UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
CURSO DE MESTRADO

MARIA APARECIDA DE ALMEIDA ARAUJO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão

São Luís
2020

MARIA APARECIDA DE ALMEIDA ARAUJO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini

São Luís

2020

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

Araujo, Maria Aparecida de Almeida
Educação inclusiva na educação superior: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão / Maria Aparecida de Almeida Araujo. – 2020.
118 f.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Discentes surdos. 2. Discentes com deficiência auditiva. 3. Acesso e permanência. 4. Educação inclusiva. I. Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título

MARIA APARECIDA DE ALMEIDA ARAUJO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (Examinadora)
Doutora em Informática na Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno (Examinadora)
Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão

Às pessoas surdas e àquelas com deficiência auditiva, que ousam viver seus sonhos e enfrentar as barreiras atitudinais, derivadas da carência de conhecimentos, em relação ao potencial humano das pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador da vida e de todas as coisas, pela presença e proteção que são constantes em minha vida, inclusive para as superações dos desafios a mim impostos. Sem ele, eu nada seria.

À minha mãe, por me guiar desde os meus primeiros passos, rumo ao que sou; por seu amor e por tudo o que me ensinou com amor, dedicação, perseverança e fé, e ao meu pai, *in memoriam*.

À minha orientadora, Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini, por suas valiosas orientações e por ter feito parte dessa trajetória com profissionalismo e acolhimento humano.

À Profa. Dra. Cláudia Maria da Costa Gonçalves, pela compreensão e pelas orientações iniciais neste estudo.

Às Profas. Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno e Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira por aceitarem participar deste trabalho enquanto membro da banca examinadora e por suas valiosas contribuições a este estudo.

A Alberto Silva (intérprete/tradutor de Libras), por suas relevantes mediações, afinal, não se constrói um trabalho em absoluta solidão.

À amiga Naysa Christine Serra Silva, por me acompanhar nas coletas de dados e por toda ajuda e incentivo recebidos.

A todos os professores que, de algum modo, contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico durante o curso.

Aos colegas de turma e aos docentes do Mestrado, pela convivência, respeito e amizade.

Aos demais amigos, que, apesar de não estarem registrados expressamente aqui, definitivamente estão registrados em minha vida.

Àqueles que de algum modo me ajudaram a semear, cultivar e colher os frutos desses anos de estudo.

À minha família, especialmente. E, de modo particular, a meus filhos, por terem compartilhado de minhas angústias, alegrias e anseios com paciência, amor e dedicação, pois o mérito de minhas conquistas devo, antes, a eles, porque, apesar das diversas ausências, compreenderam-me e, principalmente, incentivaram-me a prosseguir, com muito carinho.

“Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes [...]. Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada [...].

Oliver Sacks

CONSIDERAÇÕES DA AUTORA

A expectativa pela inclusão dos surdos no Ensino Superior é grande, assim como a de todos os outros cidadãos que vivem à margem do conhecimento científico, em razão de questões socioeconômicas, limitações nos espaços urbanos e ausência de aceitação social. Porém, mesmo com as mudanças de paradigmas já ocorridas, o silêncio que permeia a vida dos acadêmicos surdos, ou com deficiência auditiva, os exclui ainda mais, nas universidades. Estas, embora exijam dos docentes metodologias diferenciadas e avaliação flexível, e dos discentes o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou maior paciência no momento da comunicação – seja ela realizada por leitura labial, seja por pequenos rabiscos, a fim de garantir o que muito enaltecem: a educação como direito de todos –,na prática, a realidade é um tanto díspare.

Por essas razões, entendo que tal direito precisa, efetivamente, sair do papel e ser convertido em atitude, inclusive com reflexos não só no que tange ao acesso e permanência de estudantes com deficiência nas universidades, mas também e principalmente, em relação ao retorno que estes darão à sociedade.

Exemplo de tal inação é a carência de políticas públicas de permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, em especial na Universidade Federal do Maranhão, onde esta tem se perpetuado sutil e dissimuladamente, especialmente quando se trata de acadêmicos com surdez, que, por terem a Libras como primeira língua, precisam da comunicação sinalizada, para desenvolver a empatia pela disciplina e garantir educação inclusiva. Ademais, não basta a existência do direito; é preciso que haja a garantia de um currículo flexível e com metodologias assistivas para avaliar a eficácia e o desenvolvimento desse acadêmico, respeitando seus limites.

Por outro lado, quando há comunicação sem barreiras, entre os surdos e os docentes, é possível a compreensão do conteúdo e o progresso educacional sem a necessidade de compaixão; e, assim, há a gratificação de poder eternizar o que proclama a sociedade: a educação deve incluir para fortalecer e devolver profissionais com habilidade até o limite que sua limitação permite.

Vale ressaltar que a educação não promove a inclusão ao simplesmente garantir, indiscriminadamente, matrículas de alunos com deficiência, sem a realização de estudos sobre as condições necessárias para o acolhimento, o preparo dos

professores e as transformações necessárias nos contextos educacionais. Nesse prisma, parece ser tarefa muito difícil transmitir conhecimentos em níveis tão elevados, como nos cursos *strictu sensu,* para alunos surdos. Por outro lado, vale acreditar que, se os docentes mudarem suas metodologias de ensino e acolherem a língua de sinais ou os limites da Língua Portuguesa para esses acadêmicos, essa perspectiva poderá mudar.

Os surdos, por terem categorias variadas, o que exige diversos tipos de acessibilidade – a depender do seu grau de perda auditiva –, adentram em um campo marcado por intrínsecas barreiras emocionais e psicológicas, pois a realidade destes requer dos professores e da própria instituição a expressão de seus sentimentos mais profundos sobre práticas inclusivas.

Além disso, sabe-se que a formação dos professores é um dos elementos fundamentais para garantir a inclusão, enquanto direito universal, a todos os alunos com deficiência. Contudo, ainda persistem grandes desafios para que se garanta uma inclusão plena, ainda que alguns avanços já tenham ocorrido, em termos de definição de programas e projetos voltados para a formação docente, visando a uma atuação pedagógica com qualidade junto ao público-alvo da Educação Especial.

Sobre a minha experiência com o Núcleo de Acessibilidade – NUACES, da Universidade Federal do Maranhão - Ufma, (atual Diretoria de Acessibilidade - Diace), – ingressei na Ufma em 2016, no curso de Letras Libras, sendo a segunda aluna com deficiência auditiva desse curso –, entendo ser oportuno pontuar que procurei auxílio do referido Núcleo uma vez, com o objetivo de ter, em sala de aula, um intérprete de Libras. Na ocasião, descobri que o número de intérpretes era pequeno e, assim, não havia disponibilidade desse profissional. Porém, graças à preocupação do NUACES, a Pró-Reitoria de Ensino tomou as providências.

Daí, recebi auxílio do NUACES e condições de acessibilidade no decorrer das aulas, na graduação, por parte dos docentes, da coordenação do curso e também da Pró-Reitoria de Ensino.

Entendo que as tentativas de inclusão das pessoas surdas no Ensino Superior não fluem; a mudança deve iniciar no posicionamento das cadeiras, pois estas devem ficar em semicírculos, para que todos sejam vistos e a leitura labial ou a sinalização em Libras seja também visualizada.

As avaliações, por seu turno, precisam ser específicas e diferenciadas, não na questão do conteúdo, mas na modalidade avaliativa, de maneira individualizada,

respeitando cada limitação. Caso contrário, cada vez menos, haverá pessoas com deficiência no Ensino Superior e estas poderão permanecer excluídas do mercado de trabalho por falta de qualificação.

Em 2017, eu ingressei no curso de mestrado em Políticas Públicas. Nesse período, eu estava com uma percepção auditiva do ouvido direito menor do que na época que ingressei na graduação; no ouvido esquerdo, eu já tinha anacusia bilateral (surdez total) desde os 20 anos de idade. Além disso, havia ainda a baixa visão, causada pelo ceratocone. Com isso, eu tinha muita dificuldade de mobilidade e de leitura e precisava de auxílio em diversas situações.

Quando as aulas do curso começaram, solicitei à Coordenação do Programa textos ampliados e também um intérprete de Libras. Com o auxílio de lupas, eu conseguia ler apenas algumas coisas, já os conteúdos oralizados ficavam para depois, quando o docente esquecia que precisava fazer a leitura labial. No contexto, ouvi de várias pessoas que deveria desistir do curso, fato que me desmotivava a persistir, mas que, também, me fez lutar para provar que eu sou capaz, apesar dos impedimentos e limitações impostos pela deficiência.

Depois de eu requerer um intérprete de Libras para a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), a coordenadora do Programa solicitou apoio ao Núcleo de Acessibilidade. Em torno de um a dois meses, o intérprete foi disponibilizado para me acompanhar durante as aulas. Porém, ele afirmava que não tinha o conhecimento necessário para acompanhar o conteúdo do mestrado, o que gerou uma série de problemas, como não poder acompanhar a aula, porque a leitura labial não era plena e, portanto, prejudicava a compreensão do assunto. Outra situação corriqueira envolvia as apresentações de trabalho em equipe. Quando apresentava um trabalho, mas não entendia as perguntas feitas para sanar as dúvidas dos docentes, prejudicava-me e também prejudicava a equipe da qual fazia parte. Situação mais grave ocorreu quando dois docentes pareciam pensar que microfones e gritos eram recursos de acessibilidade de que uma pessoa com deficiência auditiva precisava e, assim, as aulas se tornavam, cada vez mais, inacessíveis.

Em 2018, tive Acidente Vascular Cerebral (AVC) isquêmico, por duas vezes, ocasionados pela pressão e pela frustração de não poder evoluir, como tinha vontade. Com isso, a visão ficou mais prejudicada; foi implantado um anel de *Henson* em um dos olhos, mas o outro provavelmente terá de ser transplantado. Na minha

condição de múltipla deficiência, jamais procurei ocupar o papel de “coitadinha”, porém, busco auxílio do Nuaces/Diace/Ufma e dos mais diversos meios para um dia, poder ser efetivamente incluída na sociedade. Enquanto pessoa com múltiplas limitações, uso apenas recursos de tecnologia assistiva, como computador com super tela, celular com adaptador para transformar mensagem em texto, além de vários aplicativos de localização e de leitura.

O principal fator que garantiu e garante minha permanência na universidade é o apoio das minhas amigas e da minha família. No mestrado, particularmente, contei com o auxílio de colegas de turma que muito me ajudaram na leitura dos textos e no entendimento das explicações.

Neste espaço, acrescento, ainda, que espero concluir o processo de estudos e aprendizados no renomado Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, logrando êxito.

RESUMO

Pessoas com deficiência têm lutado continuamente por direitos para exercerem suas cidadanias e, por isso, vêm alcançando algumas vitórias, dentre elas a implementação de políticas públicas no âmbito educacional. Nesse contexto, a Legislação Federal brasileira vem criando mecanismos que visam à eliminação e/ou minimização da exclusão social, educacional e profissional das referidas pessoas. Nesse sentido, o presente estudo, intitulado "Educação Inclusiva no Ensino Superior: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou deficientes auditivos na Universidade Federal do Maranhão", objetiva conhecer e descrever as percepções dos discentes surdos da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), em relação às condições de acesso e permanência na Educação Superior. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, no Campus Dom Delgado, em São Luís/MA, no período de agosto a outubro de 2019. Participaram da pesquisa 11 discentes da Ufma, matriculados nos seguintes cursos: Letras Libras, Pedagogia, Psicologia, Turismo, Odontologia, Teatro e Matemática. Sete são surdos e quatro têm deficiência auditiva; quatro pertencem ao sexo masculino e sete ao sexo feminino, com faixa etária entre 19 e 43 anos. Os dados foram coletados somente após a autorização do CEP/Conep/Ufma nº 3.408.877, de 24/06/2019, por meio de entrevistas semiestruturadas, com aplicação de um roteiro, contendo 15 questões relacionadas ao ingresso e à permanência na educação superior, no contexto da Educação Inclusiva. As entrevistas ocorreram com a mediação de um intérprete de Libras e foram filmadas com a autorização prévia dos participantes. Os achados da pesquisa correspondem aos fatos de que a maioria dos discentes surdos e/ou com deficiência auditiva: ingressou na Ufma por meio de cotas e/ou reserva de vagas; escolheu os cursos de graduação por interesse pessoal e/ou profissional; sente-se bem na educação superior; consegue se comunicar com os colegas ouvintes; só consegue se comunicar com os docentes e participar durante as aulas com a mediação dos intérpretes de Libras; conhece seus direitos de discentes surdos e/ou com deficiência auditiva na educação superior; não vem recebendo atendimento educacional especializado e o processo ensino-aprendizagem não vem atendendo suas necessidades educacionais específicas; precisa melhorar em suas aprendizagens; os conhecimentos adquiridos em seus cursos de graduação irão contribuir com suas inserções no mundo do trabalho; a maioria dos docentes não está

capacitada para o processo ensino-aprendizagem de discentes surdos e/ou com deficiência auditiva; a maioria das metodologias utilizadas em sala de aula não contempla as necessidades educacionais específicas dos discentes surdos e/ou com deficiência auditiva; a Ufma carece de um quantitativo maior de docentes e demais profissionais do processo ensino-aprendizagem, qualificados no contexto da Educação Inclusiva, que saibam Libras, assim como de mais intérpretes em Libras.

Palavras-chave: Educação superior. Discentes surdos. Discentes com deficiência auditiva. Acesso e permanência. Educação inclusiva.

ABSTRACT

People with disabilities have continuously fought for rights to exert their citizenships and, with this, they have been achieving a few victories including the implementation of public policies in the educational field. In this context, the Brazilian Federal Legislation has created mechanisms aiming at eliminating and/or minimizing their social, educational, and professional exclusion. Thus, the present study titled “Inclusive education in higher education: conditions of access and maintenance of deaf or hearing disabled students in the Federal University of Maranhão”, aims at knowing and describing the perceptions of deaf Ufma students in relation to the conditions of access and maintenance in higher education. Therefore, an exploratory and descriptive research, with a qualitative approach, was conducted in the Dom Delgado campus, São Luís/MA from August to October 2019. Eleven students from UFMA and registered in Letters with focus on the Brazilian Sign Language, Pedagogy, Psychology, Tourism, Odontology, Theatre and Mathematics participated in the study. Seven of them are deaf and four have hearing disabilities, and four are male and seven female between 19 and 43 years old. Data were collected with authorization from the CEP/Conep/Ufma under the process 3.408.877 from 06/24/2019 with the application semi-structured interviews. The script used contained 15 questions related to the entering and staying in higher education in the context of an Inclusive Education. Interviews were mediated by a Brazilian Sign Language interpreter and filmed with authorization from interviewees. The results correspond to the facts that most deaf and/or hearing disabled students have accessed Ufma by the quotas and/or spot reservations; chose the undergraduate course by personal and/or professional interest; feel good in higher education; is able to communicate with non-disabled hearing colleagues; can only communicate with professors with the mediation of a Brazilian Sign Language interpreter; knows their rights as a deaf and/or hearing disabled student in higher education; have not been receiving specialized educational treatment and the teaching-learning process has not been fulfilling their specific educational needs; need to improve their learning; the acquired knowledge will contribute to their insertion in the work market; most professors are not capacitated for the teaching-learning process of deaf and/or hearing disabled students; most methods employed in class do not fulfill the specific educational necessities of such students; Ufma needs a higher amount of professors and other professionals involved in the teaching-learning process with

qualifications in the context of an Inclusive Education who knows the Brazilian Sign Language, as well as more interpreters.

Keywords: Higher education. Deaf students. Students with hearing loss. Access and permanence. Inclusive education.

LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DIACE	Divisão de Atendimento ao Controle Externo
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NUACES	Núcleo de Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAES	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
SNC	Sistema Nervoso Central
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 OS PRIMEIROS RELATOS DA BUSCA PELA CIDADANIA E EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS 21
3 A LUTA PELA EDUCAÇÃO FORMAL DE PESSOAS SURDAS 27
3.1 A Língua Brasileira de Sinais e sua importância 34
3.2 A escrita da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa 37
4 A LEGISLAÇÃO QUE ASSEGURA OS DIREITOS DOS DISCENTES SURDOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 42
4.1 As formações inicial e continuada no contexto da Educação Inclusiva 47
4.1.1 O Processo ensino-aprendizagem de discentes que precisam da mediação do intérprete da Libras 54
4.1.2 O Processo ensino-aprendizagem de discentes surdos que não se comunicam por meio da Libras 56
4.2 A relevância dos Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior 60
5 PERCURSO METODOLÓGICO 63
5.1 Local da pesquisa 63
5.2 Participantes 63
5.2.1 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes 64
5.2.2 Riscos e benefícios 65
5.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados 66
5.4 Compromisso ético 67
5.4.1 Responsabilidades do pesquisador, da instituição (UFMA) 67
5.4.2 Critério para suspender e/ou encerrar a pesquisa 67
6 O CONTEXTO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 69
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 93
REFERÊNCIAS 102
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 114
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 117

1 INTRODUÇÃO

O direito à inclusão é um assunto que atualmente faz parte do cotidiano das pessoas. Está em toda parte: em novelas, programas de TV, jornais, revistas, redes sociais e outros veículos de comunicação. Acredita-se que tamanha difusão tenha adquirido tanto espaço na sociedade contemporânea, para que ações vinculadas ao respeito às diferenças sejam cada vez mais frequentes e, assim, o preconceito dê lugar à aceitação da pessoa humana.

É inegável que esse processo de inclusão também envolve dimensões sociais, políticas e pedagógicas. Nesta perspectiva, naturalmente esse movimento provoca transformações, inclusive, da escola, pois esta precisa se adaptar à realidade dos educandos, que devem ser atendidos pela educação especial, no viés da Educação Inclusiva. Desse modo, é inevitável a ruptura com o modelo tradicional de ensino, a fim de que todos os estudantes aprendam e construam habilidades juntos, sem qualquer tipo de discriminação, ainda que alguns precisem lançar mão de tecnologias assistivas ou de apoio especializado, para garantir uma aprendizagem mais consistente e, principalmente, significativa.

Durante muito tempo, vale ressaltar, as necessidades de pessoas com deficiência foram deixadas em segundo plano, pelas escolas regulares, embora haja registros de que o direito à instrução dessas pessoas exista desde 1948, direito este atestado por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, é importante pontuar que, naquele contexto, era garantida a educação gratuita nos graus elementares e fundamentais; a instrução técnica e profissional, assim como a superior, estaria baseada no mérito dessas pessoas, de acordo com os limites delas, visto que a aprendizagem do surdo é muito complexa, pois o surdo tem que pensar em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e transformar para a Língua Portuguesa e vice versa, para ter que assimilar e entender o que o que está se passando e tudo isso se dá de forma muito complicado.

O tempo passou e com ele novas políticas públicas, voltadas para a educação foram surgindo, trazendo significativas mudanças de paradigmas e aplicabilidades de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n° 9.394/96, por exemplo, evidenciou esses novos paradigmas, inclusive sobre a Educação Especial (BRASIL, 1996). Depois dela, surgiram outras leis e também,

programas em favor de grupos minoritários, como o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, iniciado em 2003, pelo Ministério da Educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também tem grande relevância nesse cenário de mudanças, pois o documento ressalta que a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que considera a igualdade e a diferença, como valores indissociáveis. Nesse sentido, a Educação Inclusiva ocupa espaço privilegiado no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola, na superação da lógica da exclusão. Insta lembrar que, mais recentemente, em 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.409/2016, que institui cotas, para pessoas com deficiência em universidades federais, o que se configurou como mais um grande passo em prol das pessoas com deficiência, enquanto cidadãs.

Mesmo com todos esses avanços, ainda cabe a pergunta: afinal, será que, de fato, existe hoje no Brasil um sistema de ensino preparado para incluir os cidadãos que têm algum tipo de deficiência e, mais do que isso, “devolvê-los” para a sociedade com plenas condições de concorrência, no mercado de trabalho, uma vez que este sempre foi e ainda é competitivo e excludente?

Partindo desse questionamento, o estudo ora apresentado tem o propósito de investigar, especificamente, as condições de acesso e também, de permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão, à luz da Educação Inclusiva no Ensino Superior, pois, o aluno com deficiência enfrenta muitas barreiras durante a sua trajetória acadêmica, como a falta de integração social e acadêmica e a carência de materiais e pessoal adequados para o seu pleno desenvolvimento enquanto discente, o que pode afetar seu progresso e, inclusive, conduzi-lo ao abandono do curso.

É oportuno ressaltar que o interesse por essa temática surgiu de inquietações pessoais, em relação ao processo de inclusão de discentes surdos, na educação superior, justamente por já ter vivenciado situações similares em razão de ser eu uma pessoa surda e com baixa visão. Assim, no decorrer de estudos precedentes a este, surgiram novas indagações acerca da educação inclusiva de alunos com deficiência, tais como: quais dificuldades e/ou desafios são vivenciados pelos discentes surdos na Universidade Federal do Maranhão (Ufma)? Como a Universidade tem contribuído para a permanência desses discentes no processo educacional? Quais são os desafios dos docentes que lecionam, também, para alunos

surdos? E, ainda, qual a formação prévia, em nível de educação especial inclusiva, dos docentes que atuarão junto a esse segmento?

A partir dessas e de tantas outras indagações que ainda podem ocorrer, é possível depreender a grande relevância de estudos com enfoque na Educação Inclusiva na Educação Superior. Na Ufma – instituição selecionada para a realização da pesquisa –, atualmente há discentes surdos matriculados em cursos de Graduação (43 discentes em 2018), assim como, na Pós-graduação, em nível de Mestrado (1 discente). Pensa-se que o universo descrito possibilitará a percepção dos desafios enfrentados tanto pelos discentes quanto pelos docentes e, consequentemente, viabilizará discussões em prol de novos mecanismos, para um aprimoramento do processo educacional, no nível superior dessa instituição federal de ensino superior (IFES) e também, para esse público específico.

Por fim, acredita-se que essa temática também impactará a sociedade, além de ter seus efeitos na comunidade científica, principalmente no Mestrado em Políticas Públicas, que é um espaço de produção e socialização de conhecimentos científicos na área, com vistas à melhoria da qualidade da educação maranhense.

Diante do contexto abordado, o problema de pesquisa é: quais as percepções dos discentes surdos ou com deficiência auditiva, em relação às condições de acesso e permanência na Universidade Federal do Maranhão?

Partindo desse questionamento, foi levantada a seguinte hipótese: os alunos surdos ou com deficiência auditiva da Universidade Federal do Maranhão, em sua maioria, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, enfrentam várias dificuldades por não estabelecerem uma comunicação adequada com docentes e demais colegas, não disporem de metodologias adequadas às suas necessidades educacionais específicas; não terem acesso a docentes capacitados na perspectiva da Educação Inclusiva e também, por vivenciarem barreiras atitudinais, no ambiente acadêmico, tais como discriminações, estigmas, preconceitos, desvalorização do potencial humano, dentre outros.

Com o propósito de responder, a partir da pesquisa realizada, ao problema de pesquisa supramencionado, definiu-se como objetivo geral deste estudo “conhecer e descrever as percepções dos discentes surdos ou com deficiência auditiva em relação às condições de acesso e permanência na Universidade Federal do Maranhão”. Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) identificar os discentes surdos ou com deficiência auditiva da Universidade Federal do Maranhão que

pertencem ao Campus Dom Delgado; b) elencar os atos administrativos referentes ao acesso e à permanência de discentes com deficiência na Ufma; c) conhecer as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão; d) identificar e descrever as dificuldades e/ou facilidades vivenciadas pelos discentes surdos ou com deficiência auditiva em relação ao acesso e à permanência na Educação Superior.

Nessa perspectiva, acredita-se que o presente estudo possibilitará não apenas um conhecimento mais abrangente sobre a questão em foco, mas, sobretudo, abrirá novos horizontes para discussões e ações, em prol de uma Educação Inclusiva, na qual seus atores se tornem cada vez mais conscientes dos problemas que precisam ser enfrentados e solucionados e, principalmente, que se tornem protagonistas de uma universidade, que deve buscar ser, cada vez mais inclusiva e atuante, no sentido de fomentar a quebra de diversas barreiras não somente físicas, mas principalmente atitudinais em relação às pessoas com deficiência, visto que ainda possui muito o que melhorar, em termos de inclusão.

Para o pleno desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, o trabalho foi organizado em sete seções, conforme detalhamento a seguir. A seção 1 apresenta-se o tema, explicitando o contexto da pesquisa, o problema que a suscitou, assim como seus objetivos, hipótese e a organização do texto, em seções, apresentando-se cada uma delas.

Na seção 2, discorre-se acerca da busca pela cidadania e educação de pessoas surdas, mostrando que esse processo passou por diversas transformações; na seção são contempladas desde nomenclaturas até questões socioculturais e comportamentais.

Na seção 3, apresenta-se a luta de pessoas surdas no contexto da educação formal, apontando aspectos históricos que envolvem reivindicações por direitos, além do desenvolvimento da educação especial e suas perspectivas. Discorre-se ainda, sobre leis que garantem o direito à efetiva comunicação dessas pessoas, dando ênfase à Libras. Traz-se à baila, ainda nessa seção, a dificuldade que os surdos ou deficientes auditivos apresentam, diante da aprendizagem da Língua Portuguesa, o que impacta, muitas vezes, negativamente seu processo de inclusão social e profissional.

A seção 4 discorre-se acerca das normas que foram criadas, a fim de garantir direitos à educação da pessoa com deficiência auditiva ou surda, tais como a

Carta Magna do Brasil de 1988, a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei brasileira de inclusão e a lei de cotas das pessoas com deficiência, no Ensino Superior Federal. Também aborda a questão do processo ensino-aprendizagem de discentes que precisam da mediação do intérprete da Libras, salientando, dentre outras questões, que esse profissional vem ganhando projeção nos últimos anos e ocupando cada vez mais espaço, mas também tem sido objeto de discussões, principalmente no tocante a seu papel no contexto da sala de aula. Discorre-se ainda, sobre o processo ensino-aprendizagem de discentes surdos que não se comunicam por meio da Libras e também sobre a relevância dos Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior, com ênfase na Divisão de Atendimento ao Controle Externo (Diace)/Ufma.

Na seção 5, apresenta-se a metodologia adotada para a consecução do estudo, apontando o local da pesquisa, o perfil de seus participantes, os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes, os riscos e benefícios da pesquisa, bem como, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o compromisso ético perante o estudo e a responsabilidades do pesquisador, além do critério para suspender e/ou encerrar a pesquisa.

