUSF, 1999.

SOUSA, D. Um olhar sobre os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. **Littera**, São Luís, v. 1, n. 2, p. 88-100, 2010. Disponível em:

http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=129. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, M. R.; GÓES, M. C. R. O ensino para Surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1. p. 163-188.

SPOSÁTI, A. A inclusão social e o programa de renda mínima. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 66, p. 76-90, 2001.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

URBAN, J. R. **Metodologia SENAI de Educação Profissional - MSEP**: construção de cenários para o ensino de surdos. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. H**istória da Educação de Surdos.** 2021. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap30834/1.html. Acesso em: 29 out. 2021.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. **Revista GELES**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 6, p. 6, 1992.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA COM OS DISCENTES SURDOS

Título: Percepções de discentes surdos em relação ao contexto da inclusão, na educação superior na Universidade Federal do Maranhão.

Objetivo: Analisar as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva.

Pesquisadora Responsável: Maelle Medeiros Garreto
Orientadora: Prof.ª Drª Thelma Helena Costa Chahini

1ª O que entende por Educação Inclusiva?

2ª Como você vê o processo ensino-aprendizagem dos discentes surdos em relação aos demais alunos ouvintes na UFMA?

3ª Quais são as estratégias, procedimentos e recursos didáticos utilizados pelos professores no processo ensino-aprendizagem do discente surdo?

4ª Os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos docentes do curso atendem suas necessidades educacionais específicas? Por quê?

5ª Você está conseguindo acompanhar o processo ensino-aprendizagem da mesma forma que os alunos ouvintes?

6ª Você tem ou já teve dificuldades de aprendizagem nos conteúdos ministrados pelos docentes. Relate os motivos dessas dificuldades?

7ª Em relação ao processo ensino-aprendizagem, você se sente incluído em sala de aula?

8ª Você consegue entender os textos trabalhados durante as aulas?

9ª Como ocorre o seu processo avaliativo?

10ª Suas avaliações são iguais ou diferenciadas em relação aos alunos ouvintes?

11ª No processo de comunicação com o docente em sala de aula como você procede em caso de dúvidas em relação ao conteúdo ministrado?

12ª Há sempre intérpretes de LIBRAS fazendo a mediação em sala de aula?

13ª Para você, qual a importância do intérprete de Libras em seu processo de ensino-aprendizagem na instituição de ensino?

14ª Destaque se há, e qual a importância de os docentes de seu curso saberem Libras?

15ª Quais os desafios você enfrenta diariamente no decorrer do processo ensino-aprendizagem na instituição?

16ª Em sua opinião, como deve ser o processo ensino-aprendizagem de alunos surdos, na UFMA?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DE AUTORIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
GABINETE/PPPGI

MEMORANDO ELETRÔNICO Nº 63/2019 - GAB/PPPGI (15.00)
(Identificador: 202032685)

Nº do Protocolo: 23115.008202/2019-26

São Luís-MA, 14 de Março de 2019.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/CCSO

Título: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Prezada Srª Coordenadora,

Tendo em vista a fundamentação contida no memorando eletrônico nº 14/2019 - PPGE, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PPPGI/UFMA) autoriza a realização da pesquisa intitulada **Percepção dos discentes surdos e seus docentes da Universidade Federal do Maranhão em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da inclusão,** a qual está sendo conduzida pela a mestranda Maelle Medeiros Garreto (PPGE/UFMA).

Atenciosamente,

(Autenticado em 14/03/2019 09:47)
ALLAN KARDEC DUAILIBE BARROS FILHO
PRO-REITOR(A) - TITULAR
Matrícula: 271976

Copyright 2007 - Núcleo de Tecnologia da Informação - UFMA

ANEXO B - SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

À

Allan Kardec Duailibe Barros Filho

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UFMA

Solicito desta Pró-Reitoria autorização para a realização da pesquisa intitulada "Percepções dos Discentes Surdos e de seus docentes em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva na Universidade Federal do Maranhão", que tem como objetivo analisar as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva.

Destaco que a pesquisa a ser realizada na Universidade Federal do Maranhão terá como pesquisadora responsável a aluna do Mestrado em Educação- PPGE, Maelle Medeiros Garreto sob orientação da professora Thelma Helena Costa Chahini.

_____

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Universidade Federal do Maranhão-UFMA
Campus Universitário Dom Delgado

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada **"Percepções de discentes surdos em relação ao contexto da inclusão, na educação superior na Universidade Federal do Maranhão",** cujo objetivo geral é analisar as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão em relação ao processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva. A Pesquisa conta com a orientação da Profª Drª Thelma Helena Costa Chahini, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas e/ou escritórios apropriados, na própria UFMA. Os participantes terão como benefícios orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail: maellemedeiros123@gmail.com ou (98) 9 98864-1987 Maelle Medeiros Garreto (Mestranda em Educação pelo PPGE da UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data

Pesquisadora responsável	Participante

ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____portadora do RG _____, abaixo assinado, li e/ou ouvi, entendi e declaro, em posse de todas as informações referentes à pesquisa, que compreendi seus objetivos, sua realização, assim como seus riscos e benefícios e autorizo a utilização de imagens, assim como a divulgação dos resultados da pesquisa Percepções dos Discentes Surdos da Universidade Federal Do Maranhão – UFMA e de seus docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão em São Luís/MA, com finalidade científica, como apresentação em projeto/evento/campanha para fins de publicações e divulgações acadêmicas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, sua identidade não deve ser identificada, por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade do pesquisador e sob sua guarda, entretanto tenho o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

São Luís,_____/_____/_____

_____
Assinatura

Nome:_____
RG.:_____CPF:_____
Telefone:_____