Na seção 6 discorre-se sobre os resultados alcançados, a partir dos dados obtidos mediante as entrevistas realizadas, com os alunos selecionados, participantes da pesquisa, para a consecução do estudo ora apresentado e na seção 7 são tecidas as considerações finais acerca da pesquisa realizada, com base nos objetivos propostos e constatações feitas, ao longo do estudo.

2 OS PRIMEIROS RELATOS DA BUSCA PELA CIDADANIA E EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, ouviu-se, pela primeira vez, a expressão “pessoa deficiente”. O acréscimo da palavra “pessoa”, passando o vocábulo “deficiente” para a função de adjetivo, foi uma grande novidade à época. A partir de então, paulatinamente foi adotada a expressão “pessoa portadora de deficiência”, que depois se reduziu a “portadores de deficiência”. Continuando ainda, as análises acerca das alterações das terminologias utilizadas, em processo dinâmico de mudança, praticamente uma década depois a expressão “pessoas com deficiência” foi aderida e, segundo Sassaki (2003), permanece até os dias de hoje.

De acordo com a Convenção das Nações Unidas, pessoas com deficiência são aquelas que possuem algum tipo de impedimento, em longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual pode impedir, a partir do contato com uma ou mais barreiras, a sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições, com outras pessoas (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1999).

Deficiência, por sua vez, corresponde a uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade da pessoa de exercer uma ou mais atividades, essenciais à vida cotidiana, limitação esta, causada ou agravada pelo ambiente econômico ou social (BRASIL, 2001a).

Nesse panorama, é oportuno asseverar duas coisas: a primeira é que a denominação “pessoa com deficiência” é compreendida como a mais adequada atualmente, visto que retrata, sem ofensas, a realidade (NOVAES, 2014). A segunda é que o termo “deficiência”, em relação ao ser humano, não deve ser interpretado como imperfeição ou defeito, pois não existe ser humano totalmente perfeito ou imperfeito.

Para Diniz (2007, p. 8), ser deficiente é ser igual às outras pessoas, ainda que com um estilo de vida próprio. Assim, o estudioso pontua que “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida”, como também reconhece que “[...] o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”, ou seja, para

além da deficiência, emergem as barreiras atitudinais, que se apresentam, muitas vezes, sob a forma de estereótipos.

No que concerne à esfera da comunicação, é fato notável que durante muito tempo – em razão da diferença linguístico-cultural – as pessoas surdas recebiam a denominação “surdo-mudo”, pois a sociedade pensava que a ausência da audição estava atrelada à inviabilidade da comunicação oral, das pessoas surdas para com as ouvintes (STROBEL, 2009).

No entanto, é importante esclarecer que o termo “surdo-mudo” atualmente é considerado totalmente inadequado, pois os surdos que não emitem sons não necessariamente têm deficiência, em relação à voz. Assim, entende-se por pessoa surda as que possuem limitação sensorial total, ou seja, surdez profunda e pessoas com deficiência auditiva as que possuem deficiência sensorial parcial (NOVAES, 2014).

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que os surdos, ao estabelecerem comunicação por meio da língua sinalizada – e que para eles é a língua materna –, desconstroem a ideia de mudez, pois a interação, por meio de sinais já é reconhecida amplamente e faz parte da vida cotidiana dessas pessoas, embora também seja fato que alguns, por viverem isolados ou em locais onde não exista uma comunidade surda, apenas se comunicam por gestos.

Ressalta-se ainda, que muitos surdos utilizam a comunicação espaço-visual como principal meio de conhecer o mundo, em substituição à audição e à fala; há também, aqueles que por imposição familiar ou opção pessoal preferem utilizar a língua oral (SEGALA; KOJIMA, 2012), o que decorre, na maioria das vezes do preconceito que sofrem e/ou da questão da identidade enquanto construto individual de cada pessoa . Aliás, o preconceito é uma das interfaces do ser surdo, isso porque, historicamente, pessoas surdas são identificadas como incompletas, incapazes e deficientes.

A história aponta que a luta dos surdos por afirmação de sua identidade, língua e cultura provêm de muitos e muitos anos. Muitos deles, vale ressaltar, durante muito tempo, foram exilados, presos e até condenados à morte. Na Antiguidade, os chineses lançavam os surdos ao mar, porque os consideravam inúteis; na Grécia, até 360 a.C., eram vistos como pessoas incompetentes, pois, se nasciam surdos, naturalmente não possuíam linguagem e, portanto, seriam incapazes de raciocinar. Em Roma, por influência da Grécia, os surdos eram vistos como pessoas imperfeitas

e sem direito a pertencer à sociedade. Justiniano, imperador bizantino de 527 a 565, por exemplo, criou uma lei que impedia que surdos celebrassem contratos, elaborassem testamentos ou reclamassem heranças e até mesmo fossem donos de propriedades, ou seja, viviam absolutamente à margem da sociedade (FACULDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS, 2010).

Destaca-se também, o ponto de vista religioso, a respeito dessas pessoas. Santo Agostinho, por exemplo, afirmava que pais de filhos surdos estavam pagando algum pecado que haviam cometido. Por outro lado, o teólogo já acreditava na comunicação dessas pessoas por meio de gestos, e que esta, em equivalência à fala, seria o canal que lhes possibilitaria a salvação de suas almas.

No início do Renascimento, entre meados do século XIV, a perspectiva religiosa deu lugar à razão e, a partir de então, a deficiência auditiva passou a ser analisada sob a ótica médica e científica. Com isso, as pessoas surdas conquistaram alguns direitos e, por consequência das transformações socioculturais, econômicas e religiosas características daquela época, foram lançados novos prismas sobre o modo de ver a surdez, como, por exemplo, a distinção entre surdez e mudez, extinguindo-se a designação da expressão “surdo-mudo” para “surdo”, apenas. Ainda assim, é pertinente esclarecer que o surdo ainda continuava sofrendo opressões, em decorrência de sua cultura, que não foi aceita integralmente pelos estudiosos daquela época (FACULDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS, 2010).

Nesse processo de quebra de paradigmas, Pedro Ponce de León, um monge católico da ordem dos beneditinos, foi pioneiro no que se refere à fundação de escolas para surdos – discorrer-se-á novamente a seu respeito em outra seção deste estudo. Além dele, outros estudiosos se debruçaram sobre o ensino voltado para pessoas surdas, como Juan Pablo Bonet, John Bulwer, John Wallis, George Dalgarno, entre outros.

No Brasil, já no fim de século XIX, ganhou representatividade o educador francês Hernest Huet, introdutor da Língua de Sinais no País e fundador do Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos (Ines). Nos anos 50 (século XX) ocorreram várias mudanças em benefício à surdez, como a fundação de escolas normais e jardins de infância para crianças surdas. Duas décadas depois, foram desenvolvidos tratamentos voltados para bebês surdos e em 1980, o Ines potencializou as pesquisas em torno da Língua Brasileira de Sinais e sobre a educação de surdos, criando, a partir de então, o primeiro curso de especialização para professores, na área da

surdez, quando o bilinguismo passou a ser propagado (FACULDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS, 2010).

Mesmo com todo esse avanço, comportamentos que violam a dignidade dessas pessoas ainda são notados. A disseminação da Libras, por exemplo, ainda não é suficiente para incluir os surdos no sistema educacional, porque nem todos a dominam; alguns fazem leitura labial, ou usam aparelho auditivo, ou ainda possuem implante e precisam de outras estratégias para se expressarem e se comunicarem. O preconceito, ao contrário do que se pensa, continua se evidenciar, mesmo que de maneira bastante velada, inclusive no ambiente familiar e profissional, quando essas pessoas são ignoradas ou subestimadas. Por outro lado, é justo reconhecer que também há pessoas receptivas, carinhosas e sensíveis às necessidades de pessoas com deficiência e/ou surdas.

Retomando a Libras, é oportuno pontuar que com o advento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, os surdos tiveram um grande ganho: o legislador, prevendo um instrumento jurídico capaz de atacar preconceitos existentes acerca da inclusão das pessoas deficientes auditivas, no tocante à língua, destacou, nos artigos 2º e 3º da referida Lei, o que segue:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
> Art. 2º 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, 2002, não paginado).

Percebe-se, então, que além de legitimar a Libras, enquanto língua, a lei veio ratificar a identidade do surdo, principalmente no tocante ao aspecto linguístico que lhe é peculiar e que certamente impacta diretamente em sua autoestima, visto que a língua é um reflexo da cultura de um povo – ou de um grupo, em particular.

No que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem dos surdos, cabe destacar que a partir da lei supramencionada, a criança surda passou a ter o direito de ser matriculada em uma turma de escola regular, junto a outras crianças de sua idade, sendo-lhe garantida, assim, a inclusão social, que proporcionou a esse pequeno cidadão o acesso a recursos que pudessem superar seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto afetivo.

Evidencia-se ainda, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 –, por meio da qual foram garantidas as condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). A partir daí, novos horizontes se abriram, também aos surdos, no que concerne ao acesso à educação formal, em nível superior.

No tocante, especificamente, ao espaço da universidade como ambiente educacional de direito dos surdos, é importante destacar as políticas públicas de cidadania e de educação destinadas à formação e à cultura dos sujeitos surdos, tais como o reconhecimento da Libras, enquanto sistema linguístico pertencente à comunidade surda, a obrigatoriedade do estudo dessa língua, por parte dos universitários licenciandos e também a oferta de cursos de graduação, tanto de licenciatura plena quanto de bacharelado, na área de Letras Libras, a exemplo da Ufma, vem minimizando os impactos relativos à pouca inserção de pessoas surdas, no ensino superior.

No entanto, ainda é expressiva a ausência de qualificação de docentes, para transmitir conhecimentos a esse público, pensa-se que isso venha ocorrendo devido à persistência de crenças e práticas oralistas, que se caracterizam como um entrave para o desenvolvimento educacional especial de cada aluno.

No tocante à realidade cotidiana dessas pessoas, pode-se afirmar que dentre as diversas barreiras existentes para a acessibilidade, a comunicação continua sendo a maior de todas as dificuldades enfrentadas pelo surdo, inclusive porque poucos ouvintes conhecem a Libras e, por esta razão, muitas vezes, ignoram a pessoa com deficiência auditiva. Tal situação descrita se reflete, por exemplo, na educação, pois muitos alunos surdos apresentam dificuldade de se socializar e, principalmente, de permanecer estudando. No tocante à vida profissional destes, muitos gestores podem não estar acessíveis e flexíveis às necessidades que estas pessoas apresentam o que ocorrem até mesmo no ambiente virtual, visto que menos de 3% dos sites estão acessíveis para pessoas com deficiência auditiva, o que fecha incontáveis janelas de conhecimento, acessibilidade e inserção social.

Como se pode notar, o contexto social em que essas pessoas estão situadas passou por diversas etapas, ao longo do tempo: do preconceito exacerbado/exclusão à aceitação paulatina/inclusão. Ainda assim, cabe o reconhecimento de que as barreiras atitudinais persistem em existir, e só poderão ser

erradicadas por meio da educação e da conscientização da população sobre o valor que pessoas com deficiência auditiva têm na sociedade.

No tópico a seguir, discorrer-se-á sobre a luta pela educação formal de pessoas surdas, apontando questões históricas que açambarcam esse movimento.

3 A LUTA PELA EDUCAÇÃO FORMAL DE PESSOAS SURDAS

A educação formal, voltada para pessoas surdas, tem seu marco histórico em alguns movimentos e discursos de difusão sobre a importância da aceitação dos limites das pessoas com *déficit* de audição; contudo, a luta travada em prol de pessoas com deficiência auditiva existe há séculos, como dito na seção anterior.

Foi após o fim do regime militar e com a volta do regime democrático que vários movimentos sociais – formados por minorias, ou seja, grupos de excluídos das políticas decisórias – começaram a ganhar força, visto que as ideias propostas por esses movimentos eram de conteúdo igualitário, o que representava a voz contida de excluídos.

Santos (2008), por exemplo, afirma que tais movimentos são resultantes do senso de coletividade, que por sua vez emana de um grupo de pessoas que percebe ter uma identidade própria, embora com histórias distintas. Deste modo, os problemas funcionariam como uma mola propulsora para unir pessoas que visam dias melhores.

Por volta de 1980, os ativistas surdos se agruparam de maneira mais efetiva, ou seja, mais organizada, com o intuito de reivindicar seus direitos. Deu-se então, início, à busca do segmento, por uma identidade como pessoa pública, cujas prerrogativas deveriam ser postas em prática.

Com isso, os movimentos ocorreram continuamente e, com o passar do tempo, as rupturas de estereótipos dominantes – que antes eram mais ferrenhos – começavam, ainda que de maneira tímida, a dar sinais de que a pessoa surda também podia se enquadrar nos espaços dos ouvintes, sem ficar dependente *ad eternum* do assistencialismo e da pena (CRESPO, 2009; LANNA JÚNIOR, 2010; SÃO PAULO, 2011).

No Brasil, entre 1985 e 1989, houve um restabelecimento do Estado Brasileiro e também de políticas reivindicatórias, relativas aos movimentos sociais, o que propiciou a criação de órgãos, destinados a tratar de políticas públicas concernentes aos movimentos, tanto em nível regional, quanto nacional. Entretanto, vale ressaltar que naquele momento ainda era bem escassa a participação dos ativistas surdos.

A esse respeito, Ferreira-Brito (2010) esclarece que a tímida participação das associações de surdos decorria da ausência de luta política, ou seja, as

reivindicações em favor dos direitos de pessoas surdas e o enfrentamento ante a discriminação desse grupo, foram legadas a um plano secundário.

Contudo, exatamente no ano de 1987, segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (1987), em Brasília e em mais sete estados da federação, ativistas surdos se agruparam em movimentos, a fim de se articularem e estruturarem uma forma mais eficiente de luta. Ainda assim, foi somente em 1990 que se concretizou o movimento social dos surdos, que deu início a algumas ações mobilizadoras, mediante passeatas e abaixo-assinados, dirigidos às autoridades competentes.

Nesse contexto, o ativista surdo Antônio Campo de Abreu, junto com Cândido Pinto, ambos defensores das pessoas com deficiência física, organizaram alguns movimentos sociais com o intuito de alcançar novos militantes e, assim, consolidarem ainda mais protestos em favor dos direitos à inclusão; uma questão que dali em diante, se tornaria imprescindível.

Sobre a história da educação dos surdos, pode-se afirmar que foi realizada em três perspectivas: na visão oralista, na comunicação total e na educação bilíngue. A primeira surgiu ainda no século XVI e perdurou até a primeira metade do século XX, entretanto, não oferecia ao surdo, qualquer mecanismo de identificação.

De acordo com estudos de Kojima e Segala (2008), a fase oralista gerou fracassos na comunicação linguística, do ponto de vista emocional e social da pessoa surda, isso porque, segundo os pesquisadores, no momento em que há uma imposição ao surdo, para que este não se comunique por meio da língua de sinais, retira-se seu acesso ao mundo e à cultura surda, o que provoca um atraso na compreensão de sua identidade. Assim, com as mãos “amarradas”, para não gesticular com seus semelhantes, não lhe restaria outra opção que não socializar somente com pessoas ouvintes.

Por outro lado, o que se depreende, a partir dos estudos mais recentes, baseia-se no que os autores supramencionados asseveram: “o surdo não é mais visto como aquele cuja falta de audição significa ineficiência, mas sim como um ser eficiente que se desenvolve integralmente e se comunica, consequentemente, por uma outra língua” (KOJIMA; SEGALA, 2008, p. 7).

No contexto, a comunicação entre surdos é completamente diferente da comunicação entre surdos e ouvintes, pois entre os surdos eles se comunicam em Libras, que é a sua língua materna. Não tem como o surdo ver e entender o mundo

da mesma forma que o ouvinte, pois o ouvinte tem várias formas de compreensão, porque uma palavra tem vários significados e ele vai ouvir, vai entender e perpetuar esse aprendizado e, o surdo precisa olhar e ter todos os demais sentidos aguçados e daí entender e transformar em um sinal que muitas vezes tem uma característica pessoal. E isso foi um motivo pelo qual a comunicação total não foi bem vista pela comunidade surda, pois não é a comunicação total e nem o oralismo que vai favorecer a comunicação entre surdos, ouvintes e pessoas com deficiência auditiva, mas sim dar aos surdos a oportunidade de utilizar sua língua materna, que é a Libras, e incentivar a segunda língua que é a L2, que é para a escrita, uma vez que no nosso entendimento, não pode haver duas formas de escrita, mas concordamos que há várias formas de comunicação e, dentre essas, o bilinguismo, que é o que está dando condições aos surdos e às pessoas com deficiência auditiva, prosperarem tanto na parte comunicacional quanto na parte social, visto que uma vez que a pessoa consegue entender o significado daquilo que está sendo repassado de conhecimentos, ela consegue se desenvolver, consegue escrever e formular outros pensamentos e, a possibilidade de aprender a língua portuguesa é muito maior.

Em relação à comunicação total, cuja principal preocupação estava nos processos comunicativos, entre surdos exclusivamente, bem como entre surdos e ouvintes, o cuidado com a pessoa com deficiência auditiva cresceu. Contudo, havia aqueles adeptos a essa fase que defendiam os surdos de tal comunicação, pois entendiam que essas pessoas tinham traços específicos, se comparadas a ouvintes. Além disso, compreendiam que os surdos viam e sentiam o mundo, de maneira distinta das demais pessoas. Por outro lado, os que defendiam a perspectiva bilíngue afirmavam que o surdo tinha condições de se capacitar e se mostrar competente linguisticamente, ao contrário do que se postulava na primeira fase.

Diante desse panorama – e mesmo com todos os entraves ainda existentes, no cotidiano dos surdos –, é válido asseverar, conforme Lacerda (1998), que a finalidade da educação de pessoas com deficiência auditiva, está em oportunizar que estes possam desenvolver suas ideias, abrir-se para o conhecimento e se comunicar com a pessoa ouvinte.

Como comentado anteriormente, a luta dos surdos por direitos começou há séculos, mais precisamente no século XVI. A literatura registra, de acordo com Lacerda (1998), que o primeiro professor para surdos foi Pedro Ponce de Leon, um monge beneditino que usava uma estratégia de ensino baseada na língua falada.

Contudo, sua proposta, ou seja, trabalhar a oralidade com um surdo era uma tarefa difícil, pois os professores daquela época recorriam sempre à língua escrita.

Tal prática pedagógica perdurou até o século XVIII, conforme os estudos de Reily (2004), quando surgiu o gestualismo juntamente com os defensores dessa metodologia de ensino. O grande e primeiro defensor da língua dos sinais, nesse contexto, foi o padre francês Charles M. de l'Épée, um educador filantrópico conhecido como "Pai dos Surdos", que criou o primeiro método educacional que valorizava não apenas a língua oral, mas também a gestual.

Assim sendo, de acordo com Reily (2004), ao iniciar um trabalho inovador, de educação com duas irmãs surdas. A nova metodologia utilizada inovou em razão de sobrepujar a prática do ensino, realizada por meio de imagem, que àquela época, já não era suficiente para que fossem transmitidos conceitos religiosos. Nessa acepção, l'Épée contribuiu, sobremaneira, com o acesso de surdos à educação pública e gratuita, por meio da língua de sinais, possibilitando a comunicação, interação e cidadania de surdos, que até então estavam à margem, no tocante ao convívio social.

Vale, entretanto, ressaltar que, naquela época, engajar os surdos, isto é, ensiná-los a se comunicarem por meio de um projeto de educação, era uma estratégia da igreja, como forma de coletar oferta, ou seja, o dízimo, pois padres orientavam os pais, quanto à dependência funcional dos surdos, embora as instituições religiosas não se comprometessem com a formação destes (REILY, 2004).

No contexto social brasileiro, a história da língua de sinais se mescla com a história dos surdos, pertencentes a famílias nobres do País, que foram as primeiras a se preocuparem com a educação especial, no Brasil, pois contratavam professores para atender o familiar surdo, de modo que este pudesse estabelecer comunicação com outras pessoas. Contudo, a luta pela educação formal dos surdos brasileiros ficou marcada historicamente quando o então surdo francês Eduard Huet, em 1857, veio ao País, a convite do imperador D. Pedro II, a fim de fundar a primeira escola de surdos, cujo nome era Instituto Imperial de Surdos-Mudos[1] (REILY, 2004).

Quanto à Libras, é pertinente asseverar que esta foi criada em parceria com o Ines, tendo por base a língua de sinais francesa, que, somada aos gestos brasileiros, ganhou espaço no Brasil. Em 1880, porém, houve um Congresso em Milão, no qual

[1] Atualmente, é o famoso Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) (REILY, 2004).

decidiram excluir a língua gestual do ensino dos surdos (REILY, 2004). Naquele contexto do evento, acreditava-se que a leitura labial era a melhor via de comunicação, para pessoas com surdez.

No mesmo Congresso, que durou três dias, os participantes votaram oito resoluções, mas apenas uma, a terceira delas, foi aprovada por unanimidade, a que os governos deviam tomar as devidas providências legais para que todas as pessoas surdas recebessem educação. No contexto, vários ativistas surdos se organizaram para lutar por um ensino mais justo, no caso específico, pelo bilinguismo.

Continuou então, a luta pela Libras, em prol de sua legitimidade. Finalmente, em 1993 aconteceu uma nova batalha por meio da qual se pleiteava um projeto de lei, para regulamentar o idioma no Brasil: o Projeto de Lei (PL) nº 4.066/1993, proposto pelo Deputado Federal Sarney Filho.

Ainda assim, a luta das pessoas surdas, por seus direitos prosseguia, o que resultou em um novo projeto de lei: o “PL nº 131/1996”. Acredita-se que jamais um projeto dessa natureza ficou tanto tempo “engavetado”, à espera de tramitação, pois teve início nas assembleias legislativas, em 1996, passando por alguns percalços, para, finalmente, ser apreciado e finalizado em 2002, quando foi transformado na Lei Ordinária nº 10.436/2002, de 24 de abril de 2002. Tal feito mostrou o poder do legislador, ao reconhecer o direito linguístico das pessoas surdas, enquanto fruto de anos de busca e reinvindicações.

Ao postular acerca do reconhecimento da Libras, enquanto sistema linguístico estruturado, como o de todas as outras línguas naturais, o legislador fez valer um direito fundamental e muito importante, à comunidade surda brasileira: o direito de se expressar em sua primeira língua. Ressalta-se que a despeito de no dispositivo legal não vir claramente o vocábulo Libras, a Lei nº 10.436/2002 esclarece acerca do que esta vem ser: a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual, com estrutura gramatical própria; constitui-se como uma via de transmissão de pensamentos e ocorrências advindos de comunidades formadas por pessoas surdas de todo o Brasil (BRASIL, 2002).

Nesse sistema linguístico acima descrito, as palavras se formam, a partir da combinação de unidades simples, do mesmo modo como acontece na Língua Portuguesa, embora haja diferenças entre ambas, pois, no que se refere à Língua Portuguesa, essa organização é sequencial, ao passo que na língua de sinais são utilizadas várias unidades.

Essa distinção ocorre em razão da diferença no canal de comunicação da Libras e da Língua Portuguesa, decorrentes de três processos principais, o que significa que o processo comunicacional dos surdos pode ser de forma oralizada, por comunicação total e por meio do bilinguismo. Nesta acepção, para que o referido processo se concretize, a pessoa surda precisa perceber e entender para poder reproduzir.

Ressalta-se ainda outro aspecto destacado pela Lei nº 10.436/2002, aspecto este que torna imperativo o ensino da Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, nas escolas brasileiras que é o fato da lei dispor que mesmo para o surdo, a Libras não substitui a LP, no tocante a sua forma escrita, o que faz com que esta, enquanto componente curricular seja trabalhada ao longo da vida escolar dos sujeitos, preferencialmente, de forma concomitante com a Libras, sua primeira língua (L1).

Na visão de Grolla e Silva (2014), a comunicação em língua de sinais é considerada uma comunicação arbitrária, por apresentar descontinuidade, durante o processo das sinalizações, o que não significa que não tenha lógica e flexibilidade, como alguns possam pensar.

Outrossim, insta esclarecer que a língua de sinais não é universal, haja vista, assim como nas outras línguas, nela existem variações em níveis regional e mesmo local, no contexto das comunidades linguísticas, diferenciando-se também, nacional e internacionalmente, em relação a outras línguas sinalizadas, observando-se assim, que uma língua sinalizada possui sua "gramática própria" e variações vocabulares, como ocorre nas línguas orais auditivas.

Assim sendo, justifica-se a Libras enquanto língua, por atender às necessidades comunicacionais do sujeito surdo. No entanto, quando o dispositivo legal dispõe que a pessoa surda necessita fazer, obrigatoriamente, uso da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, dando-lhe o *status* de segunda língua (L2), isto acaba por inquietar, considerando o cenário da educação, em nível nacional, como se apontou inicialmente, com docentes pouco preparados para atender surdos e ouvintes em um mesmo espaço, qual seja, o da chamada sala de aula inclusiva.

Nesse sentido, Ferreira-Brito (1993) chama atenção para o bilinguismo e ressalta que este pode ser uma via que propicie um desenvolvimento mais eficaz da linguagem, desde que tenha o que Chomsky (2005) chama de *input*[2]. Logo, os dados

---

[2] Tudo aquilo que se lê ou escuta (palavras, frases ou diálogos, por exemplo) de outra língua. Do inglês, que significa "entrada".

linguísticos servem de *input* para a transmissão, via canal gestual-visual da Língua de Sinais, uma vez que a audição está danificada.

Assim, mesmo que o surdo enfrente barreiras em relação à língua e à linguagem, além de outros fatores culturais, o bilinguismo, conforme Lopes (2006), de certo modo, pode restaurar a autoimagem do surdo. Para o autor, o bilinguismo resgata não somente a identidade do surdo como também, lhe propicia exercer sua dignidade, a partir do uso da Língua de Sinais L1 e L2, seja para comunicar-se por meio de sinais, seja através do uso da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita.

Diante do exposto, pode-se dizer que o ensino da L1 foi e continua sendo fundamental para a formação dos alunos surdos, uma vez que na comunicação feita em sua primeira língua, o sujeito surdo, através da interação com os outros e com o meio, constrói conhecimentos imprescindíveis à aprendizagem, inclusive no que concerne à L2, embora ainda haja grandes desafios, a serem superados, para que tal sujeito se desenvolva de forma plena ou pelo menos suficiente para viver em um mundo notadamente letrado. Nesta acepção, o ensino da língua escrita deve ser concebido como meio para alcançar a realidade do saber formal, que se realiza desde a educação básica até a educação superior (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2011).

De acordo com Slomski (2012), é justificável que, inicialmente, aconteça um período de descoberta, de prática, mas ocorre também, aos poucos, um refinamento acerca da identidade, em constante transformação e mesmo (re) construção que o estudante surdo desenvolve, a partir do uso da L1 e L2, enquanto oportunidades, do ponto de vista social, no contexto da Educação Inclusiva.

De acordo com Skliar e Lunardi (2000), a linguagem informa o rumo, a direção do conhecimento, ou seja, indica, caminhos que possibilitam aos sujeitos o arcabouço necessário para que estes vivam no mundo, ocupando espaços, onde o exercício das coisas ensinadas potencialize a sua capacidade de aprender e de se aprimorar.

Como se pôde perceber nesta seção, a luta por uma educação formal, pelos surdos foi longa, mas culminou, inclusive, no reconhecimento da Libras, enquanto língua, a partir do pressuposto que esta se constitui um sistema linguístico desenvolvido para surdos. Espera-se que tal fato apresente reverberações, no âmbito da educação formal de surdos, a partir do pressuposto que a língua de um povo é sua marca identitária e passo fundamental para que outros segmentos da vida humana possam se desenvolver plenamente. A seguir, será feita uma abordagem sobre a

Libras e sua importância linguística e, posteriormente, sobre a escrita da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

3.1 A Língua Brasileira de Sinais e sua importância

O Homem-de-neandertal[3] que se situou no período denominado pré-história; comunicava-se por meio de desenhos feitos nas paredes, mas há uma forte crença de que este também se comunicava por gestos, ou seja, por sinais de comunicação, quando não conseguia desenhar. A interação comunicativa, até então utilizada foi sendo modificada, quando este substitui a comunicação gestual, pela oralização, o que se deu em função de precisar utilizar as mãos, para manusear ferramentas de caça e trabalho, passando então, segundo Reily (2004), a interagir com os demais, por meio de palavras.

Como dito anteriormente, a língua de sinais, no Brasil, teve como marco a chegada da família real e em 1857 foi fundada a primeira escola de educação dos surdos, o "Instituto Imperial de Surdos-Mudos".

Somente depois de o Brasil ter se tornado República, conforme Vasconcelos (1978), o antigo nome da escola de surdos mudou, passando a ser conhecida como Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Com o consequente progresso, tornou-se o Ines, que até os dias atuais é reconhecido como um centro nacional de referência na educação de surdos.

No entanto, foi o Projeto de Lei nº 131, de 13 de junho de 1996, que deu origem à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – resultante das lutas dos ativistas surdos –, por meio da qual a Língua de Sinais foi regulamentada pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que sancionou em seu governo, a lei que conferiu à comunidade surda a legitimidade de se comunicar por meio de sinais (BRASIL, 2002). Tal norma evidencia a Libras, enquanto língua utilizada pela comunidade surda, possibilitando a melhoria do ensino, ao disponibilizar um canal comunicacional que favoreceu não somente o processo de ensino e de aprendizagem, mas, sobretudo, o relacionamento entre professor e aluno.

Apesar da regulamentação da Libras, no Brasil, Santos (2013) afirma que esta ainda necessita de melhor sistematização em seu ensino, pois o Decreto Federal

[3] Homem das cavernas; ser humano da Pré-história.

não foi taxativo quanto ao seu uso e difusão, a fim de proporcionar melhor acesso das pessoas surdas à educação formal. Assim, percebe-se a necessidade de mais cursos de formação, voltados para professores intérpretes, visando à proficiência em Libras.

A Língua Brasileira de Sinais, segundo Felipe (2001), não é somente um conjunto de gestos usados para explicar a oralidade. Para o autor, esse sistema linguístico deve permitir a discussão de qualquer assunto, seja filosofia, política, moda, poesia, entre outros. Ademais, os surdos têm um modo próprio de sentir o mundo e também possuem comportamentos e tradições sociointerativos.

Felipe (2001) também ressalta que a Libras, compreendida como língua materna do surdo, poderá ter na escola seu lugar de excelência de instrução, devendo, a partir do dispositivo legal, privilegiar o ensino da língua portuguesa escrita, por ser esta, a segunda língua ensinada, mesmo em turmas exclusivas, para surdos.

A Língua de Sinais (LS) corresponde, em outros termos, a uma linguagem viso-espacial, ou seja, todo comando gestual precisa de espaço para ser visto, de acordo com Lima (2006). Ainda segundo esse pesquisador, a LS apresenta especificidades, correspondentes às línguas em modalidades visuais motoras, como, por exemplo, as expressões faciais, características que demarcam uma língua sinalizada.

Retomando ao contexto legal nesse âmbito, não resta dúvida de que a comunidade surda começou a ser mais assistida, passando, até mesmo, a sair um pouco do anonimato – e tendo seus direitos garantidos – após a promulgação da Lei nº 10.436/2002. A partir daí, verificou-se, inclusive, que essa comunidade passou a se expressar melhor, a fim de se enquadrar no mundo do qual faz parte.

Vale ressaltar também, que há praticamente 15 anos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, conferiu aos surdos outra conquista: a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e nos principais cursos de licenciatura, conforme o Art. 3º

> A Libras deve ser inserida 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, 2005, não paginado).

Nesse sentido, Mélo e Figueiredo (2003, p. 36) afirmam que “[...] a Língua de Sinais é a porta de entrada que dará acesso ao entendimento da cultura de um grupo [...], da cultura surda”. Isso porque, em Libras, os sinais são a representação usada para designar e também caracterizar um determinado ser ou objeto, assim

como as palavras são para as línguas orais auditivas, ao mesmo tempo, em que possibilitam a autoidentificação dos sujeitos e comunidades, como por exemplo, as surdas. Ainda sobre esse entendimento, as LS são caracterizadas, sobretudo, pelos seus parâmetros, entre estes configuração de mão, movimento, locação e expressão facial.

No que se refere ainda, à gramática na LS, pode-se dizer que estes são classificados como icônicos e arbitrários. Os icônicos possuem semelhanças com o seu referente, ao passo que os arbitrários não fazem ligação direta com o significado visual do sinal, visto que a maioria deles está relacionada a um conceito abstrato e considera os outros parâmetros (FERREIRA-BRITO, 2010).

O uso da Libras, para Zanette (2010), é de grande relevância nas comunidades surdas. Sobre o valor da Libras no cotidiano dessas pessoas, observa-se que ao utilizarem a LS, estas, na verdade, o fazem como meio de garantir a preservação da identidade, além de buscarem a valorização e o reconhecimento da cultura surda, que, por muito tempo sofreu (e ainda sofre), o poder hegemônico da cultura ouvinte.

Existem estigmas e preconceitos muito arraigados, nas comunidades, de modo geral, especialmente naquelas formadas por ouvintes que dividem o mesmo espaço social com as pessoas surdas. De certo modo, a sociedade, ao criar estratos sociais, limitou o exercício de direitos e dentro dessas categorias há negros, analfabetos, professores, mulheres. Contudo, no que diz respeito às pessoas com necessidades especiais, ainda é notável uma série de barreiras mentais/atitudinais na sociedade, o que se reflete nas diversas restrições características a grupos.

Depreende-se assim que o fato de uma pessoa ser surda não significa que ela deva limitar-se em relação a sua interação com outras pessoas pertencer apenas a uma comunidade surda, e tantas outras pessoas, com suas particularidades. Portanto, a inclusão, palavra que vem sendo muito propalada atualmente, se efetivamente acontecer pode garantir lugar e espaço de oportunidades, de igualdade e de educação para todos.

Portanto, é a partir desse prisma que reconhecer a importância do uso da Libras faz a diferença, pois desvela o mito de falsas teorias de pertencimento tão faladas nos dias de hoje, afinal, as oportunidades devem existir para todos. Outrossim, é imprescindível que as instituições de ensino, de modo especial as de nível superior,

efetivem metodologias estimuladoras que possam priorizar a inclusão de pessoas com deficiência.

3.2 A escrita da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa

Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que a Língua Brasileira de Sinais é a língua natural da comunidade surda do Brasil e esta apresenta vários níveis linguísticos das línguas orais, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. Diante disso, depreende-se que os surdos pertencem a dois mundos distintos que muitas vezes, os impelem a pensar e também de se comunicar em outra língua. No caso da escrita, é pertinente esclarecer que esta é uma ação que geralmente lhes causa transtorno, pois para eles é difícil pensar e, ao mesmo tempo, produzir textos coerentes, na segunda língua.

Os estudos de Sofiato e Reily (2011) esclarecem que Flausino José da Costa Gama é figura importante na constituição da língua Brasileira de sinais, pois de acordo com Temoteo (2012), o primeiro registro impresso da Língua de Sinais no Brasil, ocorreu no século XIX e foi publicado no Manual do Surdo, de autoria de Flausino Gama, em 1875, por meio da obra intitulada *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, conteúdo que teve importância significativa para o desenvolvimento do bilinguismo no País.

O referido Manual trata-se de um dicionário iconográfico que contem o registro dos sinais praticados pelos surdos, na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, local onde sempre funcionou o então atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (GAMA, 2011).

No contexto, o "*SignWriting*"[4] serve para proteger a Educação Inclusiva Bilíngue, mas, infelizmente, ainda não existem ferramentas tecnológicas para a transcrição dos sinais, nem profissionais para desempenhar tal função. Stumpf (apud BARRETO; BARRETO, 2012) informa que houve um projeto para as comunidades surdas que incluía um processo de busca e criação de uma escrita que ficou interrompida por uns cem anos. Por consequência disso, deixou de ser objeto de pesquisa.

[4] Escrita utilizada pelos surdos.

A seguir, discorrer-se-á sobre a representação de escritas de sinais identificadas em diferentes sistemas de escrita. O primeiro sistema resulta da pesquisa de educadores franceses. Bébian e Ambroise publicaram, em 1822, a obra notação *Mimographie*, que tratava do método da transcrição fonética dos sinais (BARRETO; BARRETO, 2015).

Conforme estudos de Oviedo (apud BARRETO; BARRETO, 2012), essa obra teve importante repercussão pelo ineditismo e porque os sinais podiam se decompor em cinco elementos básicos registrados por meio de *Mimograhie,* juntamente com outros símbolos.

De acordo com Stumpf (apud BARRETO; BARRETO, 2012), em 1965, o linguista William Stokoe lançou um dicionário com o sistema de notação para registro da língua de sinais com fins de investigação, o que deu, então, origem à segunda fase da escrita de sinais, a denominada *Notação Stokoe*, primeiro sistema de escrita fonêmica (visêmica) para a língua de sinais americana, criado em 1960, contendo letras e números latinos que contemplam três parâmetros de transcrição: a posição, o movimento e a orientação das mãos.

Já a terceira representação de escrita de sinais, segundo Barreto e Barreto (2012), aconteceu quase duas décadas após o lançamento do dicionário de Stokoe. Trata-se do *Hamburg Notation System*, definido por Hanke em 1984. Esse sistema de notação foi baseado no sistema de Stokoe e sua primeira publicação foi feita na Universidade de Hamburgo, na Alemanha. O grande diferencial deste para o sistema de Stokoe era um sistema computacional que lhe permitia ser escrito.

Em 1990, o sistema *D'sign* foi lançado e tinha por base a escrita francesa, com pretensão de dar continuidade ao método criado por Stokoe, em 1960. Todavia, foi paralisado temporariamente, após a morte do seu pesquisador, Paul Jouison, em 1991. Tempos depois, a Dra. Garcia recuperou as anotações deixadas por Jouison e transcreveu frases inteiras em língua de sinais francesa (GARCIA *apud* BARRETO; BARRETO, 2015).

Stumpf (apud BARRETO; BARRETO, 2015) informa, ainda, que na universidade de Liége, na Bélgica, em 1996, François Neve desenvolveu o sistema informatizado da escrita de sinais, também após recorrer às pesquisas de Stokoe.

Barros (apud BARRETO; BARRETO, 2015), por sua vez, aponta que a Dra. Mariângela Estelita Barros, em 1997, lançou o mais recente sistema de escrita de sinais: o ELiS, que possui escrita linear da esquerda para a direita e que foi aprimorado

em 2008, quando passou a ter os cinco parâmetros da Libras: configuração de mão, orientação, ponto de articulação, movimento e expressão facial. Além disso, esse sistema agrupa suas representações gráficas em quatro grupos visiológicos: configuração de dedo, orientação da palma, ponto de articulação e movimento.

Sabe-se que os sinais utilizados pelos surdos não agradam muito a sociedade pós-moderna. No entanto, quando se desvia o olhar para outras sociedades, observa-se que os chineses preservaram a escrita ideográfica. Na verdade, o que se quer dizer é que foi com o passar do tempo que a comunicação deixou de ser visual para ser fonética.

Como já registrado, anteriormente a Libras, assim como outros recursos de expressão a ela associados, tiveram seu reconhecimento legal de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Porém, o Parágrafo Único do Art. 1º deixa claro que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

O fato é que os legisladores não tiveram a atenção devida com a dificuldade que os surdos vivenciam cotidianamente, uma vez que a leitura do conteúdo, quando implícito, dificulta o estabelecimento das relações com conhecimentos gerais dos ouvintes, que por seu turno são capazes de fazer, pois interpretar um texto não é tarefa simples e às vezes se torna algo muito difícil em virtude das dúvidas que se apresentam durante a leitura.

A linguagem, para Orrú (2008), permite a constituição da atividade psicológica, bem como a transformação do pensamento, a fim de poder existir uma interação social, a internalização e também a generalização dos significados.

Em síntese, pode-se dizer que os sinais oferecem aos surdos todas as interações linguísticas do pensamento que é limitado em sua interação social por falta de aceitação da escrita em sinais. Além disso, há a hipótese de que a forma das Línguas de Sinais segue a estrutura da gramática universal inata pela interação entre a percepção visual e a produção gestual.

O que se sabe é que a comunicação visual espacial, no caso dos surdos, possui a mesma história, importância e desenvolvimento no que diz respeito ao comportamento psicológico e emocional, pois as interações entre as pessoas e a realidade da qual fazem parte não são herdadas, mas se desenvolvem por meio da convivência social, possibilitando, assim, uma maior compreensão do mundo.

A respeito do simbolismo na escrita, Shimazaki (2008) diz que este é usado no momento em que criança começa a progredir na linguagem falada. Segundo o autor, a criança primeiramente desenha na memória, mesmo diante do objeto solicitado, pois desenha o que conhece, como ressalta:

> À medida que a criança vai estabelecendo interações de diversas naturezas, os desenhos vão se tornando língua escrita real, cuja representação de relações e significados individuais vai se convertendo em sinais simbólicos abstratos. O desenho acompanha a fala que, por sua vez, permeia o desenho. [...] um processo decisivo e essencial para o desenvolvimento da escrita. (SHIMAZAKI, 2008, p. 86).

Então, se a linguagem da pessoa surda é feita por meio de sinais, é natural que esta não influencie na escrita do surdo – por isso a tendência a escrever os sinais que fazem parte de sua comunicação –, nem se dê tanto valor às conversões realizadas na segunda língua. Além disso, os surdos "aspiram ao uso de duas línguas de modalidade distinta, a aquisição da primeira língua determinará o aprendizado da segunda" (SANCHES, 2014, p. 30).

Em contraponto, Lacerda (2009) afirma que os alunos surdos chegam à escola quase sempre sem ter desenvolvido uma língua, logo, não têm ainda alguns conceitos e conhecimentos. Assim, tomando como parâmetro seus colegas ouvintes, estes precisam ter mais atenção ao seguir as explicações do professor.

Santos e Gurgel (2009, p. 53), por sua vez, relatam que "a língua de sinais é fundamental para os processos de desenvolvimento de linguagem e aprendizagem da criança surda, pois é por meio desta que ela vai ter acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo".

De acordo com Koch (2003), conceber qualquer língua como representação fiel do pensamento significa ter um projeto para um ser psicológico que seja autônomo, tanto no que diz respeito a suas vontades quanto a suas ações. Logo, o indivíduo, para estabelecer uma comunicação eficaz, precisa ter uma representação mental coerente com a fala. A linguagem, para Geraldi (1997), expressa pensamento, mas na concepção de vida das pessoas que têm preconceito, significa que se o surdo não se expressa verbalmente não o faz porque não pensa corretamente.

Nessa acepção, Soares (2005) chama atenção para o fato de que ao tentar ensinar a segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa, para o surdo, de forma análoga como isto é feito em relação aos ouvintes, muitos professores tentam fazê-lo com base na oralização, no afã de que o aprendente surdo assimile a estrutura inerente à LP, o que não é possível pelo comprometimento do canal auditivo e por ser

esta uma língua oral auditiva e, como tal, sua aquisição se dará de forma distinta da Libras.

É importante também, evidenciar, conforme explicita Soares (2005) que há surdos com diversos níveis educacionais, embora não se deva ignorar a existência das defasagens escolares, que acontecem, mesmo para ouvintes, enfatizando-se que para o surdo tais defasagens acabam por se potencializar. A não apropriação da modalidade escrita da Língua Portuguesa, pelos discentes surdos acaba por se constituir enquanto fator para sua aprendizagem e mesmo para que este prossiga em seus estudos, ou que desenvolva as habilidades necessárias à inserção profissional.

Assim, para que possa existir, de fato, uma educação bilíngue de qualidade é importante que a sociedade e, principalmente, os professores reconheçam que é necessário derrubar todo tipo de fronteira que ainda persiste entre a comunicação e a escrita. Isso significa depreender que estas são complementares, pois convergem para a formação dos deficientes auditivos e surdos na promoção de conhecimentos. Contudo, também é importante entender que não deve haver uma obrigatoriedade quanto ao uso da oralidade, impondo a escrita usada pelos ouvintes.

Dando continuidade ao estudo, a seguir serão apresentadas informações acerca da legislação que assegura o direito da pessoa deficiente no âmbito do Ensino Superior, questão também importante para a discussão ora pretendida.

4 A LEGISLAÇÃO QUE ASSEGURA OS DIREITOS DOS DISCENTES SURDOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação tem sua centralidade na inclusão das pessoas com deficiência, impactando as diferentes etapas da vida da pessoa surda, especialmente no que diz respeito ao seu processo educacional, discutido especificamente neste estudo, que aborda uma dessas etapas, qual seja, a educação superior.

Destaca-se que no tocante às políticas públicas que foram criadas, a partir de reivindicações e esforços, para garantir a inclusão das pessoas surdas, estas não levam em conta os contrastes sociais, a própria trajetória da pessoa – inclusive as suas lutas sociais –, as condições tanto socioeconômicas como culturais de comunicação, com a finalidade de tornar mais realista tal realidade, que não se resume ao acesso, mas que limita bastante a permanência do discente em sala de aula.

Desse modo, um dos maiores obstáculos, no âmbito da Educação Inclusiva de surdos diz respeito à falta de comunicação em Libras, o que se constitui desafiador, em se tratando de Educação Inclusiva. Pode-se então afirmar que a educação, para as pessoas surdas apresenta entraves que dificultam a construção de novos conhecimentos, em função das limitações já existentes, oriundas do processo educacional a que a pessoa surda é submetida, ao longo da educação básica, com inadequação de recursos didáticos e metodologias que pouco contemplam as necessidades de aprendizagem, que são específicas para quem possui deficiência auditiva.

De fato, a bagagem de mundo de algumas pessoas surdas é bastante limitada, muitas vezes, pelo fato da pouca interação com outros sujeitos, técnicas de aprendizagem pouco eficientes e em situações comunicativas diversas, que limitam tal interação, o que acarreta atraso na apreensão dos conteúdos, em diferentes níveis de ensino, como por exemplo, no Ensino Superior, discutido nesta pesquisa. Ressalta-se que a técnica de aprendizagem segue o modelo de aprender por aproximação, ou seja, tentando adaptar noções mais ou menos relativas ao seu conhecimento e que nem sempre é parecido ao contexto histórico e sócio educacional em que o surdo está inserido.

Nesse sentido, destaca-se acerca do conhecimento que os professores esperam do aluno surdo, haja vista, os docentes geralmente desconsiderarem a

diversidade e limitação dos surdos, em relação ao aluno ouvinte, desconsiderando, muitas vezes, o esforço realizado pelo discente surdo, para se sentir incluído em sala de aula, já que não tem refinamento linguístico que lhe proporcione aumento em seu conhecimento de mundo.

Assim, discussões sobre as desigualdades nas condições de acesso desses sujeitos discriminados, durante muito tempo, de certa maneira, contribuem para a consecução de políticas públicas afirmativas, que possibilitam sua inclusão.

No intento de garantir direitos à educação da pessoa com deficiência auditiva ou surda, várias normas foram criadas. No rol dessas políticas, encontra-se a Carta Magna do Brasil de 1988, a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o PNE, a Lei brasileira de inclusão e a lei de cotas das pessoas com deficiência, no Ensino Superior Federal, assim como outros dispositivos legais.

A Constituição Brasileira de 1988, no rol dos direitos fundamentais, traz destaques sobre a dignidade e a prevalência dos direitos humanos. Logo, o texto constitucional dispõe que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, [2016], não paginado). A despeito disto, porém, observa-se que ainda há uma tendência em tratar de maneira desigual as pessoas com deficiência.

Ressalta-se que a referida Constituição nasceu do desejo de se garantir os direitos humanos, de todos os cidadãos, indistintamente, com ou sem deficiência, o que se coaduna com o artigo 205 da Constituição Federal (CF)/1988, quando esta ressalta que a educação deve ser garantida como direito de todos, reafirmando uma disposição do legislador no que concerne ao compromisso com o “pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, [2016], não paginado).

Contudo, o marco referencial histórico, no tocante à Educação Inclusiva, que norteou o direito à educação, é a Declaração de Salamanca, enquanto resolução das Nações Unidas, publicada em 1994, que trata dos princípios, política e prática em educação especial e que aponta as características dos alunos com uma proposta pedagógica que levasse em conta o respeito aos limites e reais potencialidades do aluno com deficiência (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

Vale lembrar que esse mesmo documento salienta a necessidade de as escolas serem adaptadas aos alunos com deficiência, pois a formação do professor,

voltada para inclusão, deverá ser promovida a partir de políticas públicas, verificando-se assim, que a Declaração de Salamanca produziu efeitos sobre os sistemas de educação e sobre a percepção de como a educação de pessoas com deficiência deve acontecer.

Destaca-se, desse documento, um trecho das proposições apresentadas, durante o evento:

> Toda pessoa portadora de deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que for mais adequada às necessidades, aspirações e circunstancias de seus filhos, sendo que, nesse último aspecto, [...] os pais não poderão incorrer em lesão ao direito subjetivo à educação obrigatória, garantido no texto constitucional. (MAZZOTTA, 1996, p. 351).

Observa-se que as mudanças, a partir daí, começaram a acontecer na legislação e nas políticas públicas e que no Ensino Superior, apresenta novas implicações nas práticas profissionais, o que ocasionou outras formas de compreender as limitações de cada deficiência.

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), verifica-se que esta trouxe novas dúvidas e incertezas, o que gerou uma série de debates acerca da inclusão das pessoas com deficiência, na mesma sala de aula, em que estão os estudantes sem deficiência, embora, na realidade, essa prática de aceitação tenha se tornado uma obrigação da escola de modo geral, entre estas as instituições de ensino superior.

Já a Declaração de Guatemala, de 28 de maio 1999, por seu turno, trouxe em seu conteúdo o aspecto que diz respeito à eliminação de todos os tipos de discriminação a pessoas com deficiências; tal referência está explícita no artigo 2º, onde se lê que:

> Art. 2° Discriminação a pessoas portadoras de deficiência significa o termo diferenciação que é o mesmo que exclusão, restrição com base em uma deficiência presente, que tenha efeito ou propósito para impedir ou anular reconhecimento por parte dos portadores de deficiência seus direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001a, não paginado).

Verifica-se assim, o destaque para a questão da discriminação de pessoas com deficiência, associando diferenciação a exclusão, o que leva a se inferir que o tratamento metodológico a estudantes com e sem deficiência deve ser igual. Praticamente dois anos depois, precisamente em 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 10.172, que regulamenta, no capítulo

8 do referido Plano, que tal documento se destina à educação especial, diagnóstico e diretrizes, com objetivos e as seguintes metas:

> Capítulo 8 A participação em salas comuns, e especial, com escolas especiais; sendo que estas salas e escolas especiais devem ser preparadas apenas para aquelas pessoas que não puderem receber atendimento em salas convencionais, e que estes ambientes sejam capazes de oferecer aos portadores de necessidades especiais, condições e oportunidades que as outras pessoas, e essas oportunidades sejam elas sociais, educacionais e profissionais, e que as características de cada um possam ser respeitadas. (BRASIL, 2001b, não paginado).

Observa-se mais uma vez, a busca pela igualdade de direitos e, principalmente, de oportunidades. Moura (2000) pontua que a Educação Inclusiva, para ser bem-sucedida, deve levar em conta que a sociedade é relativamente mutável; logo, deve considerar as necessidades em relação ao conhecimento, assim como, pelas condições em que estão os alunos em geral, além de verificar qual a expectativa dos docentes envolvidos nesse processo.

Quanto à igualdade de condições de acesso e permanência na escola, esta é vista como um dos princípios para o ensino, uma vez que está amparada no artigo 206, Inciso I, reforçado pelo plano supramencionado – PNE, Lei nº 10.172/2001 –, ao estabelecer que o PNE, de duração decenal, tem como objetivo articular o sistema nacional de educação, em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis (BRASIL, 2009).

Nessa esteira, vale lembrar que a Libras foi legalmente reconhecida como meio de comunicação e expressão em 2002, por meio da Lei nº 10.436/02. A partir daí, políticas públicas tão desejadas passaram a ser implantadas, em vários municípios brasileiros, a fim de remodelar o ensino regular, com base em critérios adotados na Educação Inclusiva. Assim, não tardou muito para que o calendário legislativo, no ano de 2004, mediante Decreto nº 5.296/04, regulamentasse as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00, que dizem respeito, respectivamente, ao atendimento prioritário e às normas gerais de acessibilidade (BRASIL, 2000a, 2000b).

O Ministério da Educação, no ano de 2008, informou que a Política Nacional de Educação Especial havia reconhecido o valor da reestruturação do método de ensino e concedeu o acesso de pessoas com deficiência, à universidade. Efetivou-se, desse modo, na educação superior, ações de acesso, permanência e participação dos estudantes com ou sem deficiência. Tais ações envolvem o planejamento de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade e estão

disponíveis nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Quatro anos depois, foi sancionada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e já a partir de 11 de outubro, o Decreto nº 7.824 regulamentou a referida Lei. Sequencialmente, a Portaria Normativa nº 18 do Ministério da Educação trouxe informações importantes, a respeito da nova legislação, a qual não contemplava a comunidade formada por pessoas surdas.

Desse modo, a lei continuou permitindo a manutenção desse hiato, ou seja, ainda persistia uma “recusa” com “escusas” quanto à acessibilidade educacional, ao trabalho e ao combate à discriminação e ao preconceito, no Ensino Superior.

Contudo, em 06 de julho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, que trouxe em seu bojo importantes modificações, tanto no cenário educacional, como no social brasileiro. Assim, impôs mudanças no papel e no funcionamento das instituições de ensino, bem como deu suporte a direitos fundamentais que constitucionalmente, já existiam, o que ampliou bastante o acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 2015).

Pode-se dizer que a aplicação das normas de acesso, ao espaço acadêmico, não é vista a partir de então, como um número frio de lei e, por esta razão, este foi alçado à categoria de prestação de serviço, de importância ao fomento à cidadania e participação das pessoas com deficiência.

Deve-se levar em conta, ainda, a importância do caráter civil dedicado ao tema tratado na Lei Brasileira de Inclusão, pois o ordenamento jurídico deixa clara a intenção dos legisladores, em ordenar penalidades para quaisquer tipos de discriminação, impedimento, recusa que devem ocorrer, sem prejuízo da ação penal cabível. Observa-se, então, que a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, é um instrumento que visa a um maior controle, principalmente no que diz respeito à administração contra atos que podem fomentar a exclusão das pessoas com deficiência.

São notórios o crescimento e a importância de diversas políticas públicas que foram evidenciadas, com o escopo de aumentar a eficiência e a eficácia da operacionalização das leis no País. Outro exemplo é a lei de cotas das pessoas com deficiência, nas universidades federais – Lei nº 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2016, intentando proporcionar maior participação dessas pessoas, no Ensino Superior, considerando que estas sempre foram segregadas.

Baumel e Castro (2002) afirmam que as cotas, para os alunos com deficiência, fazem parte de uma quantidade de vagas, estipuladas com a finalidade de proporcionar mais igualdade de oportunidades, aos que apresentam limitações físicas, mentais e sensoriais. Na ótica de Frias (2012), a cota social é, de fato, uma garantia dada a alguns candidatos, por meio de um determinado número de vagas, reservadas para tal finalidade. No Brasil, ressalta o autor, essas cotas no Ensino Superior tiveram início na Universidade de Brasília (UNB), sendo esta a primeira a adotar o sistema de cotas raciais, em 2004.

Diante do exposto, é possível depreender que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência contribuiu com diversas mudanças ao ordenamento jurídico brasileiro, tanto nas leis ordinárias quanto nas complementares.

Nesse sentido, pode-se dizer que houve um reconhecimento, quanto à necessidade de intensificar um entrosamento maior, entre as três instituições, no intuito de admitir a existência de tensões, complexidade, assimetria e ambiguidades nessa relação com pessoas com deficiência, reconhecida por conta do descaso do estado e do preconceito social.

Feitos os apontamentos sobre a legislação que assegura os direitos dos discentes surdos, a seguir se abordará questões que envolvem as formações inicial e continuada, no contexto da Educação Inclusiva.

4.1 As formações inicial e continuada no contexto da Educação Inclusiva

As universidades, já há algum tempo, reservam certa quantidade de vagas para pessoas com deficiência, em especial aos surdos. No entanto, em alguns cursos, há profissionais da perícia médica, os quais, sem uma argumentação plausível, confirmam que tal candidato à vaga não preenche os requisitos, para o curso pleiteado.

Cabe ressaltar que a inclusão educacional envolve adaptações de conteúdo, bem como formação de docentes, de modo que estes estejam preparados para desenvolver atividades e avaliações, levando em conta a real capacidade do aluno com deficiência. Outro fator relevante é a metodologia, que não apenas deve ter sua eficácia no atendimento, como também, deve possibilitar ao discente,

especialmente ao surdo que não somente continue a estudar, mas que conclua o curso escolhido.

A esse respeito, Carvalho (2016) chama a atenção para a efetivação da proposta educativa inclusiva, a fim de que esta não se restrinja tão somente ao cumprimento do que está na lei, mas que esforços sejam congregados no sentido de se obter eficácia, uma vez que os dispositivos legais, por si só, não são capazes de fazer as mudanças necessárias no dia a dia escolar e social. Para a autora, tais mudanças precisam estar presentes nas práticas diárias dos professores e gestores, para que se possa atender àquilo que ela chama de diversidade subjetiva.

Não é excessivo ressaltar que vários alunos, com deficiência auditiva, ou com surdez, sofrem bastante com as barreiras atitudinais e comunicacionais que persistem no ambiente universitário, principalmente pela persistência dos professores em não reformular a metodologia, a fim de melhor atender às necessidades dessas pessoas, cuja limitação é óbvia. Seria conveniente, então, pensar em objetivos mais adequados ao alcance desses alunos, pois a pessoa com deficiência auditiva e/ou com surdez além dos obstáculos que enfrenta cotidianamente, tem um ritmo mais lento para entender o que está sendo abordado, visto têm que ver o que está sendo apresentado, entender e compreender o significado das palavras e consequentemente, do conteúdo que é ministrado em sala de aula.

Além de tantas outras particularidades que as pessoas com deficiências auditivas e as surdas são submetidas que vai da sua aceitação de viver no limite estabelecido pela sociedade, passar pelo dilema da inclusão excludente, a negação no ambiente de trabalho por falta de um conhecimento maior de conteúdos acadêmicos. Nesse sentido, um intérprete de Libras, por exemplo, pode ser um facilitador do desenvolvimento da comunicação estabelecida entre esse aluno com deficiência, o professor e as outras pessoas que fazem parte do seu convívio, no ambiente acadêmico.

Convém deixar claro que dentre as principais barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência auditiva, está a comunicação por meio da Língua Portuguesa, enquanto L2, na modalidade escrita, justificando, para tanto, o problema de ordem física, assim como a metodologia comumente empregada na sala de aula, que pouco favorece o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para a produção de textos, no âmbito da norma padrão da Língua portuguesa, sendo estes,

principalmente, significativos. Dizeu e Caporali (2005) concordam que a surdez não impede o desenvolvimento da habilidade escrita em alto nível.

Sobre o movimento da Educação Inclusiva, Mantoan (2008) sugere maior e melhor organização dos sistemas de ensino, no intuito de criar novas diretrizes e práticas educacionais que levem em conta a diferença humana como valor pedagógico, o que significa questionar os processos homogeneizadores e reconhecer a existência de outros caminhos que também ajudem na construção do conhecimento, independentemente da condição física, intelectual ou sensorial do estudante.

Nesse sentido, Carvalho (2016) ressalta a relevância dessa reorganização ao salientar, também, que devem existir não somente novas diretrizes, como também um maior enfoque no que concerne à inovação, em prol de práticas educacionais significativas, dirigidas aos alunos com deficiência.

Um projeto pedagógico inclusivo, no ponto de vista de Beyer (2002, p. 75), busca escapar da dicotomia, isto é, visa não fazer uma categorização de “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Portanto, nessa acepção, não existem dois grupos de alunos, mas tão somente sujeitos que possuem especificidades diversas.

Nesse contexto, entende-se – e é importante demarcar que não há uma proposição de vitimizar a pessoa com deficiência, mas em suscitar reflexões acerca da necessidade de se implementar metodologias que atendam às necessidades educacionais do estudante surdo, considerando em especial, as dificuldades em relação aos textos produzidos por estudantes do ensino superior, condição para sua continuidade na universidade e respectiva finalização de curso.

Assim, em um cenário de inclusão, é propícia a insistência por promoções de novas didáticas e metodologias, o que foi, por muito tempo, fato considerado pouco relevante. Além disso, professores também podem ser agentes transformadores da realidade atual, o que só será possível no momento em que o poder público começar a, de fato, valorizar o atendimento às necessidades negadas por um agir social, que considere o potencial de cada aluno, independentemente de suas limitações.

Ainda a respeito da Educação Inclusiva, Glat e Blanco (2013) relatam de maneira assertiva que esta não se resume a matrícula ou frequência do aluno com deficiência na escola. Para os autores, educar para a inclusão vai além do espaço de

convivência, uma vez que se trata de um ambiente de estudo e aprendizagem dos conteúdos socialmente valorizados.

Ainda sobre o tema, Damasceno, Machado e Souza (2006) destacam que causa estranheza constatar-se que as leis sobre a regulamentação da educação, em todos os níveis, ainda produzem discussões acaloradas, o que dificulta de certo modo, a consolidação das políticas públicas de formação docente. Os autores pontuam ainda que:

> [...] as políticas públicas procuram buscar um ponto de vista diferente para que a educação de surdos, hoje, possa estar voltada para que estes (os deficientes auditivos) tenham acesso e permanência garantida no ensino regular, no entanto podemos ver a realidade de instituições sem práticas inclusivas, e não terem seu quadro de profissionais preparados para atuarem e exercerem o que a lei prescreve, pois o que mais vemos em escolas de ensino regular, é colocarem alunos com deficiência em sala de aula comum, e o professor não está qualificado para receber aquele aluno.
> [...] A maioria dos professores se nega a receber conhecimento voltado para a questão da inclusão, não se sabe por quê! Se por não serem capazes, por medo, preguiça ou simplesmente serem negligentes com a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, torna-se mais fácil e cômodo a eles. (DAMASCENO; MACHADO; SOUSA, 2006, p. 17).

Beyer (2002) discorre que as raízes da inclusão residem no movimento contra a exclusão social. Na verdade, este se tornou um dos tantos desafios do mundo atual, já que existem denúncias de práticas excludentes, como também a defesa de ideais democráticos, alicerçados nos direitos humanos. Assim, as propostas de inclusão, voltadas para pessoas com deficiência, incluindo os surdos e deficientes auditivos, impelem a sociedade para que volte seu olhar para o mais essencial dos direitos que alicerçam a Carta Magna: a dignidade da pessoa humana, que assim é entendida pelo jurista Sarlet (2002, p. 62):

> [...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa, tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos [...].

Infere-se assim, que a igualdade de direitos é condição precípua para uma vida com dignidade, que se dá por meio da participação social, no tocante à resolução de problemas que se lhe apresentem. Também no tocante à dignidade da pessoa humana, Sarlet (2003, p. 63) pontua que:

> Uma sociedade que não confere possibilidades para uma ampliada discussão social e jurídica da importância da pessoa em sua plenitude, integral na perspectiva física e psíquica, deixa de cumprir o seu principal papel: o desenvolvimento integral da pessoa.

Nunes (2002, p. 45), por seu turno, é enfático ao afirmar que: “[...] a dignidade é um verdadeiro supra princípio constitucional que ilumina todos os demais princípios e normas constitucionais e infraconstitucionais [...]”. Assim sendo, analisar a relação dos direitos fundamentais que dizem respeito à dignidade da pessoa humana se faz necessário também no contexto educacional, principalmente no que concerne à flexibilização de metodologias de ensino em favor da difusão do conhecimento. Sem isso, o aluno com deficiência não conseguirá ter a percepção da sua escolha e, por consequência, o esforço acadêmico será inútil.

Não obstante, as universidades, segundo Vitaliano (2007, p. 406), por muito tempo, não se preocuparam em propiciar uma formação adequada, aos futuros professores; formação esta que proporcione a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especializadas. Sobre isso, exemplifica: “os graduandos [em Pedagogia] não finalizavam seu curso com preparação suficiente para incluir alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em sala de aula”. Ou seja, para o autor, se os graduandos em pedagogia não estavam sendo preparados para a Educação Inclusiva, era provável que fato semelhante pudesse acontecer em outras licenciaturas. Em relação ao contexto abordado, enfatiza-se à necessidade de mudança de concepção, visto que de acordo com a legislação vigente, é assegurado aos discentes público-alvo da Educação Especial, dentre outros, professores capacitados ao atendimento educacional especializado de discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Considerando essa realidade, compete à Universidade trabalhar essas questões nos cursos de licenciatura, considerando que as necessidades dos alunos com deficiência se estendem da educação básica à educação superior. Assim, o corpo docente da Instituição precisa ser, cada vez mais, trabalhado em uma perspectiva que considere a importância do acolhimento das pessoas com deficiência, independentemente dos níveis educacionais que estas apresentam, pois seu processo evolutivo de conhecimento, principalmente de pessoas com deficiência auditiva ou surdez, o qual impacta o acesso ao mercado de trabalho.

Nessa esteira, vale ressaltar que o incluir dos surdos compreende duas vertentes: a primeira diz respeito à comunicação espaço-visual, e a segunda, também

muito importante, refere-se à compreensão da Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois a estrutura da língua materna do surdo difere da sua segunda língua[5].

Sobre a segunda vertente, é inquestionável a dificuldade que a pessoa surda tem para apreendê-la. Tal fato se deve, em linhas gerais, ao despreparo de grande parte dos professores, principalmente daqueles que pertencem ao Ensino Superior, pois estes resistem em aceitar a língua de sinais das pessoas surdas e, além disso, fazem diferentes interpretações do sistema da LS. Apesar disso, insta realçar que a língua materna, de uma comunidade específica, não deve ser vista como fator impeditivo da inclusão; pelo contrário, deve ser um motivo justo do outro, ou seja, uma via de aceitação, considerando o contexto cultural atual que fomenta o direito educacional, aliado ao direito à dignidade da pessoa humana.

Por esse ângulo, a nova realidade insiste que as pessoas com deficiência auditiva, bem como as surdas, devem ser ensinadas em sua língua materna, embora se observe que, na prática, o professor, se apoiando nos intérpretes da LS, os quais nem sempre têm conhecimento aprofundado sobre o assunto que está sendo ministrado em sala de aula, o que dificulta a transmissão fidedigna dos conteúdos.

As possibilidades e desdobramentos que ocorrem durante a dinâmica educativa, como o conjunto de novas ideias que se apresentam, durante o processo de aprendizagem, não acontecem rapidamente. O modo de transmissão do conhecimento, bem como a reprodução já sistematizada, ao longo de anos, compromete a compreensão para novas metodologias, desvinculadas dos paradigmas existentes. Nesse sentido, o docente não deve se ater à rotina de “ensinar por ensinar”; ao contrário, deve se apropriar do seu importante papel, como educador.

A formação continuada de docentes, no que diz respeito à Educação Inclusiva, por exemplo, pode ser fator relevante para que tal permanência seja potencializada, pois, além de ratificar a importância dada à inclusão das pessoas com deficiência, possibilita que estas realmente sejam orientadas de maneira mais eficaz, ao longo do processo de ensino e, assim, estejam mais capacitadas para participarem da aprendizagem, de acordo com suas possibilidades. Além desse, outros fatores que podem contribuir, sobremaneira, com o desenvolvimento pleno de discentes com

---

[5] No contexto da Língua Brasileira de Sinais, a Libras na escola é, atualmente, reconhecida como a primeira língua do surdo e o português escrito vem em seguida, legando-lhe um direito até então não disponível à comunidade surda.

deficiência são: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e professores com especialização adequada.

Sobre o assunto transversalidade da Educação Inclusiva, é conveniente esclarecer que esta perpassa por diversas barreiras, no caso específico, barreira comunicacional, valorativa para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento cognitivo, que podem ser notadas desde o começo da educação regular, estendendo-se ao nível superior, com a formação de professores, capazes de atender às necessidades desses alunos, principalmente quanto às comunicações por meio da LS e à articulação intersensorial, implementadas pelas políticas públicas.

Não é nenhuma novidade que a Educação Inclusiva tem sido um movimento, níveis mundiais, com ação política, cultural, social e pedagógica que ensejou, inclusive, a defesa do direito de os estudantes estarem juntos e, assim, poderem aprender e participar do quotidiano acadêmico, sem qualquer tipo de discriminação.

Mendes (2006) relata que, no Brasil, a política de Educação foi ilustrada, de acordo com os interesses da classe dominante, o que impedia o protagonismo da classe trabalhadora. A educação, nesse sentido, assumiu uma função de divulgar a lógica dominante, então concebida com regularidade, criando, com isso, uma população sem compreensão crítica da realidade, apresentando uma trajetória marcada pela exclusão da população composta por aqueles que vivem à margem da sociedade.

No intento de quebrar esse paradigma, a conscientização da Educação Inclusiva tem por princípio a defesa de valores éticos, levando em conta os ideais de uma sociedade mais justa, que inclua a todos, contrapondo-se, assim, a sistemas hierárquicos e de muitas desigualdades. Nessa perspectiva, a inclusão ainda é um processo ao qual a sociedade tenta se adaptar, para poder incluir pessoas com deficiência, em seus sistemas sociais gerais e, ao mesmo tempo, para dar a essas pessoas um norte, a fim de que possam estar aptas a assumirem seus papéis na sociedade.

Dito isso, quando uma pessoa com deficiência é incluída significa que a sociedade a respeita, a valoriza e, sobretudo, luta contra sua marginalização, dando-lhe oportunidades para que possa transpor barreiras postas por uma sociedade contrária às pessoas consideradas diferentes. Com isso, a pessoa com deficiência ganha autonomia e, diante das circunstâncias da vida, desenvolve novas habilidades

para tomadas de decisão, o que é um processo lento, mas que pode acontecer plenamente, com a colaboração de pensamentos e com a reformulação de juízo de valor, na sociedade.

Nesse sentido, o Estado, por meio da promoção da Educação Especial – que envolve a Educação Inclusiva –, tem o papel de melhorar a educação, no sentido de favorecer o acesso e permanência de estudantes com deficiência, uma vez que as escolas e classes especiais devem favorecer a exclusão de preconceitos, em relação aos estudantes (BRASIL, 2004).

No entanto, no momento em que se dificulta ou se impede o acesso das instituições educacionais, inclusive as de nível superior, para as pessoas com deficiência, todos perdem, a exemplo dos mercados de trabalho, que ignoram uma mão de obra que tem, condições de ser qualificada; perdem também, as pessoas com deficiência, pois dentro de suas possibilidades podem trabalhar e, com isso, custear suas despesas, vivendo dignamente como qualquer outra pessoa; perde a sociedade, porque não vê, na prática, o que essas pessoas podem realizar e, consequentemente, não desconstrói seus preconceitos.

4.1.1 O Processo ensino-aprendizagem de discentes que precisam da mediação do intérprete da Libras

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, determina, entre outros fatores, o oferecimento de educação bilíngue para surdos, sendo a primeira língua de caráter visual-espacial, e a segunda, a escrita em Língua Portuguesa (BRASIL, 2015). Essa proposta de ensino é aplicada em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas inclusivas, com a participação dos intérpretes mediadores (professor – conhecimento – aluno).

No Brasil, o intérprete da Língua de Sinais, profissional que trabalha com tradução e interpretação, direcionada a pessoas surdas, vem ganhando projeção nos últimos anos e ocupando cada vez mais espaços e embora sua atuação ocorra em diferentes contextos, como, por exemplo, na TV, em debates e, inclusive, em seminários, atualmente tem sido objeto de discussões.

Contudo, há também debates sobre a necessidade de aquisição da Língua de Sinais por parte não só dos professores, mas também de outros alunos e demais profissionais técnicos na área abordada. Acontece, porém, que há, no Ensino

Superior, um número reduzido de profissionais com desenvoltura em Libras e, ao mesmo tempo, a formação dos intérpretes não engloba as várias áreas do conhecimento, o que impacta diretamente na qualidade do ensino desejado para todas as disciplinas. Além disso, o trabalho exaustivo desses profissionais – que precisam sinalizar rapidamente, durante muitas horas, pode também, comprometer a aprendizagem dos conteúdos que são contemplados, ao longo das disciplinas ministradas.

Sabe-se que, na realidade, o conteúdo transmitido via LS nem sempre revela o verdadeiro sentido do que está sendo comunicado aos deficientes auditivos ou surdos. Isso ocorre porque a LS não lhes foi ensinada desde a infância, e, por consequência, implica em dificuldades de aprendizagem enfrentadas futuramente pelo aluno, ou, ainda, em constrangimentos, tais como: escrita incorreta; distorção de sentidos, em relação ao que foi ensinado pelo professor; ter sua deficiência como motivo para desvalorização no mercado de trabalho; descrédito de seu potencial cognitivo, dentre outros.

Nessa esteira, Silva (2001, p. 47) ensina que: "[...] não se podem separar as dificuldades que o surdo apresenta com a escrita, sem estar atento ao que aconteceu com o processo de aquisição da língua de que ele faz uso e o que ocorreu com o processo da alfabetização". Ou seja, a comunicação dos surdos, semelhantemente à dos ouvintes, antes de acontecer na esfera do ensino formal, está no cotidiano; entretanto, a merecida atenção a esse processo de aquisição da linguagem não é dada, daí as implicações tão evidentes e que requerem o devido cuidado.

Para além desse debate sobre aquisição da língua escrita e da aprendizagem. Há então, uma urgente necessidade de respeito à constituição da identidade cultural e linguística da comunidade surda, como pontua Skliar (1998, p. 26):

> A partir desta integração com surdos adultos, utentes da língua de sinais, a criança surda não aprenderá só uma língua, pois durante este processo ela se desenvolverá como pessoa, construirá sua identidade e edificará a partir das relações dialógicas com a sua comunidade, constituirá e compartilhará ideias, sentimentos. Todos esses aspectos fazem referência ao desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda.

Portanto, os intérpretes e tradutores de Libras, nesse contexto, têm uma contribuição essencial, e os surdos, até certo ponto, dependem desses profissionais,

para que vivam com mais dignidade, no que concerne tanto à interação que estabelecem no ambiente social, quanto no educacional.

Na subseção a seguir, serão feitas considerações acerca do processo de ensino e de aprendizagem de discentes surdos que não utilizam a Libras como principal via de comunicação, fato que também merece atenção diante da realidade pesquisada.

4.1.2 O Processo ensino-aprendizagem de discentes surdos que não se comunicam por meio da Libras

A linguagem, de acordo com Kyrillos, Martins e Ferreira (1997), é uma das mais significativas características que diferencia o ser humano dos outros seres, uma vez que esta permite que o homem compreenda e se expresse, ao estabelecer uma relação com o mundo. Nessa relação, todos os cinco sentidos são importantes na vida do ser humano, mas, dentre eles, a audição é essencial na comunicação, visto que se comunica bem quem está com o sistema auditivo íntegro, ou seja, sem qualquer alteração.

Para Russo e Santos (2005), a audição está intimamente ligada ao osso temporal, o qual é muito importante, uma vez que envolve duas estruturas: escuta e equilíbrio, essenciais na vida das pessoas. No caso do equilíbrio, como o próprio nome sugere, é o responsável por manter a pessoa de pé, e no caso da audição, por ser esta fundamental, para o desenvolvimento da linguagem, durante o processo de aquisição da comunicação oral.

Araújo e Araújo (2006), por sua vez, afirmam que a audição é imprescindível para a aquisição da linguagem oral, porque sem esse sentido, a comunicação não se desenvolverá naturalmente e se realizará com grandes esforços. Logo, para escutar uma pessoa ou som qualquer, é necessário que haja um desenvolvimento global do indivíduo, ou seja, para se conseguir escutar, é necessário que todo o sistema auditivo esteja saudável e com as estruturas em ordem. Tais estruturas se dividem em três grupos: o ouvido externo, o ouvido interno e o ouvido médio.

Como a audição é responsável por colocar a pessoa à vontade, ante a sua relação com o meio de convivência, não resta dúvidas sobre sua importância, para o desenvolvimento da linguagem. Nesta perspectiva, pode-se dizer que só haverá uma

comunicação plena entre as pessoas se o sistema auditivo estiver íntegro, uma vez que a fala resulta da escuta e vice-versa. No caso do deficiente auditivo, essa comunicação inexiste em função de prejuízos ocorridos na estrutura do sistema auditivo, que, por consequência, concorreram na pouca audição ou surdez.

Jakubovicz (2002) comenta que aquele que está em processo de aprendizagem da linguagem deve se preparar, para os constantes bombardeios sonoros da língua, até que haja a apreensão adequada dos nomes de objetos e pessoas, considerando que existem sons específicos, para coisas e pessoas. Para a autora as consequências da surdez dependem de diversos fatores; cita como exemplo o grau da perda auditiva, as frequências atingidas, os problemas associados à alteração auditiva, a atitude dos pais e da criança, em relação à deficiência, além da estimulação precoce.

Ainda de acordo com Jakubovicz (2002), o grau da perda influirá pouco ou muito nas limitações da criança, em relação ao seu desenvolvimento, comentando que se as frequências atingidas forem da área da fala (500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz), não haverá percepção, da maioria dos sons da fala. Quanto à atitude dos pais e também da criança, há empecilhos que atuam como impeditivos para a criança aceitar sua incapacidade. Assim, ao não aceitar o tratamento médico ou fonoaudiológico, a tendência é que haja um agravamento, no quadro clínico.

Ainda no entendimento de Jakubovicz (2002), na pessoa, em afasia infantil, há várias habilidades motoras que auxiliam em uma boa aprendizagem da fala, dentre as quais ela cita: feedback auditivo; possibilidade de vocalizar; possibilidade de sequenciar os sons e possibilidade de imitação. Fala também, de algumas habilidades que considera importantes, como também, necessárias à linguagem, tais como: reconhecer que o som é usado para a comunicação; associar o som ao seu significado; ter memória sequencial auditiva; ter conhecimento das regras fonéticas/ fonológicas/ morfológicas/ sintáticas/ semânticas da língua.

O processo de *input*, isto é, entrada ou recepção da linguagem, é citado por Jakubovicz (2002, p. 44) e apresenta dois níveis: “o nível de Detecção – em que o fenômeno é captado globalmente sem discriminação ainda, é o escutar; o nível de Percepção – em que as características do som são analisadas, é o ouvir”. Neste sentido, o que se observa é que todo o desenvolvimento da linguagem se liga, de modo bastante intenso, à audição. Logo, à medida em que esta vai sendo adiada, mais difícil será a capacidade de falar, de se comunicar, por meio da linguagem.

De acordo com Russo e Santos (1994), o desenvolvimento da linguagem ou comunicação oral não ocorre de uma vez só, mas em etapas. A primeira etapa é a recepção, momento em que se dá a entrada de estímulos auditivos, visuais e sinestésicos, sob o comando do sistema nervoso central (SNC), no qual a criança deve estar exposta a estímulos do meio. Após esta etapa é que começa a desenvolver a capacidade de compreensão da linguagem falada, quando a criança começa a compreender os sons linguísticos que a cercam. Por fim, é desenvolvida a capacidade de emitir os sons da fala, que desponta depois de a criança ter vivido as etapas anteriores.

Sobre a linguagem, Góes e Lacerda (2000, p. 35) diz que:

> A linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas o que é importante é o uso efetivo de signos, o crescimento intelectual da criança ocorre quando ela domina os meios sociais, portanto a linguagem determina o desenvolvimento do pensamento, a deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; seja qual for a forma de realização, desde que possa assumir o papel correspondente ao da fala.

A língua também sofre bastante influência da convivência familiar, o que, em tese, para o deficiente auditivo é “fácil”, porém, tal convívio enfrenta algumas dificuldades na escola, no clube, na igreja e em outros ambientes sociais. Logo, como a sociedade tem suas normas de aceitação, em relação à pessoa surda, o que deveria ser tratado com naturalidade, é visto e tratado como diferente.

Saindo do contexto familiar e inserindo o tema em sala de aula, observa-se que pessoas surdas, em algumas disciplinas, apresentam dificuldades, quanto ao nível de codificação e decodificação das mensagens, o que ocorre porque estes não conseguem atribuir o que leem, ao som ouvido (SOUSA, 2004).

Pereira (2008) afirma que há metodologias oralistas que são usadas pelos fonoaudiólogos, uma vez que estas têm em comum o trabalho de estimulação residual da audição e podem ser divididas em Unissensorial e Multissensorial: A Unissensorial, segundo o autor, consiste no privilégio da audição que, ao ser estimulada apenas como órgão sensorial, estimula também, a percepção. Ademais, age no sentido de fazer discriminação de sons, inclusive da fala. Já a Multissensorial, também segundo o autor, usa todos os órgãos sensoriais, para que os sons e a fala possam ser melhor captados.

Há outras metodologias denominadas oralistas cujos métodos serão elencados na sequência: Método Acupédico, Método Verbotonal, Método Áudio + Visual da Linguagem Oral, Método Aural e Método Perdoncini.

O Método Acupédico foi concebido em 1964, por Doreen Pollack, uma norte-americana que criou um procedimento-chave que leva à descoberta precoce da perda auditiva, com a utilização do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). A linguagem se desenvolve caso siga padrões de normalidade; existe treinamento unissensorial, os pais têm participação ativa, o feedback auditivo desenvolve a fala e tem a participação na educação escolar e em escola regular (PEREIRA, 2008).

Ainda segundo Pereira (2008), o Método Verbotonal foi desenvolvido pelo iugoslavo Peter Guberina, que também é linguista e foneticista, no ano de 1954. Tinha como premissa a reabilitação de criança surda, trabalhando com todos os canais sensoriais, explorando até mesmo os canais que foram lesados, no intuito de melhorar o aprendizado da audição. No que concerne ao Método Áudio + Visual da Linguagem Oral, o uso do AASI é obrigatório, uma vez que a metodologia é multissensorial e a estimulação dos canais sensoriais é prioridade, inclusive a audição.

O Método Aural data de 1970, quando o americano Sanchers desenvolveu uma abordagem multissensorial, com a finalidade de privilegiar a audição, a visão e os processos comunicativos. O Método Perdoncini também surge em 1970, quando o doutor, professor e linguista francês, Guy Perdoncini, cria uma metodologia audiofonatória, cuja abordagem é unissensorial. Nessa metodologia, a aquisição da linguagem deve ser atingida por meio da audição (PEREIRA, 2008).

Ainda sobre outros métodos educacionais para surdos, Ciccone (1990) destaca os seguintes: a Comunicação Total e o Bilinguismo. A Comunicação Total, por se tratar de uma espécie de filosofia que tenta ou procura igualar o surdo aos ouvintes, sendo que os ouvintes, durante a comunicação, se concentram mais na fala, do que nos sinais, enquanto que o Bilinguismo busca levar o surdo a se adaptar às famílias ouvintes. Todos esses métodos, por mais discutíveis que possam parecer, certamente visam à inclusão educacional dos surdos, que por sua vez deveria ser compreendida, pelo menos no meio acadêmico, para a partir de então, a sociedade, de forma natural, reduziria a rejeição contra a pessoa surda, no sentido de incluí-la.

Vale enfatizar que os alunos que não se comunicam por meio da Língua de Sinais, devem ser acolhidos pelos professores em sala de aula; de igual modo devem receber a mesma atenção e ter as mesmas oportunidades e condições dignas, para o exercício da cidadania. Em resumo, a acessibilidade e a inclusão fazem parte de um contexto social que não pode ter retrocesso, embora não seja o que acontece.

Acessibilidade, na opinião de Conforto e Santarosa (2002), significa aproximação, e, como tal, serve para disponibilizar, a cada usuário, interfaces que respeitem suas necessidades e preferências. Desse modo, a inclusão não é apenas uma questão educacional; é também social, já que envolve o direito de integrar-se, em todos os espaços socioculturais.

Quando se fala de inclusão de pessoas com deficiência, no Ensino Superior, deve-se considerar o tipo de educação que estas tiveram, antes de ingressar na universidade, pois, tais dificuldades existem até mesmo para aqueles que são ouvintes, o que torna bem mais difícil, para os surdos, a compreensão da Língua Portuguesa.

Resulta que tanto a Educação Fundamental quanto a Média, deixam imensas lacunas por não desenvolverem a contento a oralidade, ou por falta de empenho, ou porque o verdadeiro compromisso que envolve a comunicação em sua totalidade é irrelevante. Há, portanto, um certo desleixo com a leitura e também com a produção de texto, que é menosprezada.

Desse modo, quando o deficiente surdo chega ao Ensino Superior, a interação com os docentes é confusa, pela falta de conteúdo do aluno e pela dificuldade do professor em se comunicar por meio da Língua de Sinais. Tais fatores predispõem à segregação, ao invés da interação e integração com os colegas ouvintes. Em resumo, nem os alunos, nem as IES estão prontos, para esse novo momento. No próximo tópico, destacar-se-á os Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior e a importância destes para a permanência dos discentes com deficiência.

4.2 A relevância dos Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior

Na Ufma, O Núcleo de Acessibilidade (Nuaces) 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, por meio de serviços técnicos e profissionais, especializados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009). No contexto, Pereira (2015), informa que o acompanhamento sistemático e continuado do referido Núcleo, até o ano de 2015, se concentrava mais nas deficiências visual e auditiva, devido serem esses alunos que se encontravam em maior número na universidade e,

também, nesse período, os profissionais concursados e especializados que existiam na Ufma, eram os transcritores para o sistema Braille e os intérpretes de Libras.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial, conforme estudos de Pereira e Chahini (2018) ocorre mediante ações que incentivem a promoção ao acesso, à permanência e também, a participação dos alunos. Convém ressaltar que na Ufma, fazem parte da Diace, o tradutor e intérprete de Libras, todos com formação técnica e uma com mestrado, mas não há intérpretes e tradutores de Libras com doutorado. No entanto, tal fato não significa que o oferecimento de vagas nas pós-graduações *stricto sensu* seja inviável.

Duarte (apud PEREIRA; CHAHINI, 2018), enfatiza que estar “dentro” da sala de aula não significa, necessariamente, que o aluno está sendo efetivamente incluído, no processo de ensino e aprendizagem. Concorda-se com o autor, ao se observar, no que diz respeito aos cursos da Ufma, que existe um hiato entre o que é falado sobre a inclusão e as políticas públicas de permanência, que, no caso específico deste estudo, ainda não se traduziram em prática, ou seja, estão distantes da realidade. Há uma linha que limita o desenvolvimento dos surdos, principalmente quanto aos conteúdos ministrados, em sala de aula, o que ocorre, em razão, da falta, tanto da explicação por parte dos docentes, quanto da interpretação por parte dos discentes, daquilo que é ensinado.

Desse modo, incluir deveria ter em vista não só a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES, que, de fato, são responsáveis por toda a organização de ações institucionais que dão condições de fazer valer a política da integração de pessoas com deficiência, à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2015).

Assim, quando um Núcleo de Acessibilidade é criado, imagina-se que este terá um máximo de condições favoráveis para implementar o acesso de uma quantidade de pessoas com deficiência nas IES. Acontece, porém, que existe, uma espécie de segregação e caso não haja um olhar mais cuidadoso, no tocante à metodologia adotada ou seja, no tocante ao tratamento dos conteúdos, dificilmente esses alunos permanecerão até concluírem os cursos, nos quais estão matriculados.

No que diz respeito à Diace/Ufma, esta visa mediar o processo de acesso e da permanência da pessoa com deficiência na universidade. As ações da diretoria são realizadas por intermédio de técnicos que já tiveram experiência com cursos de atendimento especializado. A Diace é responsável, também, pela coordenação dos

trabalhos pró-acessibilidade, a fim de cumprir o que é determinado pela Constituição Federal de 1988. Ademais, deve observar as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e demais normas infraconstitucionais. Cabe ainda, a esse setor, incentivar a interação com as associações de pessoas com deficiência, em São Luís e Núcleos de outras Instituições Federais de Ensino Superior (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

A proposta de implantação de núcleos de acessibilidade, conforme Pereira (2015) deve ter um caráter contínuo, para que aconteçam, plenamente, as ações do projeto de acessibilidade na educação superior, submetido em 2008, em referência ao Edital Incluir nº 3.

Deve-se reconhecer o mérito de iniciativas iguais àquelas que o autor se refere, uma vez que estas oportunizam o conhecimento, sob diferentes aspectos, especialmente àqueles que querem ter acesso, independentemente de suas condições físicas, sociais, étnicas e raciais. Contudo, vale ressaltar que a inclusão não se encerra no ato da matrícula. Esta pode ocorrer a partir de diferentes. fatores, tais como acolhimento, contexto de preparo dos professores, além da postura do pessoal técnico-administrativo, que também podem contribuir para a permanência de alunos, especialmente daqueles que apresentam surdez ou deficiência auditiva.

Na seção a seguir, apresentar-se-á a metodologia aplicada na pesquisa, a fim de que se pudessem levantar os dados que subsidiaram as discussões em torno da temática ora abordada.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo desenvolveu uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 63), a pesquisa exploratória visa "familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias", ao passo que a pesquisa descritiva "observa, registra, analisa e correlaciona fatos e fenômenos (variáveis) sem manipulá-los". Optou-se, ainda, pela abordagem qualitativa, porque este estudo não necessita de ferramentas estatísticas para que seja analisado (LEITE, 2008) e porque o fenômeno em foco é descrito, com base no contexto apresentado.

5.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Ufma, Campus Dom Delgado, em São Luís/MA.

A referida universidade foi fundada em 1953, com os apoios da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. Em 14 de novembro de 1972, na gestão do Reitor Cônego José de Ribamar Carvalho, foi inaugurada a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio 'Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco'; a partir daí, a mudança da Universidade para o seu campus tornou-se irreversível (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020).

Importante registrar que a Ufma, tem contribuído, de forma significativa, para o desenvolvimento do Estado do Maranhão, formando profissionais nas diferentes áreas de conhecimento em nível de graduação e pós-graduação, empreendendo pesquisas voltadas aos principais problemas do Estado e da Região, desenvolvendo atividades de extensão abrangendo ações de organização social, de produção e inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização da cultura.

5.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 11 discentes surdos da Ufma, Campus São Luís. Desse universo, sete são surdos e quatro têm deficiência auditiva; quatro são pertencentes ao sexo masculino e sete ao sexo feminino; distribuem-se entre os cursos de Letras Libras, Pedagogia, Psicologia, Turismo, Odontologia, Teatro e

Matemática e têm faixa etária entre 19 a 43 anos. A seguir, está disposto o quadro 1 com a identificação dos participantes.

Quadro 1 - Identificação dos participantes

Nº	Sigla	Curso	Ano de ingresso	Especificidade	Tipo de surdez	Idade
1	S1	Letras Libras	2017	Surda na fase adulta, ainda em fase de luto. Oraliza com desenvoltura; não sabe Libras.	Profunda	43 anos
2	S2	Teatro	2019	Comunicação em Libras e leitura labial. Oraliza pouco. Escreve muito bem em Língua Portuguesa.	Profunda	21 anos
3	S3	Pedagogia	2016	Surda média e usa aparelho nos dois ouvidos. Não usa Libras, escreve e fala bem em Língua Portuguesa.	Severa	30 anos
4	S4	Psicologia	2019	Surda parcial, não usa aparelho e não sabe Libras.	Leve	19 anos
5	S5	Matemática	2017	Surdez parcial, não usa aparelho e não sabe Libras.	Leve	20 anos
6	S6	Letras Libras	2017	Comunicação em Libras e leitura labial. Oraliza pouco.	Profunda	27 anos
7	S7	Letras Libras	2017	Comunicação em Libras, leitura labial e oraliza relativamente bem.	Profunda	21 anos
8	S8	Letras Libras	2017	Comunicação em Libras, leitura labial e oraliza relativamente bem.	Profunda	26 anos
9	S9	Pedagogia	2017	Comunicação em Libras e leitura labial. Oraliza pouco.	Profunda	
10	S10	Turismo	2018	Comunicação em Libras e leitura labial. Oraliza pouco.	Profunda	24 anos
11	S11	Odontologia	2016	Usa aparelho nos dois ouvidos. Não usa Libras, escreve e fala bem em Língua Portuguesa.	Leve	23 anos

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2019.

5.2.1 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes

Para a inclusão dos participantes na pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios: a) ser discente da Ufma (Campus Dom Delgado); b) ter surdez ou

deficiência auditiva. O critério de exclusão foi a não contemplação dos critérios de inclusão.

5.2.2 Riscos e benefícios

No contexto da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, o capítulo V trata “DOS RISCOS E BENEFÍCIOS” e enfatiza que “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados” (BRASIL, 2012, não paginado). Sendo assim, todos os participantes foram informados sobre os possíveis riscos desta pesquisa. Nesse sentido, foi necessário registrar que os possíveis riscos da pesquisa aos participantes, poderiam ser de ordem psicológica, visto que havia a probabilidade de sentirem algum desconforto, em razão da presença da pesquisadora, durante a entrevista. Contudo, tal suposição não foi comprovada, pois alguns cuidados foram tomados para que tal ocorrência fosse evitada, como os devidos esclarecimentos sobre todos os procedimentos que seriam realizados e que contemplavam os critérios éticos de pesquisa que envolvia seres humanos. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida adequadamente, sem qualquer intercorrência e sob as orientações e supervisões constantes da Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini, orientadora do referido estudo.

Em relação aos riscos físicos, estes não ocorreram, pois a coleta de dados foi realizada em espaços seguros, dentro da instituição pesquisada e nos dias em que os participantes estavam na Ufma, em razão de suas atividades, na Graduação.

Quanto aos benefícios da pesquisa aos participantes, esses foram tanto diretos quanto indiretos, visto que obtiveram maiores conhecimentos sobre os direitos das pessoas com surdez, na Educação Superior; deram visibilidade a seus potenciais humanos, pois se sentiam, muitas vezes, esquecidos, em suas demandas referentes a aprendizado. Ademais, foram ouvidos e, ao se expressarem, puderam externar seus sentimentos e suas angústias, possibilitando a compreensão de sua vivência e de suas necessidades, no contexto educacional e de como estas podem melhorar. Também contribuíram com o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência, na educação superior.

Os participantes foram informados, também, de que podiam abandonar a pesquisa e/ou não querer responder alguma questão, caso sentissem receio de sofrer alguma retaliação ou recriminação, o que não ocorreu. Vale destacar que seus

anonimatos durante o estudo, em questão, foram garantidos, pois seus relatos são utilizados apenas para fins científicos, como publicação de artigos e/ou participação, em eventos da mesma natureza.

5.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), com aplicação de um roteiro, contendo 15 questões relacionadas ao ingresso e à permanência na educação superior, no contexto da Educação Inclusiva. A coleta ocorreu somente depois da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep/Ufma nº 3.408.877 (24/06/2019), dentro dos critérios éticos de pesquisa científica que envolve seres humanos e com a mediação de um intérprete de Libras.

Após a concessão de todas as informações e esclarecimentos necessários à compreensão dos participantes, assim como, da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), os procedimentos da pesquisa foram iniciados.

A referida coleta ocorreu nos meses de agosto a outubro de 2019, na Universidade Federal do Maranhão (Campus Dom Delgado), em espaços previamente agendados, precisamente em salas dos centros que os discentes frequentavam e que estavam desocupadas.

É importante esclarecer que as entrevistas direcionadas aos discentes surdos que se comunicam somente por meio da Libras foram filmadas, visto que a Libras é uma língua espaço-visual. Já as entrevistas realizadas com os discentes surdos e/ou com deficiência auditiva que oralizam, foram gravadas. Também é relevante destacar que todas as entrevistas foram mediadas por um intérprete da Libras que contou com o assessoramento de uma discente ouvinte, do Curso de Letras Libras e do Mestrado em Cultura e Sociedade da Ufma, pois a autora deste estudo tem deficiência auditiva e baixa visão.

Assim sendo, conforme enfatizado na subseção anterior, foi esclarecido e assegurado aos participantes que seus relatos seriam utilizados apenas para fins científicos, como publicação de artigos em periódicos científicos, em congressos e em possível publicação de um livro, nos quais suas identidades seriam preservadas.

Todos os discentes envolvidos na pesquisa receberam esclarecimentos de que suas participações no estudo eram opcionais e que poderiam, a qualquer momento/fase da pesquisa, desistir de participar, o que não seria motivo de penalização, ou por parte da pesquisadora, ou da Ufma.

O TCLE foi assinado por ambas as partes, sendo entregue uma via, ao participante.

5.4 Compromisso ético

O projeto de pesquisa foi enviado ao CEP/Ufma, para atender a determinações contidas na Resolução nº 510/16 do CNS e outras correlatas do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos.

A referida pesquisa foi realizada somente com a autorização emitida pelo Comitê de Ética da Ufma e mediante assinatura do TCLE pelos participantes selecionados, conforme Resolução nº 510/16 do CNS, em vigor em todo o território nacional. Tais termos garantem a confidencialidade das informações, que tem como propósito esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, assegurando-lhes seu bem-estar.

5.4.1 Responsabilidades do pesquisador, da instituição (UFMA)

A pesquisadora tem total responsabilidade tanto na elaboração, quanto na execução da pesquisa. A divulgação dos resultados e a garantia da preservação da identidade dos participantes também são de sua responsabilidade.

Para que tudo ocorresse na ordem devida, a pesquisadora primou pela tranquilidade dos pesquisados, assegurou estrutura adequada para a realização das entrevistas e garantiu o cumprimento de todos os aspectos éticos.

5.4.2 Critério para suspender e/ou encerrar a pesquisa

Um aspecto que poderia resultar na suspensão da pesquisa seria a desistência de todos os participantes selecionados para a sua consecução. Caso tal fato ocorresse, a orientadora da pesquisa, a coordenação do Mestrado em Política Públicas e o CEP/Ufma envolvendo seres humanos seriam imediatamente

comunicados. Porém, tal situação não ocorreu e a pesquisa em foco pôde ser desenvolvida, dentro dos padrões de pesquisa científica que envolve seres humanos e dentro de todos os critérios ético-metodológicos.

6 O CONTEXTO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Durante os procedimentos de análise dos dados, as entrevistas foram transcritas, categorizadas e analisadas, por meio do método de análise de conteúdo, que, segundo Minayo (2006), busca inferir os significados, no contexto da fala, tentando ultrapassar a mera descrição da mensagem para assim, atingir uma interpretação mais profunda.

Nessa perspectiva, apresentam-se os dados obtidos, a partir das entrevistas realizadas com os alunos selecionados, com vistas à consecução deste estudo. Entende-se que é de grande valia a apresentação das entrevistas transcritas, visto que por si, já mostram a complexidade da temática ora abordada e as diversas necessidades e dificuldades apresentadas pelo universo de discentes surdos ou deficientes auditivos, no âmbito do Ensino Superior.

A seguir, estão dispostas as perguntas feitas e as respostas dos 11 participantes, juntamente com as análises e discussões que se fizeram necessárias ao contexto investigado.

Quando foram questionados sobre **como ocorreu os seus ingressos na Ufma – se ingressaram por meio de cotas e/ou reserva de vagas, se solicitaram algum tipo de recurso e se foram atendidos**, dez discentes (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10 e S11) informaram que ingressaram na Universidade por meio de cotas; um discente (S1) respondeu que foi por ampla concorrência. Dentre estes, seis solicitaram a presença de intérprete de Libras (S2, S3, S6, S7, S8 e S9); 5 discentes (S1, S4, S5, S10 e S11) afirmaram não terem solicitado algum recurso e/ou auxílio, conforme relatos a seguir.

> Ingressei pelo vestibular na categoria ampla concorrência. Não solicitei nenhum recurso. (S1);
> Sim, ingressei por cota. Fui acompanhado de uma amiga. Fui bem atendido, graças à minha amiga. Solicitei intérprete de Libras. (S2);
> Reserva de vagas para cota de pessoa com deficiência, sim, solicitei um tradutor e fui atendida. (S3);
> Por cota de deficiência; não solicitei recurso. (S4);
> Ingressei pelo SISU, por meio de cotas, não solicitei um recurso, mas recebo auxílio do Núcleo de Acessibilidade. (S5);
> Entrei pelo vestibular. Eu tinha o desejo de fazer outro curso na Ufma. Entrei pelas cotas de pessoas com deficiência. É muito importante, por exemplo: cotas para negros, índios e pessoas com deficiência. Solicitei intérprete de Libras. (S6);
> Entrei na UFMA pelo vestibular e eu preferi o Letras Libras. Vaga para pessoa com deficiência. Solicitei Intérprete de Libras e fui atendida. (S7);
> Vestibular. Fiz prova em 2016. Passei no vestibular na cota de pessoa com deficiência. Solicitei Intérprete de Libras. (S8);

> Vaga para pessoa surda. A intérprete me ajudou na prova do Enem. (S9);
> Vaga para pessoa surda. Prova do MEC, Enem. Curso de Turismo. Estou em uma turma só de ouvintes. Eles não conheciam pessoas surdas. (S10);
> Eu entrei pela Ufma pela cota de deficiente, autodeclarado preto/surdo. Não solicitei nenhum recurso. (S11).

Sobre os dez discentes que informaram que ingressaram na Educação Superior por meio de cotas e/ou reserva de vagas, seis são surdos (profunda) e quatro têm deficiência auditiva (um, deficiência auditiva severa; três, deficiência leve). Conforme os dados coletados, a maioria ingressou na universidade pelo sistema de reserva de vagas, para pessoas com deficiência, nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino, de acordo com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b).

O discente que ingressou por ampla concorrência (S1), apesar de apresentar surdez profunda, não quis solicitar a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Porém, faz-se necessário registrar que o referido discente ficou surdo na fase adulta, oraliza muito bem, lê e escreve muito bem, na Língua Portuguesa e, portanto, infere-se que ou não tenha sentido necessidade de solicitar nenhum recurso destinado às pessoas com deficiência e/ou com necessidade educacional específica, ou não quis dar visibilidade à sua condição de pessoa com deficiência, em razão de ainda estar vivenciando o "luto", isto é, em processo de aceitação da nova condição e consequente construção de sua identidade, enquanto surdo.

Isso fez lembrar os estudos de Perlin (2010), ao esclarecer que a construção da identidade se dá pelo meio, isto é, uma pessoa surda que convive com ouvintes que consideram a deficiência como algo negativo e incapacitante, quase sempre tende a negar sua condição de surdez, para não ser vista como alguém que precisa ser tratado ou "curado".

Em relação à solicitação de recursos, pelos discentes, à época vestibulando, dentre os 11 participantes, seis solicitaram a presença de intérpretes de Libras (S2, S6, S7, S8, S9 e S10); cinco não fizeram nenhuma solicitação (S1, S3, S4, S5 e S11). Percebe-se que aqueles com surdez profunda e que fazem uso da Libras carecem da mediação do intérprete, pois, conforme a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, o referido profissional é capacitado para "efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras, para a língua oral e vice-versa" (BRASIL, 2010, não paginado). Portanto, contar com profissionais qualificados, que possam dar mais suporte aos surdos é um propósito de grande valia.

Em relação aos cinco discentes que disseram que não fizeram nenhuma solicitação de recursos ou auxílios, três apresentam deficiência auditiva nível leve (S4, S5 e S11) e são proficientes em Língua Portuguesa; um tem surdez profunda (S1), adquirida tardiamente, também é proficiente em Língua Portuguesa e uma tem deficiência auditiva severa (S3), sendo usuária de aparelho, nos dois ouvidos; é proficiente em Língua Portuguesa.

Diante dos dados, percebe-se que tanto os que solicitaram a presença de intérprete em Libras, quanto os que não solicitaram nenhum recurso, não são bilíngues, pois os surdos que precisam de intérpretes não são proficientes na Língua Portuguesa e os que são proficientes na Língua Portuguesa não o são em Libras.

No contexto, os dados divergem do que é enfatizado pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, ao assegurar que a educação bilíngue Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais (BRASIL, 2008); o ensino da Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita, para alunos surdos; os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da instituição de ensino. Pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, deve-se assegurar a oferta de educação bilíngue em Libras, como L1 e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).

Quando questionados sobre o **que havia contribuído para a escolha do Curso de Graduação**, três informaram que a escolha do curso se deu por meio de influência familiar e/ou de amigos (S2, S3 e S11); sete informaram que foi por interesse pessoal e/ou profissional (S4, S5, S6, S7, S8, S9 e S10) e um relatou que foi pela condição da própria deficiência (S1), conforme seus relatos, a seguir.

> Ter ficado surda bilateral e querer conhecer a Língua de Sinais Brasileira a nível acadêmico. (S1);
> Com incentivo das pessoas importantes que fazem parte da minha vida. E com inspirações de pessoas que marcaram a minha infância. (S2);
> Minha família. A pedagogia é intensa na família. (S3);
> Sempre gostei de compreender a mente humana e me interesso bastante pela psicomotricidade. (S4);
> Tenho mais facilidade com exatas, por ser mais demonstrativo do que falado. (S5);
> Eu quero ser professor de crianças surdas e já sou professor de Libras. O curso [de Letras Libras] me ajudará a ser um bom profissional. (S6);
> Porque no futuro eu quero ensinar Libras. (S7);
> Porque eu quero ensinar Libras. Por isso, escolhi o Letras Libras. É melhor para mim. (S8);
> Porque eu quero ser professora no futuro. (S9);

> Eu quero trabalhar com Turismo. (S10);
> A minha mãe sempre me incentivou e meus professores também. (S11).

Sobre os três discentes que informaram que haviam escolhido seus cursos, por influência de familiares e/ou amigos, um é surdo (surdez profunda) e dois têm deficiência auditiva (um, severa; outro, leve). Nesse sentido, observa-se que em muitas situações a família exerce grande papel nas decisões e/ou escolhas de seus filhos com deficiência, visto que os mais velhos e mais experientes influenciam nas decisões dos mais jovens e menos experientes.

Sendo assim, em relação à influência familiar na escolha do curso de graduação, Santos (2005) ressalta que a família contribui com fatores que podem tanto ajudar quanto prejudicar na decisão da futura profissão. No contexto, Almeida e Pinho (2008) enfatizam que a família representa grande influência na escolha profissional, auxiliando ou dificultando o processo. Sendo assim, Santos (2005, p. 59), sinaliza que "as escolhas vivenciadas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores da pessoa acerca das profissões".

Quanto aos sete discentes que responderam que escolheram seus cursos, levando em consideração o interesse pessoal e/ou profissional, cinco têm surdez profunda e dois têm deficiência auditiva (leve). Sobre a referida questão, os dados convergem com os encontrados por Chahini (2016), quando esta afirma que apesar das inúmeras dificuldades de acesso e permanência, nas instituições de educação superior, a maioria dos discentes com deficiência escolhe seus cursos por afinidade com a área e visão profissional.

Em relação ao relato do discente com surdez profunda, que escolheu o curso por ter se tornado pessoa com deficiência, Valle (2006) esclarece que existem diversos fatores que podem interferir na decisão de escolha da profissão, como a questão da deficiência em si, visto que há carência de professores qualificados, no contexto da Educação Inclusiva, o que justifica a má escolarização.

Sabe-se, também, que alguns surdos tendem a escolher os cursos de Pedagogia ou Letras Libras por uma questão bastante aparente: para que possam preparar outros surdos para suas escolhas e, futuramente, para o próprio mercado de trabalho. Nesse sentido, o desejo de ensinar Língua Portuguesa de maneira eficaz a outros surdos lhes gera realização. Do mesmo modo, dar continuidade ao estudo de Libras também lhes traz realização profissional, pois esta é uma maneira de manter essa língua viva.

Ao serem questionados sobre **como se sentiam sendo discentes surdos ou com deficiência auditiva na Educação Superior**, sete dos entrevistados informaram que se sentiam dentro do padrão de universitários bem e mesmo realizados (S2, S4, S6, S8, S9, S10 e S11); quatro (S1, S3, S5 e S7) responderam que se sentiam desafiados, fora do encaixe, relativamente motivados, inseguros, como mostram as falas dispostas a seguir.

> Com um grande desafio, sinto uma grande barreira na comunicação, pois sou aprendiz de Libras e uso mais o recurso de leitura labial que às vezes não ajuda. (S1);
> De boas, sinto normal mesmo. Já meus colegas da turma estão se adaptando. (S2);
> Às vezes, me sinto fora do encaixe, mas eu é que faço minha parte. (S3);
> Me sinto bem como qualquer outro discente. (S4);
> Às vezes, me sinto motivado, outras vezes não. É difícil compreender as aulas de muitos textos e exposições verbais. (S5);
> Eu me sinto bem junto aos colegas, aprendo junto com meus colegas e no futuro quero ser professor de Libras, pois é muito importante. E quero ensinar as crianças e adolescentes sobre a importância da Libras. (S6);
> Eu me sinto insegura, porque as pessoas não veem o surdo como "normal". Elas acham a comunicação difícil. (S7);
> Sou formada em Pedagogia, era muito difícil. Hoje, segunda graduação Letras Libras, evoluí e conheço as palavras. Hoje, me sinto bem. (S8);
> Sim. Bem. Eu gosto. (S9);
> Me sinto bem, mas os professores precisam aprender Libras. (S10);
> Me sinto realizada, uma vez que era o meu sonho. (S11).

Em relação aos participantes que responderam que se sentiam, como já informado, dentro do padrão de acadêmicos, bem e realizados; necessário registrar que dentre os sete discentes, cinco são surdos (surdez profunda) e dois são deficientes auditivos (surdez leve). No contexto, os estudos desenvolvidos por Ferreira, Almeida e Soares (2001), informam que a adaptação e a aceitação da surdez e/ou da deficiência auditiva depende de características pessoais, habilidades, da história e da forma como se encara a realidade. Sendo assim, compreende-se que os referidos discentes se sentem bem na Educação Superior por terem tido experiências anteriores que os proporcionaram condições para enfrentar as diversidades e suplantarem os desafios impostos pela necessidade educacional específica.

Quanto aos participantes que responderam que se sentiam desafiados, fora do padrão de estudante universitário, relativamente motivados e inseguros, dois discentes apresentam surdez profunda e dois têm deficiência auditiva (um, severa; outro, leve). Sobre o fato verificado, Sampaio e Santos (2002) informam que a escolarização, em nível universitário, pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual, exigindo, principalmente, atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos.

Infere-se que tal realidade não envolve somente os discentes surdos, porém, para eles, os desafios são maiores, devido à particularidade de sua língua materna, desrespeitada desde a educação básica, o que reflete em má escolarização, baixa estima, entre outros motivos. Além disso, insta pontuar que a Educação Superior no Brasil ainda carece de determinantes norteadores, para oferecer às pessoas com deficiência condições de aquisição e troca de conhecimentos, capazes de socializar o indivíduo ao meio em que vive. Assim, faz-se necessária a execução, efetiva, das políticas públicas de Educação Inclusiva, para que os discentes surdos e os com deficiência auditiva se sintam personagens e principais atores do processo educativo, e não meros expectadores e/ou plateia, como pontua Chahini (2016).

Quando foram indagados **se conseguiam se comunicar com os colegas ouvintes** e de que maneira esta comunicação ocorre, oito (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S11) informaram que sim; que fazem uso da leitura labial, de recursos tecnológicos, por meio da Libras, e de oralização; três (S8, S9 e S10) relataram que se comunicam com os colegas às vezes, pois muitos deles não sabem Libras e por isso não conseguem interagir, conforme o que é apresentado na sequência:

> Sim, sou surda oralizada. Faço leitura labial e também uso recurso AASI... IG. (S1);
> Por Alfabeto de Libras, mas já estão aprendendo demais. (S2);
> Sim, consigo, falo com eles de maneira normal. (S3);
> Consigo sim. (S4);
> Sim, leitura labial e audição parcial. (S5);
> Sim, bom. Comunico com os colegas ouvintes que falam em Libras; é uma excelente interação entre nós, não faço exclusão de pessoas. Alguns estão aprendendo Libras; isso é bom. Eles me ensinam PRT, eu ensino Libras. Eu consigo. (S6);
> Para mim é mais fácil porque oralizo. (S7);
> Difícil, muitos não sabem Libras. (S8);
> Depende. Em sala, me comunico em Libras. (S9);
> Não muito. Às vezes, fico triste, porque fico sozinho, enquanto os colegas trabalham em grupo. (S10);
> Eu consigo me comunicar e solicitar normalmente. Tenho uma perda auditiva, mas não afeta minha socialização. (S11).

Em relação aos oito discentes que responderam que conseguem se comunicar com os colegas ouvintes, pois fazem uso da leitura labial, recursos tecnológicos, da Libras e de oralização, quatro são surdos (surdez profunda) e quatro são deficientes auditivos (um, surdez severa; três, leve).

Diante do revelado, os dados ficam fundamentados pelos estudos de Falcão (2017), ao esclarecerem que a probabilidade de compreensão comunicativa dos surdos, por meio da leitura labial é de até 40%, pois se trata de um trabalho incerto e cansativo, visto que os surdos não conhecem muitas palavras da Língua

Portuguesa, o que dificulta a tradução efetiva das informações. Pelos estudos de Salles *et al*. (2004), com treinamento da fala, os surdos têm a possibilidade de reconhecerem as expressões faciais, as posições labiais, os gestos corporais e, assim, a emissão da palavra, ou seja, com essas habilidades os surdos conseguem compreender a comunicação, em Língua Portuguesa. Sendo assim, fica esclarecido a questão da comunicação entre os discentes surdos e com deficiência auditiva com seus colegas ouvintes.

Sobre os três discentes que relataram que, às vezes, se comunicavam com os colegas ouvintes, pois muitos não sabiam Libras e não conseguiam interagir com colegas surdos e/ou com deficiência auditiva, vale destacar que todos são surdos (surdez profunda), sendo que dois oralizam pouco. No contexto, enfatiza-se que a carência e/ou ausência da Língua Brasileira de Sinais na academia dificulta e/ou impossibilita a comunicação efetiva, de discentes surdos com seus colegas ouvintes, acarretando, com isso, o isolamento da pessoa surda e irrisória aquisição/troca de conhecimento.

Nesse sentido, Dizeu e Caporali (2005) informam que o surdo precisa de uma língua que viabilize a interação social. Quadros (2019), por seu turno, esclarece que é por meio da Libras que o surdo exerce interação com as outras pessoas, visto que a referida língua constitui sua identidade social e linguística. Portanto, eis a relevância do ensino da Libras nas instituições de ensino e a aprendizagem dela por todos os brasileiros, o que deveria acontecer desde os primeiros anos de escolarização.

Outra realidade que merece ser observada, nesse contexto de inclusão, é o fato de o surdo, normalmente, portar dois telefones. A pessoa liga, ele faz um pareamento com a Rybená (aplicativo que transforma palavras da Língua Portuguesa para Libras) e logo em seguida já sabe o que diz a mensagem. Ouvintes, por sua vez, emitem recadinhos, sinalizam, reproduzem o alfabeto, enfim, fazem o que é possível para se comunicarem com os surdos. Porém, é preciso que o surdo esteja disposto a se abrir, a se inventar, a reaprender e a se socializar melhor. A esse respeito, três participantes da pesquisa afirmaram que ainda não conseguem, ou seja, ou estão sempre no canto, ou se isolaram. Isso ocorre porque perderam a autoconfiança, têm receio do que os outros colegas vão dizer, ou simplesmente acreditam que o único meio de comunicação seria a Libras.

Quando foram questionados se **conseguiam se comunicar com seus professores e de que forma**, quatro responderam que conseguiam se comunicar por meio de recursos tecnológicos e tecnologias assistivas, no caso específico, por meio de traduções simultâneas pelos aplicativos Rybená, *Haltalk* e *Hand Talk*; de maneira normal e/ou por meio de intérpretes (S1, S3, S5 e S11); sete (S2, S4, S6, S7, S8, S9 e S10) informaram que conseguiam, às vezes, e por meio do auxílio de intérpretes, pois os professores não sabiam Libras, o que torna muito difícil a comunicação, conforme se observa a partir dos relatos:

> Sim, uso os recursos AASI... IG. (S1);
> Duas diferenças. Negativo, não sabem falar a Libras. Positivo, se intérprete não faltar, eu converso com eles através da voz da intérprete. (S2);
> Sim, consigo, também falo normal com eles. (S3);
> Alguns professores não, pois alguns falam baixo às vezes e não compreendo. (S4);
> Sim, de maneira isolada; audição parcial. (S5);
> Depende, tem professor que não sabe coisa alguma de Libras. Só fala e fala. Alguns sabem, mas é muita teoria. Falta uma metodologia mais adequada. Fico muito confuso, às vezes. (S6);
> Não com todos, mas os amigos me ajudam a compreender as palavras que desconheço em Língua Portuguesa. (S7);
> Tem professor que sabe Libras, tem outros que não sabem. Depende. Tenho que chamar as intérpretes. (S8);
> Muito difícil. Pergunto para a intérprete. (S9);
> Alguns professores são sabem Libras, mas usam slides com muitas imagens e tiram as minhas dúvidas com auxílio das intérpretes. (S10);
> Sim, eu consigo, uma vez que eu sempre sento na frente para ouvir melhor. (S11).

Sobre os quatro discentes que responderam que conseguiam se comunicar normalmente, por meio de recursos tecnológicos e/ou por meio de intérpretes, um é surdo (surdez profunda) e três têm deficiência auditiva (um, surdez severa; dois, leve). Nesse caso, inferimos, de acordo com Machado (2015), que vários professores de discentes surdos têm se adequado à nova demanda comunicativa e têm aprendido Libras, viabilizando, com isso, a comunicação de maneira satisfatória.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que a mediação comunicativa realizada pelos intérpretes é de suma importância quando os docentes não sabem a língua de sinais. A referida mediação é assegurada pelo Decreto nº 5.626/2005, regulamentador da Lei de Libras, Lei nº 10.346/2002, art. 21, no qual dita que: “as instituições federais [...] da educação superior devem incluir, [...], o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos” (BRASIL, 2005, não paginado).

Sobre a comunicação dos discentes surdos e/ou com deficiência auditiva ocorrer por meio das tecnologias digitais, ressalta-se se tratar de mais um recurso

assegurado pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e pela *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*.

Concorda-se com Lévy (2018), ao ressaltar que para a diversidade linguística no ciberespaço não há obstáculo, a não ser que ocorra ausência de atividade na internet e/ou falta de iniciativa dos usuários de uma língua minoritária, no caso específico, a Libras. Sendo assim, as tecnologias assistivas, assim como as digitais, são excelentes meios que viabilizam a comunicação entre os discentes surdos e/ou com deficiência auditiva e seus docentes.

Em relação aos sete participantes que informaram que conseguiam, às vezes, se comunicar por meio do auxílio de intérpretes, seis são surdos (surdez profunda) e um é deficiente auditivo (surdez leve). Como se pode notar, a maioria dos discentes que se comunicam pouco com seus docentes ou cuja comunicação ocorre somente com a mediação de intérpretes da Libras, haja vista possuírem surdez profunda, o que destaca o fato de que a maioria dos discentes não sabe Libras, o que torna muito difícil a comunicação entre docentes e discentes que interagem por Libras.

Na mesma questão, o discente com deficiência auditiva (leve) relata a pouca comunicação com seus professores, assim, levanta-se como hipótese a pouca interação dos docentes com os discentes surdos, que, na maioria das vezes, os deixam a cargo, unicamente, dos intérpretes. Então, apesar de o Decreto nº 5.626/2005 postular acerca dos direitos dos discentes surdos, no que diz respeito a estes terem professores qualificados (BRASIL, 2005), tal fato não vem sendo observado, de maneira significativa, na Ufma, considerando que a IES cumpre apenas parte do disposto legal, qual seja, no tocante à presença do profissional intérprete, durante as atividades acadêmicas.

Nesse sentido, é importante registrar, de acordo com a Lei nº 10.346/2002, que a Libras é reconhecida como modalidade de comunicação das pessoas surdas, possibilitando o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, assim como favorece, a seus usuários, o acesso ao conhecimento cultural científico e integração no grupo social ao qual pertencem (BRASIL, 2002). Destaca-se, porém, que por esta não constar como obrigatória, pela Constituição Federal compromete sua eficácia e deixa falhas, em relação à comunicação entre docentes e discentes surdos, prejudicando, com isto, o processo ensino-aprendizagem, no contexto da Educação Inclusiva.

Quando questionados sobre **como participavam nas aulas**, oito discentes (S2, S4, S6, S7, S8, S9, S10 e S11) informaram que participavam nas aulas fazendo perguntas, pedindo para o professor repetir as explicações, fazendo atividades, com ajuda dos colegas, dando opinião, tirando dúvidas, apresentando seminários, com ajuda dos intérpretes; três (S1, S3 e S5) relataram que participavam pouco nas aulas, prestavam atenção, faziam perguntas, questionavam, realizavam atividades e contavam com a ajuda de colegas, como mostram os relatos, a seguir.

> Às vezes, não consigo participar, dependo muito de como a aula é apresentada. (S1);
> Com ajuda dos intérpretes, normalmente. (S2);
> Só presto atenção e estudo em casa, eu aprofundo conhecimento com amigos. (S3);
> Participo como qualquer outro discente. (S4);
> Participo pouco, mas sempre que questiono, peço para repetir e respondo aos questionamentos e atividades. (S5);
> Durante as aulas, os professores nos colocam em grupos com os colegas ouvintes. Josy e Naysa muito me ajudam durante as aulas. (S6);
> Os amigos me ajudam a compreender as palavras que desconheço em Língua Portuguesa. (S7);
> É importante o ouvinte e o surdo participarem. Dou muita opinião e tiro as dúvidas. (S8);
> Participo bastante. Sempre pergunto sobre o que não entendi. (S9);
> Sim, participo. Faço atividades, pergunto, durante as aulas. Apresento seminário. (S10);
> Eu sento na frente para não perder nada do que o professor tem para explicar e me empenho ao máximo. (S11).

Sobre os oito discentes que informaram que participavam nas aulas, fazendo perguntas, pedindo para o professor repetir as explicações, fazendo atividades, com ajuda dos colegas, dando opinião, tirando dúvidas, apresentando seminários, com ajuda dos intérpretes, seis são surdos (surdez profunda) e dois são deficientes auditivos (surdez leve). Assim, os dados revelam que os referidos discentes têm se empenhado na busca por maiores conhecimentos e por suas aprendizagens.

Nesse contexto, os estudos de Chahini (2016) esclarecem que uma educação de boa qualidade é baseada na justiça, democracia e inclusão, na qual a participação de discentes surdos, em sala de aula é um direito que deve ser assegurado, assim como suas questões e/ou contribuições respondidas e valorizadas, suas dúvidas sanadas, para que haja participação de todos, no processo de ensino e de aprendizagem, de forma equitativa, inclusiva e ao longo da vida (BRASIL, 2018).

Em relação aos três discentes que relataram que participavam pouco nas aulas, prestavam atenção, faziam perguntas, questionavam, faziam atividades e contavam com a ajuda de colegas, um é surdo (surdez profunda) e dois têm

deficiência auditiva (um, surdez severa; outro, leve). Diante dos fatos, muitas hipóteses podem ser levantadas em relação à pouca participação, em sala de aula, pelos discentes surdos e/ou com deficiência auditiva, como por exemplo, inibições, metodologias inacessíveis, atitudes excludentes por parte de docentes e de colegas, ouvintes, dentre outras situações que fazem muitos discentes com necessidades educacionais específicas se sentirem excluídos e se recusarem e/ou ficarem impedidos de participarem ou participarem pouco das atividades, desenvolvidas em sala de aula.

Como se discutiu, anteriormente, sobre a relevância de comunicação de surdos com os colegas ouvintes, é importante destacar que estes estudantes ouvintes, foram destaques nesta pergunta, acerca de como participam das aulas.

No mesmo contexto, Quadros (2019) informa que, diferentemente da surdez, a língua de sinais é visível e os surdos ainda despertam na maioria das pessoas ouvintes, certa curiosidade e esses olhares expressam, muitas vezes, atitudes e valores excludentes por parte de alguns docentes e discentes, acarretando nos discentes surdos sofrimentos e/ou inibições que resultam na opção da invisibilidade.

Ao serem questionados se **conseguiam acompanhar e entender as explicações dos professores**, seis (S2, S6, S7, S9, S10 e S11) informaram que sim; conseguiam com auxílio de intérprete; lendo e questionando muitas vezes aos docentes e/ou perguntando aos colegas; um (S4) afirmou que conseguia na maioria das vezes; três (S1, S5 e S8) relataram que conseguiam às vezes, precisando solicitar ao docente que repetisse. Também pedem o auxílio dos colegas de sala, já que algumas disciplinas tendem a ser mais difíceis. Um (S3) disse que não conseguia entender as aulas, mas teve acompanhamento domiciliar dos amigos, para a compreensão dos conteúdos ministrados em sala, conforme relatos:

> Às vezes, não consigo entender. Peço para repetir, ou tenho auxílio dos colegas ou, em casa, procuro pesquisar o assunto. (S1);
> Sim, graças à intérprete. (S2);
> Não, por isso acompanho em casa com amigos. (S3);
> A maioria das vezes consigo. (S4);
> Depende, muita dificuldade em Humanas. (S5);
> Consigo. Leio, questiono muitas vezes e pergunto para as minhas amigas. Às vezes sou chato, mas quero aprender. Mas, é difícil, sim. (S6);
> Sim, igual. (S7);
> Depende. Tem disciplina muito difícil, com explicações que não entendo. Outras são mais fáceis. Depende. (S8);
> Sim, com ajuda da intérprete. (S9);
> Eu entendo um pouco sim, mas, quando não entendo, pergunto e o professor repete. (S10);

Sim. (S11).

Sobre os seis discentes que relataram que conseguiam acompanhar e entender as explicações dos professores, cinco são surdos (surdez profunda) e um tem deficiência auditiva (surdez leve). A maioria dos discentes relatou que participa devido à mediação dos intérpretes de Libras, que como já pontuado, é um direito assegurado pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela Lei de Inclusão nº 13.145/2015, que explicitam que o intérprete é o profissional que media a comunicação, a informação e a educação dos surdos (BRASIL, 2005, 2015).

Em relação aos auxílios recebidos, por parte de seus colegas de sala de aula, Omote (2005) ressaltam que a inclusão também perpassa pelas relações atitudinais, que, muitas vezes, determinam a permanência das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, nas instituições de ensino.

O discente que relatou que conseguia participar em sala de aula, na maioria das vezes, tem deficiência auditiva (leve), ouve o suficiente, não sabe Libras e se comunica normalmente pela Língua Portuguesa, justificando, portanto, sua resposta à questão abordada.

Ainda em relação à mesma questão, os estudos de Falcão (2015) informam que os discentes surdos tendem a adaptar suas demandas para não ficarem à margem do processo de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos.

Para os três discentes que relataram que, às vezes, conseguiam acompanhar e entender as explicações dos professores, ou porque solicitavam que o docente repetisse, ou porque tinham o auxílio de colega de sala, algumas disciplinas tendem a ser mais difíceis. Destes, dois são surdos (surdez profunda) e um tem deficiência auditiva (leve). Nesse sentido, os estudos de Alves *et al*. (2015) esclarecem que é difícil a “sobrevivência” dos surdos nos espaços acadêmicos, pois ainda há muitos docentes, por diversos fatores, que não compreendem as particularidades, por meio das quais as pessoas com surdez entendem o mundo.

O discente que informou que não conseguia acompanhar e entender as explicações dos professores e por isso teve acompanhamento domiciliar dos amigos, para a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, tem deficiência auditiva (severa) e, apesar de ler e escrever em Língua Portuguesa, apresenta dificuldades que remetem à má escolarização, no decorrer da Educação Básica, se agravando nas demandas da Educação Superior.

Diante dos dados, citam-se os estudos de Alves (2012) por enfatizar que muitos discentes surdos entram nos cursos universitários, porém, não os concluem, pois enfrentam muitas adversidades no processo ensino-aprendizagem, principalmente no contexto da linguagem e em razão de a academia não estar proporcionando a esses discentes, um cenário favorável à autonomia e expansão de suas capacidades cognitivas, assim como a não operacionalização do bilinguismo, assegurado tanto pelo Decreto nº 5.626/2005, quanto pela Lei Brasileira de Inclusão.

Quando questionados se **conheciam os seus direitos de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva na Educação Superior**, sete (S1, S2, S6, S7, S8, S9 e S10) responderam que sim, apontando os facilitadores de comunicação, os intérpretes, as tecnologias assistivas, a reivindicação de intérpretes e a Educação Inclusiva; três (S3, S5 e S11) relataram que conheciam alguns; um (S4) afirmou que não conhecia. Fatos consonantes com os relatos a seguir.

> Sim, facilitadores de comunicação, intérpretes, tecnologias assistivas, intérprete de leitura labial. Às vezes, tento baixar minha própria comunicação. (S1);
> Sim, exigir mais intérpretes, mudanças de intérpretes se for desqualificado como intérpretes por falta de fluência em Libras. (S2);
> Nem todos, mas gostaria de saber. (S3);
> Não conheço. (S4);
> Alguns. (S5);
> Sim, todos. E opino e questiono. O direito é para todos e quero evoluir e aprender. Uma vez, a professora passou um filme sem legenda, sem noção isso! Sou surdo! (S6);
> Sim. (S7);
> Sim. E são importantes. Surdo é igual ouvinte. Também tem direito. (S8);
> Sim. (S9);
> Sim, conheço todos. (S10);
> Não muito. (S11).

Em relação aos sete discentes que afirmaram conhecer seus direitos de alunos surdos na Educação Superior, todos são surdos (surdez profunda). Esse fato possibilita inferir que, em razão de suas necessidades educacionais especiais, que demandam um atendimento educacional especializado mais intensivo e, provavelmente, por já terem passado por muitas barreiras de acessibilidade comunicacional, certamente, buscaram por maiores conhecimentos sobre seus diretos sociais, educacionais e profissionais, justamente para lutarem por eles.

Na mesma temática, Cassiano (2017) informa que a luta da comunidade surda tem sido marcada por conquistas relevantes, que contribuíram, no Brasil, para a atual situação do surdo. Portanto, é de grande relevância conhecer os direitos

sociais, educacionais e profissionais das pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, para que suas cidadanias possam ser vivenciadas, eficazmente.

Já em relação aos discentes que disseram conhecer apenas alguns de seus direitos, três têm deficiência auditiva (um, severa; dois, leve), usam aparelhos nos ouvidos, não se comunicam por Libras, falam bem e escrevem em Língua Portuguesa. Sendo assim, supõe-se que ainda não sentiram necessidade de conhecer, mais a fundo, seus direitos, enquanto alunos com necessidades educacionais específicas, ou, então, não quiseram, ainda, saber.

Sobre a referida questão, Dallari (1998) esclarece que conhecer superficialmente os direitos das pessoas surdas, sendo integrante deste grupo, pode dificultar a participação desses surdos, nas lutas e discussões sobre situações específicas, fragilizando a implementação efetiva das políticas públicas já existentes e/ou a modificação dessas políticas.

O discente que disse não conhecer seus direitos, tem deficiência auditiva (leve), não usa aparelho e não sabe Libras, portanto, infere-se que não tenha passado por situações de dificuldades na comunicação com ouvintes e, por isso, não tenha, ainda, sentido necessidade de recorrer aos direitos legais das pessoas surdas e/ou com necessidades educacionais específicas. Há também, a falta de interesse em se informar sobre a Legislação Federal vigente, haja vista, ainda não ter tido a disciplina de Educação Especial, na Ufma, que possibilita a aquisição de maiores conhecimentos, sobre tal temática.

No que concerne à questão abordada, parafraseando Bourdieu (2004), os instrumentos de comunicação e de conhecimento de um sistema simbólico, que cumpre a sua função política, enquanto meio de imposição ou de legitimação da dominação, contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra. Ou seja, ao não se apropriar de seus direitos, os surdos tornam-se passivos, diante das relações atitudinais das outras pessoas e, principalmente, das instituições que não efetivam a Educação Inclusiva.

Ao serem indagados sobre **como vinha ocorrendo o processo ensino e aprendizagem, em relação às suas necessidades educacionais específicas**, um discente (S1) respondeu que se dava de maneira complicada, pois não era proficiente em Libras e tinha dificuldade com a leitura labial; cinco discentes (S2, S4, S8, S9 e S11) relataram que o processo era muito bom, pois as aulas eram boas; cinco discentes (S3, S5, S6, S7 e S10) informaram que não era bom, pois durante as aulas

faltavam metodologias adequadas, além de que muitos professores usavam somente slides e muita leitura, como revelam os relatos a seguir.

> De forma complicada. Fiquei surda na fase adulta, estou aprendendo Libras e tenho dificuldade na leitura labial, às vezes. Os professores têm se esforçado, mas não está bom ainda. (S1);
> Muito bom. (S2);
> Não é bom. Como não solicitei um intérprete, prefiro estudar melhor em casa. (S3);
> Muito bem, as aulas são boas. (S4);
> Não bom. (S5);
> Faltam metodologias adequadas. (S6);
> Não é muito bom. Muitos professores só apresentam slides com muito texto. (S7);
> Quando eu comecei o curso, eu conhecia pouca coisa, depois fui aprendendo, mas, hoje, estou bem no curso. (S8);
> As aulas têm slides com imagens e entendo bem. (S9);
> Só leitura sempre. Não gosto. Quando há imagens contextualizadas, aprendo mais. (S10);
> Vem ocorrendo muito bem, as aulas são preparadas e dá para acompanhar. (S11).

Sobre o discente com surdez profunda que respondeu que o processo de ensino e aprendizagem se dava de maneira complicada, vale destacar que não era proficiente em Libras e tinha dificuldade com a leitura labial; ficou surdo na fase adulta e ainda está aprendendo Libras. Nesse caso, percebe-se que há falta de habilidades e/ou de capacitação por parte dos docentes em relação às necessidades educacionais específicas, do referido discente, no caso específico, utilizar mais imagens durante seus slides, escrever no quadro e explicar de frente para que o discente consiga fazer a leitura labial e tentar se comunicar diretamente com o discente surdo com a mediação do intérprete de Libras.

Nesse sentido, Freitas (2014) esclarece que a metodologia utilizada junto aos alunos surdos não pode ser a mesma dos alunos ouvintes, pois as metodologias e/ou estratégias didáticas devem instigar as habilidades visuais dos discentes surdos, visando à aquisição e aprimoramento dos conhecimentos acadêmicos.

Quanto aos cinco discentes que relataram que o processo de ensino e aprendizagem vinha ocorrendo de maneira adequada às suas necessidades educacionais específicas, três são surdos (surdez profunda) e contam com a mediação de intérpretes, profissional fluente na língua sinalizada de seu pais e, dois têm deficiência auditiva (leve), mas escrevem e falam bem em Língua Portuguesa. Diante dos fatos, os referidos relatos corroboram com os estudos de Machado (2015), que ressaltam que a educação de surdos, na academia, tem ganhado contornos e novas práticas. Desta forma, novos fazeres docentes se fazem necessários diante da

diversidade do alunado com necessidades educacionais específicas e a partir das novas propostas educacionais, sob a ótica da educação especial, no contexto da Educação Inclusiva.

Em relação à relevância do intérprete, os estudos de Mendes e Chahini (2019) enfatizam que este profissional é muito importante à inclusão da pessoa surda nos contextos social, educacional e profissional , visto que representa um canal de comunicação entre os surdos e os ouvintes, mas seu papel em sala de aula não pode ser maior que o do professor. Quando o docente não sabe Libras e quando o discente surdo não sabe se expressar por meio da Língua Portuguesa, o intérprete é de grande relevância na mediação da comunicação entre ambos.

Em relação aos cinco discentes que informaram que o processo ensino-aprendizagem não vinha ocorrendo adequadamente, em relação às suas necessidades educacionais específicas, três são surdos (surdez profunda) e dois têm deficiência auditiva (um, severa; o outro, leve). As queixas correspondem às metodologias inadequadas, no caso específico, utilização de muitos textos, muita leitura, muitos slides com poucas figuras e muito material escrito, dentre outros. Diante dos dados, citam-se os estudos de Teixeira (1998) por esclarecer que a principal função da universidade é a aprendizagem de seus discentes, com vistas à ascensão profissional qualitativa, a partir dos conhecimentos compartilhados e adquiridos.

Assim, a ausência de metodologia específica remete à reprodução ideológica estatal das características básicas da estrutura social e do sistema de poder que inviabiliza os surdos de poderem compartilhar dos privilégios transmitidos pelo Ensino Superior, uma vez que o conhecimento não é repassado a contento e, assim, não há uma aprendizagem significativa, muito menos, equitativa, inclusiva e contínua (BRASIL, 2018).

Quando questionados se **recebiam algum atendimento educacional especializado**, um discente (S1) informou que era auxiliado pelos colegas de turma; um (S2) disse ser atendido pela Resultados da pesquisa Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proaes) e por intérpretes; seis (S3, S6, S7, S8, S9 e S10) disseram que recebiam atendimento, em sala de aula, por meio de intérpretes e três (S4, S5 e S11) declararam que não recebiam nenhum tipo de atendimento, conforme as exposições, em sequência:

> Meus colegas me ajudam. (S1);
> Sim, por funcionárias da Proaes sobre bolsa com acompanhamento de intérprete. (S2);

> Não. Apenas dos profissionais intérpretes que se encontram na sala de aula. (S3);
> Não. (S4);
> Não. (S5);
> Sim. Tenho dois intérpretes. (S6);
> Sim. Tenho duas intérpretes. (S7);
> Sim, duas intérpretes. (S8);
> Sim, tenho uma intérprete em sala de aula. (S9);
> Sim, tenho duas intérpretes. (S10);
> Não. (S11).

Diante dos dados, é importante registar que dentre os 11 discentes participantes deste estudo, sete não relacionaram suas respostas ao verdadeiro sentido do Atendimento Educacional Especializado, visto que o discente S1, que tem deficiência auditiva (severa), associou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à ajuda de colegas; o discente S2, que tem surdez profunda, relacionou o AEE ao recebimento de bolsas de assistência estudantil; outros seis discentes, com surdez profunda (S6, S7, S8, S9 e S10), ligaram o AEE à presença dos intérpretes em sala de aula. Ademais, três discentes com deficiência auditiva (leve) relataram que não estavam recebendo nenhum AEE.

Os dados demonstram falta de conhecimentos, provenientes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tanto por parte de muitos docentes quanto por parte de vários discentes, visto que o atendimento educacional especializado possibilita/visa um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade e em medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Esse atendimento corresponde a um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucional e continuamente, visando, dentre outros serviços, apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais dos discentes. Os Núcleos de Acessibilidade, nas IES públicas e privadas visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de discentes com deficiência (BRASIL, 2011).

No caso de discentes surdos e com deficiência auditiva, são observadas as diretrizes e princípios, dispostos no Decreto nº 5.626/2005, que assegura, dentre outros direitos, a inclusão da Libras como disciplina curricular; as IES promovem aos discentes surdos serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e

tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Sobre os relatos de S4, S5 e S11, os dados revelam a não operacionalização dos serviços do AEE, junto a esses discentes, visto que, além dos intérpretes de Libras, afirmam não receber outro tipo de atendimento educacional especializado, na Ufma. Tal fato diverge do texto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufma, que garante aos discentes com deficiência e/ou com necessidade educacional específica, atendimento educacional especializado, tanto em sala de aula, com professores qualificados, quanto por meio do Núcleo de Acessibilidade (atual Diretoria de Acessibilidade).

Também é relevante informar que o atendimento educacional especializado não é de exclusividade da Nuaces/Ufma, mas, também, de todos os profissionais que fazem parte do processo de ensino aprendizagem. Portanto, os docentes da Educação Superior devem se capacitar, urgentemente, na Educação Especial/Inclusiva, por meio de formações continuadas, assim como a própria universidade, com seus recursos humanos e matérias.

Em relação à pergunta **se os docentes se encontravam capacitados para trabalharem o processo de ensino aprendizagem, com discentes surdos e/ou com deficiência auditiva**, quatro discentes (S5, S6, S8 e S10) disseram que não, pois os professores são focados em Língua Portuguesa, poucos sabem Libras e faltavam metodologias inclusivas; três (S4, S9 e S11) responderam que sim, pois os docentes eram bons, atenciosos, educados e entendiam a situação do aluno; três (S1, S3 e S7) disseram que apenas alguns docentes eram capacitados no contexto da educação inclusiva e no atendimento educacional especializado de alunos com surdez e/ou com deficiência auditiva e um (S2) respondeu que ainda estava analisando o contexto. As falas estão dispostas a seguir.

> Alguns, de forma alguma. Eles sabem que não ouço, não sei Libras, mas ficam de costas... alguns nem ligam. (S1);
> Ainda não sei; tô avaliando ainda. (S2);
> Nem todos. Alguns esquecem que têm pessoas com deficiência em sala. (S3);
> Sim, os professores são bons. (S4);
> Não. (S5);
> Não. Eles são focados em Português, poucos sabem Libras. Faltam metodologias inclusivas. Precisa haver equilíbrio entre Língua Portuguesa e Libras. (S6);
> Nem todos. Às vezes é complicado de entender. (S7);
> Não. (S8);
> Sim. (S9);
> Não. (S10);

> Sim, uma vez que são bem atenciosos e educados e entendem a situação do aluno. (S11).

Sobre os quatro discentes que disseram que seus docentes não estavam capacitados para lidar com o processo de ensino aprendizagem com eles, três têm surdez profunda e um tem deficiência auditiva (leve). Já os três discentes que relataram que os professores estavam trabalhando o processo de ensino aprendizagem adequadamente, um tem surdez profunda e dois têm deficiência auditiva (leve).

Dos três discentes que informaram que apenas alguns docentes estavam capacitados para trabalharem o processo de ensino aprendizagem, com alunos surdos e/ou com deficiência auditiva, dois são surdos e um tem deficiência auditiva. O discente que não soube responder tem surdez profunda.

Devido a carência de formação docente na área da Educação Especial/Inclusiva, foi verificado que a Língua Portuguesa é utilizada majoritariamente em sala de aula, o que corrompe o ideal de educação bilíngue da qual a pessoa com surdez tem direito. Nesse contexto, Sá (1998) enfatiza que é a modalidade educacional que estabelece, acima de tudo, que o trabalho das instituições de ensino seja em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais, e que a permanência do discente surdo na educação superior está diretamente associada à atuação docente no contexto da Educação Inclusiva. Nessa esteira, outra questão importante, segundo Alves *et al*. (2015), é o fortalecimento do bilinguismo na educação de surdos enquanto fator decisivo para que a educação superior rompa com o estigma de incapacidade de aprender atribuída aos surdos. Isso aliado a aulas atrativas, metodologias mais adequadas e materiais adaptados, corroboram para que os discentes surdos concluam seus cursos de graduação.

Quando foram questionados **se as metodologias utilizadas durante as aulas atendiam a suas necessidades educacionais específicas**, dois discentes (S3 e S11) responderam que sim, pois as aulas eram bem preparadas e os professores eram excelentes; três (S2, S5 e S8) relataram que não, pois não havia metodologia adequada; só discurso e pouca ou quase nenhuma imagem; faltava legenda nos vídeos e slides; seis (S1, S4, S6, S7, S9 e S10) informaram que às vezes, pois faltam recursos adequados, há carência de imagens, muitas leituras, falta organização e adaptação dos recursos e os docentes não utilizavam muitas imagens, conforme revelam os dados a seguir.

> Algumas vezes, pois os slides vêm bem explicados. (S1);
> Não. Simplesmente com intérprete. Mas, necessito de legendas nos vídeos, nos slides. (S2);
> Para mim sim, afinal, aprendo mesmo estudando sozinha. (S3);
> Algumas vezes sim, outras não. (S4);
> Não. Em cadeiras de muita leitura, necessito de ajuda ou vídeos legendados. (S5);
> Depende. Falta organização dos recursos, adaptação dos mesmos. Falta muita coisa. (S6);
> Às vezes. (S7);
> É só leitura, não tem metodologia. É só discurso. Só! Poucas imagens. (S8);
> Às vezes, porque os professores não utilizam muitas imagens. (S9);
> Às vezes. Há uma barreira entre os surdos e os ouvintes. Só leitura é muito difícil para nós surdos. Precisa haver adaptação. (S10);
> Sim, as aulas são bem preparadas e os professores são excelentes. (S11).

Sobre os dois discentes que responderam que as metodologias utilizadas durante as aulas atendiam às suas necessidades educacionais específicas, ambos têm deficiência auditiva (um, severa; outro, leve), leem e escrevem em Língua Portuguesa. Nesse caso, enfatiza-se que diante de metodologias adequadas, os discentes com necessidades educacionais específicas podem alçar grandes conquistas no meio acadêmico e, consequentemente, na vida profissional.

Sobre a temática, Goldfeld (2002) esclarece que diante da difusão da língua de sinais, os surdos passaram a ter melhores condições de desenvolvimento cognitivo, social e profissional. Quanto aos três discentes que relataram que as metodologias utilizadas durante as aulas não atendiam a suas necessidades educacionais específicas, dois são surdos (um tem surdez profunda e o outro tem deficiência auditiva).

Dentre os seis discentes que relataram que as metodologias utilizadas durante as aulas atendem, em parte, às suas necessidades educacionais específicas, cinco são surdos (surdez profunda) e um tem deficiência auditiva (leve).

Diante dos dados, infere-se que há dissonância quanto ao Programa Incluir, visto que este propõe às universidades diretrizes para a educação especial, sob a ótica da inclusão, no Ensino Superior. Neste sentido, Machado (2009) enfatiza que o ambiente educacional é uma invenção da modernidade e traz em suas raízes o modelo cartesiano/positivista, o qual exerce forte influência nas práticas educativas, privilegiando uma única via de conhecimento: o científico. Assim, os surdos ficam cada vez mais excluídos, visto que a seleção para o mercado de trabalho decorre do nível de desenvolvimento científico adquirido e das exigências oriundas da sociedade, sem considerar as limitações vivenciadas cotidianamente por essas pessoas.

Em relação ao questionamento de **como vinha ocorrendo os seus aprendizados no Curso**, um discente (S2) informou que estava ótimo, bom; seis (S4, S6, S7, S8, S9 e S10) relataram que estava bom, mas, ainda precisava melhorar, pois os professores tinham de aprender Libras; quatro (S1, S3, S4 e S11) disseram que estava ruim, pois não conseguiam acompanhar as disciplinas e muitas delas eram bem difíceis. A seguir, relatos coletados.

> Ruim. (S1);
> Ótimo, bom. (S2);
> Ruim, ruim. Têm disciplinas que não consigo acompanhar, mas é porque trabalho. (S3);
> Bom. (S4);
> Ruim, se for comparado a outros alunos que não têm necessidades especiais. Mas creio que estou indo bem, mas, me falta acompanhar todas as matérias. (S5);
> Bom, mas, precisa melhorar. (S6);
> Bom. (S7);
> Bom. (S8);
> Bom. Mas, falta os professores saberem Libras. (S9);
> Bom. (S10);
> Ruim. Algumas matérias são bem difíceis, mas pretendo melhorar, uma vez que é um curso voltado para a saúde. (S11).

Sobre o discente com surdez profunda, S2, que se sentia bem satisfeito com sua aprendizagem, é importante pontuar que ainda estava no primeiro período do curso de seu interesse (Teatro). Dos seis discentes que relataram que suas aprendizagens estavam ocorrendo bem, mas, que ainda precisava melhorar, pois os professores tinham de aprender Libras para saberem melhor os ensinar, cinco são surdos (surdez profunda) e um tem deficiência auditiva (leve) Dentre os quatro discentes que disseram não estar aprendendo adequadamente, porque não conseguiam acompanhar as disciplinas – e muitas delas eram bem difíceis –, um tem surdez profunda e três têm deficiência auditiva (um, severa; três, leve).

Diante dos dados apresentados, infere-se que as aprendizagens de boa parte dos discentes tendem a não ocorrer satisfatoriamente, devido à falta e/ou carência de qualificação docente em relação aos princípios da Educação Inclusiva. De mais a mais, outro fator que corrobora para esse resultado é a ausência de operacionalização da Legislação Federal em relação ao bilinguismo.

Sobre a temática, Slomski (2012) endossa que a educação oralista provém de um pressuposto de que a sociedade é majoritariamente ouvinte. Assim, para ser um integrante ativo dessa sociedade, as pessoas devem falar, mesmo que possuam limitações que impeçam esse tipo de linguagem. Desta forma, observa-se que as

metodologias baseadas no oralismo dificultam um acesso qualitativo de conhecimentos e informações pelos surdos no contexto universitário.

Em relação à pergunta **se os conhecimentos adquiridos na Graduação irão contribuir com a sua inserção no mundo do trabalho**, dez discentes (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S10 e S11) afirmaram que sim, pois estavam aprendendo para serem docentes de pessoas surdas, professores de Libras e demais profissionais; um discente (S9) respondeu que nunca havia pensado sobre o assunto, por isso ainda não sabia responder, conforme as falas, em sequência:

> Sim, sei que estou aprendendo muito sobre Libras e sobre ser docente de pessoa com surdez. (S1);
> Sim. (S2);
> Sim e muito, porque tenho ideia de que a educação é o melhor caminho para todo mundo. (S3);
> Sim, sei que serei uma boa psicóloga. (S4);
> Sim, mas, é bem mais difícil um surdo ingressar na faculdade e completá-la e ingressar no mercado de trabalho. (S5);
> Sim. No futuro, quero ser professor de Libras. (S6);
> Sim, quero ser professora de Libras. Será muito bom ensinar as crianças surdas. (S7);
> Sim. (S8);
> Nunca pensei. Ainda não sei responder. (S9);
> No futuro, quando eu me formar, sei que serei um bom profissional. (S10);
> Sim, as aulas bem preparadas e bem explicadas e pretendo dar o meu melhor. (S11).

Os dados revelam que, apesar de todas as adversidades em relação ao processo ensino-aprendizagem, os discentes se mostram resilientes na busca por maiores conhecimentos e por suas qualificações profissionais. Isso é ratificado por Sá (1998), ao enfatizar que quando o surdo tem a possibilidade de usufruir de um ambiente em que a Libras é vivenciada, é possível alcançar os objetivos desejados. Neste caso, a inserção no mercado de trabalho com a profissão escolhida e com um arcabouço que facilitará a execução das atividades laborais futuras.

Já em relação ao relato de “S9”, percebe-se um distanciamento da concepção do que é o cotidiano universitário dos surdos na Ufma; tal participante apresentou dificuldade em opinar sobre tal questão. Sendo assim, Alves (2012) esclarece que há uma luta no contexto nacional de educação pela inclusão efetiva dos surdos, para que não sejam meros observadores do processo ensino-aprendizagem, mas, sim, personagens ativos, protagonistas. Na realidade, a dificuldade comunicativa causa muitas angústias nas pessoas surdas, muitas vezes apresentadas como negação da exclusão ou minimização dos entraves enfrentados no cotidiano acadêmico.

Quanto ao último questionamento sobre **o que deve ser feito para que os discentes surdos e/ou com deficiência auditiva sejam incluídos na Educação Superior e tenham acesso a uma Educação Especial nos princípios da Educação Inclusiva, real e efetiva**, os 11 participantes responderam: presença de profissionais qualificados; mais intérpretes; compreensão por parte da família; maiores conhecimentos sobre os direitos das pessoas surdas; respeito; inclusão; ensino e metodologias adequados; professores que saibam Libras, como mostram os relatos, a seguir.

> Falta compromisso, falta fiscalização, faltam profissionais qualificados. (S1);
> Mais intérpretes, porém, que sejam mais qualificados e não atrasem as aulas. (S2);
> Primeiro lugar, qualificar melhor os primeiros educadores da fase infantil, segundo, que os pais compreendam os problemas dos filhos nessa situação e terceiro, que os surdos procurem seus verdadeiros direitos. (S3);
> A inclusão ainda é muito pequena, precisa de muitas modificações na estrutura, nos profissionais e nos colegas de curso. (S4);
> Acho que as pessoas podem aprender que somos discentes como os outros, mas com uma diferença. O respeito é importante. (S5);
> O ensino precisa ser adaptado. Língua Portuguesa para os ouvintes, Libras e imagens para os surdos. Provas diferentes e tudo o mais. Falta muita coisa. (S6);
> Falta as pessoas entenderem que é direito nosso também estar aqui. Muitos não entendem. (S7);
> Precisa de professor mais qualificado; que saiba Libras. (S8);
> Ter mais inclusão. (S10);
> Principalmente, mostrar que as pessoas deficientes existem e respeitá-las em suas limitações também. (S11).

Conforme os fatos, todos os discentes relataram fragilidades no contexto da Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva na Universidade Federal do Maranhão. Conforme os referidos discentes, a Ufma precisa de mais profissionais qualificados na educação de discentes surdos e/ou com deficiência auditiva, ou seja, docentes, coordenadores, chefes de departamento e demais profissionais do processo ensino-aprendizagem devem possuir conhecimentos mínimos da metodologia bilíngue e fluência básica em Língua Brasileira de Sinais, tal como estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), para que tais alunos deixem de ser estrangeiros na própria pátria e recebam educação de boa qualidade, equitativamente inclusiva e ao longo da vida (BRASIL, 2018).

Ainda conforme os relatos, o número de intérpretes e tradutores de Libras/Língua Portuguesa é insuficiente. Muitos relataram que só tinham o acompanhamento de um único intérprete durante as aulas e que na ausência desse profissional, por motivos diversos, a substituição é quase nula.

No contexto abordado, Karnoop (2011) enfatiza que a aprendizagem de qualquer indivíduo é baseada na relação língua e identidade. Assim, a mediação pela Língua Brasileira de Sinais é de suma relevância, pois o surdo tem sua aprendizagem ancorada na língua sinalizada e por meio dela internaliza novas informações e novos conhecimentos, entre eles a Língua Portuguesa. Nesse sentido, a mediação dos intérpretes/ tradutores de Libras/LP nas aulas é de grande importância para que o surdo tenha assegurado o seu direito, intransferível, à educação.

Por fim, os dados revelam que os direitos educacionais dos discentes com necessidades educacionais específicas da universidade devem ser mais divulgados e garantidos, resultando, assim, em metodologias adequadas e materiais adaptados, conforme explicitado na LBD/1996 (BRASIL, 1996), no Programa Incluir (BRASIL, 2013) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), entre outros documentos. Todos esses aparatos legais asseguram que a Educação Especial no Ensino Superior dar-se-á com a colaboração de profissionais qualificados, metodologias adequadas, materiais adaptados e atendimento educacional especializado para possibilitar ao discente com deficiência acesso, permanência e conclusão de seu curso de graduação, assim como conhecimentos suficientes e necessários ao ingresso no mundo do trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando aos objetivos pretendidos – e de acordo com o que foi explanado por discentes surdos e com deficiência auditiva da Universidade Federal do Maranhão –, percebe-se que a educação, em especial para o surdo, pouco evoluiu, estando ainda muito distante do que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os dados evidenciaram, dentre outras coisas, a dificuldade de pessoas surdas ou com deficiência auditiva em entenderem a Língua Portuguesa e, depois, transformá-la em Língua Brasileira de Sinais e vice-versa. Além disso, poucos são os docentes que conhecem a Libras, o que acarreta muitas outras necessidades educacionais específicas nos alunos em foco. O que, de certo modo acaba por dificultar a aquisição da língua portuguesa e, consequentemente, o entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Outro fator que impede o avanço desses discentes em seus estudos é a carência de atendimento educacional especializado e barreiras atitudinais derivadas de estigmas, preconceitos, discriminações, dentre outros. Por outro lado, vale ressaltar que se a educação fosse vista pela perspectiva inclusiva, as pessoas envolvidas com a educação de alunos com deficiência, perceberiam com mais clareza que estes, independentemente do acesso à educação superior, por meio de cotas, possuem plenas condições de avançar gradativamente, desde que sejam amparados por condições apropriadas, para a aquisição, construção e/ou ampliação de conhecimentos, no âmbito acadêmico.

Ademais, outro fator que corrobora para que a educação inclusiva não esteja ocorrendo como assegurado pela legislação vigente é o fato de muitos alunos não exporem suas dificuldades, em razão dos receios que carregam consigo, decorrentes da inabilidade que reconhecem ter com a segunda língua, que, no caso, é a Língua Portuguesa, como também por não conseguirem se comunicar com seus professores, considerando que a maioria dos docentes não consegue se expressar por meio da Libras.

No tocante à escolha do curso, é possível constatar que há surdos que fazem escolhas de cursos não por seus próprios interesses, mas por interesses da família, que por sua vez visa uma profissão que aparentemente possa dar status ou lucro.

Nessa ótica, um dos discentes entrevistado relatou que escolheu o curso em razão de sua deficiência, embora, conscientemente, esteja em um percurso acadêmico que naturalmente pode lhe trazer frustrações, ainda que possa se readequar perante os desafios. Nesse sentido, é provável que ainda não tenha compreendido que pode escolher a graduação que tenha afinidade com a área e que seja de seu interesse e por meio dele, ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência – e pela própria sociedade – com resiliência e paciência.

A maioria dos discentes se sente bem no ambiente acadêmico por possuírem amigos e conseguirem se comunicar com eles. No tocante à eficácia da comunicação, o surdo tem vários modos de interação: pela leitura labial, ainda que não seja plenamente; pela escrita, embora algumas ligações não sejam realizadas, e também, por meio da tecnologia assistiva, que é muito importante em seu cotidiano.

Não é fácil e muito menos usual que todos os ouvintes saibam Libras, do mesmo modo que nós, surdos, saibamos Língua Portuguesa. Por isso, é preciso que haja um esforço conjunto para que tal problema de interação e troca de conhecimentos no âmbito acadêmico seja solucionado. E essa solução seria possível se todos cedessem um pouco mais: um aprendendo Libras; o outro aprendendo Português, e o mais importante: que a comunicação acontecesse de maneira agradável, afinal, a troca é sempre salutar.

Entretanto, vale lembrar que ainda que a comunicação seja comprometida, em parte, a tecnologia contribui para a interação, porque o mais importante é que o aluno, enquanto ser social, ao se comunicar, expanda ainda mais, suas habilidades no ambiente educacional. Caso contrário, não haverá progresso e, sobretudo, a pessoa surda terá como maior prejuízo, dentre outros, a própria insegurança, porque não conseguirá estabelecer um laço efetivo dentro da instituição acadêmica, e, consequentemente, não o fará fora dela. O prejuízo, portanto, é irreparável!

A comunicação entre os discentes surdos e seus docentes também ocorrem por meio de recursos tecnológicos. Alguns discentes usam aparelho, outros usam implante coclear – e com esse implante conseguem, com treinamento, reconhecer, primeiramente, apenas os sons, depois as palavras e, assim, diferenciá-las. Há também aqueles que usam aparelhos internos, fazem leitura labial e, muitas vezes, usam o telefone, no qual é instalado o aplicativo Rybená. Com isso, é possível entender o que o professor fala. Comunicar-se com o professor também se torna mais fácil, quando se tem empatia por ele, porque ele interage com o discente e este, por

sua vez, tenta acompanhar a aula. Os slides com imagens também são um bom recurso de comunicação para os surdos. Com isso, torna-se mais fácil tirar dúvidas. Além disso, é importante frisar que, para a pessoa surda, a postura do professor durante a aula é muito importante, ou seja, é a partir disso que ela poderá ou não desenvolver suas potencialidades enquanto discente.

Por outro lado, há aqueles que não conseguem interagir com os professores, pois ou já nasceram surdos mesmo – o que nós chamamos de surdo propriamente dito –, ou já têm os dois ouvidos comprometidos. Nesses casos, não é possível o uso de aparelhos tecnológicos. Então, dependem de um intérprete, mas ainda assim há uma falha de comunicação entre eles, o intérprete e o professor. O professor explica e o intérprete absorve, mas quando a informação é transmitida para o surdo que não conhece Libras, nem sabe Português, o conteúdo não é efetivamente aprendido, porque, na realidade, o que ele conhece são sinais corriqueiros; não os acadêmicos. E o entrave dele é o sinal acadêmico, aliás, esse sinal facilita muito a aprendizagem. Se já fosse utilizado, exclusivo, como um dicionário do MEC, certamente mais comunicação seria possível e a limitação não seria tão grande.

Há pessoas que pensam que o fato de uma pessoa ter surdez em menor grau facilita o desempenho nos estudos, porém, isso não é verdade. Por outro lado, quanto mais profunda é a surdez, mais o surdo tende a se espelhar no professor. Inclusive, embora não frequentemente ocorra, algo que o professor diz, o discente com surdez consegue completar toda a frase, visto que ele anota aquela palavra e depois junta com outras palavras. É um árduo trabalho!

No que tange à participação nas aulas, há os que participam fazendo perguntas; pedindo para o professor repetir o que é a atividade. Vale lembrar que o aluno surdo busca participar das aulas e também se expressar, isto é, dizer o que pensa. Na realidade, a maior dificuldade que encontra nesse processo de interação é escrever em Língua Portuguesa. Por isso, novas metodologias devem ser pensadas. Inclusive, é pertinente questionar: será que há necessidade da escrita no processo de aprendizagem da pessoa surda? Ou simplesmente o surdo poderia dar suas contribuições por meio da comunicação com que já está habituado a usar?

Quanto à participação em seminários, há uma certa flexibilidade que é até bem-aceita. Por outro lado, há discentes que participam pouco desse tipo de atividade. Mas, por que será que participam pouco? É possível que seja por vergonha, medo, ou simplesmente por não entenderem a dinâmica da atividade. Também é pertinente

questionar se participam pouco dentro daquilo que entendem ou à luz do que se espera do curso, porque há cursos que avaliam o discente mais frequentemente por meio de provas teóricas, e não de seminários; outros, o contrário. Daí, por escolherem cursos que lançam mão mais de seminários como atividade avaliativa, os alunos com deficiência auditiva se sentem menos participativos, pois não perguntam, levam a dúvida para casa, ou então pedem auxílio dos colegas. Considerando essa realidade, faz-se necessário que os incentivemos a fazer perguntas para o professor ou para o intérprete que está à disposição deles. Por outro lado, também é sabido que alguns não perguntam para o intérprete com receio de serem chamados de chatos, por estarem perguntando frequentemente. Mas isso é apenas um receio que eles têm; não é uma realidade do intérprete, pois eles sempre são muito solícitos. Além do mais, existem dúvidas que não há como serem sanadas por esse profissional, como é o caso de questões de cálculo. Portanto, o modo de se entender um conceito e participar da aula varia, de acordo com cada aluno. Em outras palavras, se o aluno mudou, é muito importante ajustar a metodologia aplicada; ter mais flexibilidade.

Quando investigamos se conseguiam acompanhar e entender as explicações dos professores, percebemos que a intermediação do intérprete, aqui, é fundamental, mas ainda precisa ser mais explorada, porque mesmo que os alunos entrevistados dissessem que conseguem entender o conteúdo com o suporte desse profissional – lendo, respondendo, questionando várias vezes e até perguntando para o professor e para os colegas –, identificamos que ainda há um impasse no tocante a isso, pois é provável que pouquíssimos alunos com surdez alcancem os resultados de aprendizagem esperados, o que evidencia que a educação dos surdos, ainda que com a ajuda do intérprete, ainda está muito fragilizada, afinal, muitas vezes, o discente com surdez vai para a faculdade, assiste à aula, e retorna para casa com dúvidas.

Diante disso, ou precisamos que todos os professores tenham conhecimento de Libras, ou que mais intérpretes estejam em sala de aula. Isso, certamente, facilitará e qualificará o ensino, seja de surdos de nascença, seja de pessoas que tenham surdez moderada. Na realidade, vivemos em um paralelo muito grande entre ler, e não entender; olhar, e não conseguir copiar, o que gera um grande desconforto. Então, o intérprete, nesse contexto, torna-se um grande mediador: ele lê o que a pessoa com surdez não entende, ela transforma e ele, novamente, copia. O que não foi bem compreendido, ela sinaliza novamente e o profissional intérprete busca ajustar o que é necessário.

Acerca do uso de livros por esses alunos, também não podemos pensar que a leitura destes é suficiente para um bom aprendizado, porque, frequentemente, apenas leem, mas as dúvidas permanecem e, então, mais uma vez, precisam recorrer ao recurso do intérprete, independentemente de estarem na graduação ou em níveis mais avançados, até.

Em relação aos conhecimentos sobre seus direitos de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, há os que sabem das tecnologias assistivas, conhecem o direito de ter intérprete e de poder fazer leitura labial. Contudo, não conhecem que têm o direito de inscrever quantas falhas de comunicação cometerem e que estas podem e devem ser relidas por um profissional que saiba se comunicar em Libras. Há, também os que não sabem sobre os seus direitos enquanto discentes surdos e/ou com deficiência auditiva, na educação Superior, e isso pode ocorrer por ainda não terem tido a necessidade de buscar por eles, ou por não terem tido acesso ao referido conhecimento por causa das barreiras de acessibilidade comunicacional.

Em se tratando de como vinha ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos entrevistados foi possível constatar que ainda estão um pouco confusos, porque alguns respondem que tudo ocorre bem, por outro lado, há aqueles que não conseguem resultados satisfatórios; reclamam que só vêm slides, enfim, há uma confusão nesse contexto.

Sobre as tecnologias assistivas, pudemos verificar que estas também são escassas. Por exemplo, no caso dos recursos de imagem, para o surdo, mais fácil seria para ele pensar olhando uma imagem do que olhando mais letras; isso facilitaria muito a compreensão das informações. Se recursos assim fossem mais explorados e, ainda, o intérprete estivesse na turma, a probabilidade de os alunos com surdez indagarem mais durante as aulas seria maior, o que consequentemente impactaria positivamente no modo de aprendizado.

No que tange à existência de atendimento educacional especializado na universidade, foi possível depreender, que não existe esse tipo de atendimento acontecendo adequadamente na Ufma, visto que o AEE não corresponde à presença do intérprete, mas sim aquele dado pelo docente em sala de aula e/ou pelo Núcleo de Acessibilidade. Nesse sentido, se faz necessário registrar que deveria ser implantado um contraturno, isto é, o aluno faria a graduação em um horário do dia e, em outro

horário, tiraria suas dúvidas, tendo o acompanhamento de um professor e o auxílio de um intérprete durante essa atividade, inclusive fazendo o uso de tecnologias, como já ocorre na educação básica.

Foi registrado, também, que muitos docentes não se encontram capacitados para o processo de ensino-aprendizagem de discentes surdos e/ou com deficiência auditiva, visto que estão focados em ministrar suas aulas apenas por meio da Língua Portuguesa, o que dificulta significativamente esse processo, daí a importância de um intérprete em sala de aula, afinal, a apreensão do conhecimento, por meio da Libras, é um direito do surdo.

Considerando esse fato, não faz sentido ignorar a realidade desses alunos e nem os ver como “coitadinhos”, pois tais posturas podem apenas projetar prejuízos futuros, como mais entraves ainda durante a formação acadêmica, inclusive a nível de pós-graduação, e o mais delicado: a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho.

Para a maioria dos discentes, as metodologias utilizadas durante as aulas não atendem, satisfatoriamente, as suas necessidades educacionais específicas, o que corrobora com o que já foi afirmado precedentemente: o discente surdo precisa ter à sua disposição imagens, figuras, leitura labial e a própria Libras. E isso precisa ficar cada vez mais claro para os docentes. Slides são, para esse público, contraproducentes; o surdo não consegue acompanhar esse recurso. Muitas vezes, quando chega à metade da aula projetada, já esqueceu o que leu e por isso não avança em seus estudos, inclusive porque não consegue codificar em Libras algumas palavras da língua portuguesa.

Uma parte dos discentes possuem baixo rendimento em relação às suas aprendizagens, pois não conseguem acompanhar os estudos propostos, ao passo que os outros conseguem acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Estes podem apresentar diferentes resultados por terem condições mais favoráveis para o aprendizado, ou porque usam implante coclear, ou porque são oralizados, ou, ainda, porque realizam leitura labial. Por outro lado, sabemos que também há aqueles que não conhecem seus direitos e por isso afirmam que as condições de ensino e aprendizagem são boas, o que nem sempre coaduna com a realidade.

Ademais, no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho a partir dos conhecimentos adquiridos na Graduação, constatamos que eles intencionam lecionar, mas lecionar Libras para surdos. Contudo, isso pode não ser uma escolha totalmente favorável a eles, porque delimitam demais suas possibilidades de atuação

profissional. Na realidade, o professor precisa ser qualificado para lecionar tanto para deficientes auditivos/surdos quanto para ouvintes.

Em contrapartida, vale ressaltar o exemplo de uma aluna que também foi entrevistada. Ela afirmou que pretende ser uma boa psicóloga; não especificou qual público atenderia. Houve também um aluno que informou não ter definido ainda seu ramo de atuação profissional, ou seja, ele está no nível de Ensino Superior, efetivamente matriculado, mas ainda não sabe com o que trabalhará.

De qualquer modo, é necessário que também os surdos entendam a importância de que, ao estarem na condição de profissionais, precisam atender a quaisquer públicos, e não apenas os surdos, caso contrário, a inclusão sempre estará comprometida.

Os professores precisam se adequar à realidade dos universitários com deficiência, porque isso é um fator muito relevante para que, realmente, se sintam incluídos na Educação Superior e tenham acesso a uma Educação Especial nos princípios da Educação Inclusiva, real e efetiva. Ressaltaram, novamente, a ausência de mais intérpretes na Instituição, além de outros entraves, como falta de suporte por parte da família, desconhecimento dos direitos por parte das pessoas surdas, preconceitos, metodologia inadequada, falta de comunicação eficaz com pessoas do seu cotidiano na Universidade – pessoas que fazem limpeza, que prestam serviços de papelaria, que atendem nas secretarias, por exemplo. Para esses alunos, é muito importante que essas pessoas também possam estabelecer com eles contatos mais efetivos, seja sinalizando, seja dando atenção, simplesmente, pois isso facilitaria significativamente a vida deles no ambiente acadêmico.

A falta de intérprete é um outro problema que precisa ser enfatizado, mais uma vez, porque, inclusive em razão disso, as vagas não são ofertadas em quantidade suficiente. Além disso, algumas famílias se tornam um grande entrave, porque não exercem a paciência que requer a situação, isto é, simplesmente deixam o discente com deficiência sem qualquer acompanhamento, como também ocorre na educação básica.

É pertinente dar enfoque à falta de conhecimento de direitos por parte de alguns alunos, pois isso certamente afeta o processo e o resultado final de muitos anos na faculdade. Portanto, deveriam participar mais ativamente das ações na comunidade acadêmica, requerer suporte da Assessoria Jurídica da Instituição – e esta lhes dar uma contrapartida real –, estar presentes em eventos científicos, com o

devido auxílio, entre outras atitudes que certamente corroborariam para que, posteriormente, colhessem melhores resultados de suas escolhas.

Diante do que fora apresentado, espera-se que alguns impactos positivos possam ocorrer na educação superior, tais como: visibilidade ao processo ensino-aprendizagem de discentes surdos no contexto da Política Nacional de Educação Especial com base nos princípios da Educação Inclusiva; contribuição para o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de educação superior; promoção de reflexões concernentes à relevância da formação inicial e continuada nos princípios da Educação Inclusiva; destaque para a importância da qualificação docente à inclusão de discentes com surdez ou com deficiência auditiva nas instituições de ensino.

Como já explanado, a Legislação brasileira vigente assegura uma Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com isso, os direitos das pessoas surdas ou com deficiência auditiva se encontram garantidos, também, no âmbito da Educação Superior. Assim, espera-se que as instituições de Ensino Superior devolvam para a sociedade profissionais qualificados e com condições dignas de ter seu espaço tanto em ambientes profissionais quanto na própria sociedade.

No contexto da referida Política, os discentes surdos ou com deficiência auditiva são inseridos nas salas de aula regulares juntamente com os estudantes ouvintes, em instituições de ensino não-bilíngues, e vêm sendo assistidos por profissionais intérpretes de Libras e por profissionais do atendimento educacional especializado em sua primeira língua (L1/Libras) e na segunda língua (L2/Português Escrito).

Importante enfatizar que o intérprete não se encontra na sala de aula para sanar todas as dúvidas do discente; isso é responsabilidade do docente. Caso a Instituição não tenha docentes disponíveis exclusivamente para esse fim, deve inscrever, no mínimo, professores substitutos que façam esse trabalho.

Professores que conhecem melhor as necessidades educacionais de alunos com deficiência, certamente fazem uso de adequações curriculares e utilizam metodologias mediadas por tecnologias assistivas, assim como por didática acessível, flexibilizações pedagógicas e ferramentas que facilitem o aprendizado dos alunos e sua adaptação ao ambiente acadêmico.

Espera-se que este estudo provoque novas e frutíferas reflexões em torno das questões que envolvem o Ensino Superior na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que não apenas as instituições desse nível e seus discentes tenham ganhos, mas, sim, a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; PINHO, Luís Ventura de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173-184, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652008000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jan. 2020.

ALVES, Francislene Cerqueira *et al*. Educação de surdos em nível superior: desafios nos espaços acadêmicos. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.

ALVES, Francislene Cerqueira. **Memória social de professores surdos universitários**. 2012. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sul da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

ARAÚJO, Antônio Marcos de Lima; ARAÚJO, Francisca Canindé Rosário da Silva. A audição, o som, o ruído e a aprendizagem. *In*: DAMASCENO, Alberto; MACHADO, Heloisa; SOUZA, Orlando (orgs.). **Fonoaudiologia escolar**: fonoaudiologia e pedagogia: saberes necessários para a ação docente. Belém: Edufpa, 2006. p. 39-56.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: [*s.n.*], 2012. v. 1.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: [*s.n*], 2015. v. 2.

BAUMEL, Roseli C. Rocha de Carvalho; CASTRO, Adriano Monteiro. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Integração**, Brasília, DF, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002.

BEYER, Hugo Otto. Integração e Inclusão Escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002. Disponível em: https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/2beyer.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 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: 1 maio 2019.

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. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm#:~:text=a)%20o%20termo%20%22discrimina%C3%A7%C3%A3o%20contra,de%20impedir%20ou%20anular%20o. Acesso em: 10 set. 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. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de 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. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

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. 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 10 set. 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: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 nov. 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. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

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: 10 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: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional da 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: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://pnee.mec.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no ensino superior**: percepções dos alunos. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-04092015-104118/pt-br.php. Acesso em: 15 mar. 2017.

CASSIANO, Paulo Victor. O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, n. 21, p. 1-28, maio 2017. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 12 abr. 2020.

CERVO, Amado Luís; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Pedro da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CICCONE, Marta. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

CONFORTO, Débora; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Acessibilidade à Web: internet para todos. **Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 87-102, nov. 2002.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 399 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Polêmica).

DAMASCENO, Alberto; MACHADO, Heloisa; SOUZA, Orlando (orgs.). **Fonoaudiologia escolar**: fonoaudiologia e pedagogia: saberes necessários para a ação docente. Belém: Edufpa, 2006.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33020050002000014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jan. 2020.

FACULDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS. **História dos surdos**. São Bernardo do Campos: Fatec, 2010. Disponível em: http://www.fatecc.com.br/alunos/apostilas/libras/historia/apostilahistoriadossurdos.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Educação de surdos**: comportamento, escolarização e o mercado de trabalho. Recife: [*s.n.*], 2015.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, cognição visual e Libras**: estabelecendo novos diálogos. 5. ed. Recife: [*s.n.*], 2017.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Relatório Anual 1987**. Rio de Janeiro: Feneis, 1987. Disponível em: https://www.docsity.com/pt/relatorio-da-feneis-1997/4734156/. Acesso em: 8 mar. 2019.

FELIPE, Tânya A. **Libras em contexto**: curso básico: livro do estudante cursista. Brasília, DF: Programa Nacional de Apoio à educação dos Surdos/MEC/SEESP, 2001.

FERREIRA, Joaquim Armando; ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferença de gênero, situação de estudante e curso. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 1-10, jan. 2001.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 2010.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FREITAS, Maly Magalhães. Práticas de ensino de língua portuguesa para alunos surdos. *In*: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FRIAS, Lincoln. As cotas raciais e sociais em universidade púbica são injustas? **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 130-156, jul./dez. 2012.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1997. p. 39- 46.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação especial no contexto da educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Surdez**: processo educativo e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GROLLA, Elaine; SILVA Maria Cristina Figueiredo. **Para conhecer a aquisição de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

JAKUBOVICZ, Regina. **Psicomotricidade, deficiência de audição, atraso de linguagem simples e gagueira infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição da linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 213-225.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOJIMA, Catarina Kiguti; SEGALA, Sueli Ramalho. **Libras, a Imagem do pensamento**. São Paulo: Escala, 2008. v. 1.

KYRILLOS, Leny Cristina Rodrigues; MARTINS, Karina de Campos; FERREIRA, Paula Érika Alves. Fonoaudiologia e escola: a aprendizagem de uma visão preventiva. *In*: LAGROTTA, Márcia Gomes Mota; CÉSAR, Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro. **A fonoaudiologia nas instituições**. São Paulo: Lovise, 1997. p. 93-97.

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

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **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. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADti

co_das_Pessoas_com_Defici%C3%AAncia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em: 12 mar. 2019.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa (monografias, dissertações, teses e livros). Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2018.

LIMA. Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e signica no processo de integração de crianças surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. O professor surdo como intelectual específico: formação em pauta. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva**: políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire. Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos. **Espaço Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 32-41, dez. 2002/jul. 2003.

MENDES, Ana Karina Verde Sampaio; CHAHINI, Thelma Helena Costa. A relevância do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais à inclusão social e educacional de pessoas com surdez. *In*: PINHAL, João *et al*. **A investigação, a formação, as políticas e as práticas em Educação**: 30 anos da AFIRSE em Portugal. Lisboa: Afirse Portugal, 2019. p. 905-916.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 28 jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DELANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 9-29.

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

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: educação, direito e cidadania. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

NUNES, Rizzato. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana**: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Saraiva, 2002.

OMOTE, Sadao. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia, Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

ORRÚ, Silvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem históricocultural no trabalho educacional com autistas. **OEI: Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 45, n. 3, p. 1-12, fev. 2008.

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

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de Acessibilidade**: expressão das políticas nacionais para a educação superior. Curitiba: Appris, 2018.

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

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

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

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. São Paulo: Papirus, 2004. (Série Educação Especial).

RUSSO, Iêda C. Pacheco; SANTOS, Teresa M. Momensohn dos. **Audiologia infantil.** São Paulo: Cortez, 1994.

RUSSO, Ieda Pacheco; SANTOS, Tereza. **Audiologia infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: Eduff, 1998.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al*. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acácia A. Angeli. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo***,* Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a04.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

SANCHES, Paola Beatriz. **Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos**: em discussão a metodologia de letramento bilíngue de Fernandes. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe. *In*: LODI, Ana Cláudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de. (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a07.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

SANTOS, Renata. **O movimento de integração social das pessoas com deficiência**. cap. 2. p. 17-22. Disponível em: file://orientador_programa. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Wasley de Jesus. **Ambiente de ensino-aprendizagem da LIBRAS**: o AEE para alunos surdos. 11. ed. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2013. Disponível em: http://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3)%20Santos%20REVISTA%2011.pdf. Acesso em: 9 set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. **30 anos do AIPD**: ano internacional das pessoas deficientes 1981-2011. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. 2. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **O novo Código Civil e a Constituição**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SEGALA, Sueli Ramalho; KOJIMA, Catarina Kiguti. **A imagem do pensamento**: Libras – Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Escala, 2012.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. Ensino da leitura e da escrita para pessoas com deficiência auditiva. *In*: GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento**: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva. Maringá: Eduem, 2008.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita o aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos Bernardo; LUNARDI, Márcia. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre currículo escolar. *In*: LACERDA, Cristina Broglie Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez**: processos educativos e subjetivos. São Paulo: Lovise, 2000. p. 12-22.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 625-639, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a06.pdf. Aceso em: 12 abr. 2020.

SOUSA, Antonio Paulino de. **A formação de professores na sociedade informacional**. São Luís: Edufma, 2004.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. Inclusão escolar: um desafio da igualdade na convivência com os diferentes. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 125-140, 2011. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/arti cle/view/14845/9649. Acesso em: 10 abr. 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEMOTEO, Janice Gonçalves. **Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste**. 2012. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental da Linguagem) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009**. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. São Luís: Ufma, 2009. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf. Acesso em: 10 março 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Histórico da Ufma**. São Luís, 2020. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/historico.jsf. Acesso em: 10 set. 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792/767. Acesso em: 27 maio 2019.

VASCONCELOS, M. I. C. de. **Organização dos Estados Americanos**: deficiência auditiva. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1978.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

ZANETTE, Fernanda. A importância de Libras na comunicação com pessoas surdas. *In*: ANGOLA, Maria. **Blog Libras e Educação de Surdos**. [*S.l.*], 2010. Disponível em: http://librasverisfaculdades.blogspot.com.br/2010/07/importancia-de-libras-na-comunicacao.html. Acesso em: 8 jul. 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

PERGUNTAS FORMULADAS A DISCENTES SURDOS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

1ª Como ocorreu seu ingresso na Ufma? Você ingressou por cotas e/ou reserva de vagas? Você solicitou algum recurso? Você foi atendido?

2ª O que contribuiu para a escolha de seu Curso de Graduação?

3ª Como você se sente sendo discente surdo na Educação Superior?

4ª Você consegue se comunicar com os seus colegas ouvintes? Caso negativo, por quê? Caso afirmativo, de que forma?

5ª Você consegue se comunicar com os seus professores? Caso negativo, por quê? Caso afirmativo, de que forma?

6ª Como você participa durante as aulas?

7ª Você consegue acompanhar as explicações dos professores?

8ª Você conhece os seus direitos de aluno surdo, na Educação Superior? Caso afirmativo, quais são?

9ª Como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem em relação às suas necessidades educacionais específicas?

10ª Você recebe ou já recebeu algum atendimento educacional especializado? Caso afirmativo, qual? E por quem?

11ª Na sua opinião, os docentes do seu Curso são qualificados para trabalharem o processo ensino-aprendizagem de discentes surdos? Por que?

12ª As metodologias utilizadas durante as aulas atendem suas necessidades educacionais específicas? Por que?

13ª Como você classifica o seu aprendizado, no Curso?
Excelente ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Ruim ( ) Insatisfatório ( )
Explique a sua opção.

14ª Os conhecimentos adquiridos em sua Graduação irão contribuir com a sua inserção no mundo do trabalho? Por quê?

15ª Em sua opinião, o que deve ser feito para que os discentes surdos sejam incluídos na Educação Superior e tenham acesso a uma Educação Especial nos princípios da Educação Inclusiva, real e efetiva?

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Discente

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada “EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão”, cujo objetivo é conhecer e descrever as percepções dos discentes surdos ou com deficiência auditiva em relação às condições do acesso e da permanência na UFMA.

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 direto e indireto: orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos; maiores conhecimentos em relação aos direitos de acesso e permanência com êxito na aprendizagem e conclusão de seus cursos; construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino; visibilidade aos direitos educacionais e profissionais das pessoas com deficiência; destaque à relevância da formação inicial e continuada à operacionalização da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

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, assinada por ambas as partes, na qual constam o telefone e o endereço do pesquisador 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: ostsukalmeidaraujo@bol.com.br ou (98) 9 8400-5005. Maria Aparecida de Almeida Araújo (Mestranda em Políticas Públicas pela 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: São Luís. 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

_____

Participante da pesquisa

_____

Pesquisador(a) Responsável