

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KÉSSIA THALITA RODRIGUES DE SOUSA FERREIRA

**UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE UM
ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR**

GARANHUNS-PE

2019

KÉSSIA THALITA RODRIGUES DE SOUSA FERREIRA

**UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE UM
ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal Rural de Pernambuco -Unidade
Acadêmica de Garanhuns - como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Viviane Nunes Sarmiento

GARANHUNS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F383o Ferreira, Késsia Thalita Rodrigues de Sousa
Um olhar sobre a inclusão: Experiências e vivências de um aluno surdo no ensino superior / Késsia Thalita Rodrigues de Sousa Ferreira. - 2019.
60 f. : il.
- Orientadora: VIVIANE NUNES SARMENTO.
Inclui referências e apêndice(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Garanhuns, 2020.
1. Inclusão. 2. Estudante surdo. 3. Universidade . 4. Linguagem. I. SARMENTO, VIVIANE NUNES, orient. II. Título

KÉSSIA THALITA RODRIGUES DE SOUSA FERREIRA

**UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE UM
ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR**

Aprovada em __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Viviane Nunes Sarmiento (UFRPE - UAG)
(Orientadora)

Anderson Fernandes De Alencar (UFRPE - UAG)
(Examinador)

Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos (UFRPE - UAG)
(Examinadora externa)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus, que é meu sustento, meu consolo e me deu o presente da vida, sem ele eu nada seria e não estaria concluindo esta fase tão importante para mim e para minha família, a quem também dedico essa conquista, aos meus amados pais, irmãos, esposo e filho.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma universidade localizada na cidade de Garanhuns-PE, teve por objetivo identificar as ações desenvolvidas na instituição que visam à entrada e permanência de um estudante surdo no curso de pedagogia, comparando suas experiências e vivências com a de um ex-estudante surdo, formado nesse mesmo curso. Buscou-se conhecer as concepções políticas e pedagógicas que permeiam a inclusão do estudante surdo nos espaços da universidade. Para isso utilizou-se de entrevistas e observações como técnica de coleta de dados. A pesquisa é um estudo de caso com abordagem qualitativa, contou com a participação de oito professores, dois intérpretes e dois surdos. Para uma melhor compreensão sobre o tema, optou-se por fazer um recorte histórico sobre os principais acontecimentos sociais e políticos que precedem a perspectiva da inclusão. Para tanto, teve como aporte teórico os estudos de Vasconcelos (2006 e 2018), Skliar (1998; 1999 e 2005) dentre outros. Percebeu-se que se faz necessário e urgente uma educação pautada na diferença e no respeito aos direitos da pessoa com surdez, oportunizando avanços para todos, uma vez que, assim como na universidade, a sociedade ainda vive um momento confuso sobre o que fazer para que aconteça de fato a inclusão, quando as políticas públicas e a legislação vigente mostram que é direito do surdo estar em sala de aula e ter as condições de acesso e permanência com qualidade de aprendizagem. O estudo mostrou também a necessidade de uma maior propagação e uso da língua de sinais por toda a comunidade acadêmica, pois é através da língua e sua interação com o mundo que o ser humano se constitui.

Palavras-chave: Inclusão. Estudante surdo. Universidade. Linguagem.

ABSTRACT

This research was developed in a university located in the city of Garanhuns-PE. Its objective was to identify the actions developed in the institution aiming at the entrance and permanence of a deaf student in the pedagogy course, comparing their experiences with that of a former deaf student, graduated in this same course. We sought to know the political and pedagogical conceptions that permeate the inclusion of the deaf student in the university spaces. For this, interviews and observations were used as a data collection technique. The research is a case study with qualitative approach, with the participation of eight teachers, two interpreters and two deaf. For a better understanding on the subject, it was decided to make a historical outline of the main social and political events that precede the perspective of inclusion. For such, had as theoretical contribution the studies of Vasconcelos (2006 and 2018), Skliar (2005; 1998 e and 1999) among others. It was realized that an education based on difference and respect for the rights of the deaf person is necessary and urgent, making progress for all possible, since, as in the university, society still lives a confused moment about what to do to that inclusion actually happens, when public policies and current legislation show that it is the right of the deaf to be in the classroom and have the conditions of access and permanence with quality learning. The study also showed the need for greater propagation and use of sign language throughout the academic community, because it is through language and its interaction with the world that the human being is constituted.

Keywords: Inclusion. Deaf Student. University. Language.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CAMINHOS E INTERCURSOS DA INCLUSÃO.....	10
2.1 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	15
2.2 INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR.....	17
3 INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE CARLOS SKLIAR.....	19
4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	21
4.1 LOCAL DA PESQUISA	21
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	22
4.2.1 Perfil dos professores	22
4.2.2 Perfil dos intérpretes	24
4.2.3 Perfil dos alunos	25
4.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS	26
4.3.1 Técnicas de coleta de dados.....	27
4.3.2 Análise de dados	28
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	29
5.1 RELAÇÃO PROFESSOR X INTÉRPRETE X ESTUDANTE.....	29
5.2 ENSINO E APRENDIZAGEM.....	36
5.3 INCLUSÃO	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
7 REFERÊNCIAS	52
8 APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES.....	57
9 APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS INTÉRPRETES.....	58
10 APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTUDANTE SURDO.....	59
11 APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	60

1 INTRODUÇÃO

O processo de democratização do ensino superior no Brasil é algo muito recente, conforme Viana (2010), a universidade foi construída historicamente de forma elitista e privatista, visando o acesso e o prestígio, principalmente e em sua maioria, daqueles favorecidos socioeconomicamente. A autora mostra em sua dissertação que apenas nos últimos anos é visível uma expansão do número de matrículas nesse nível de ensino.

A inclusão dos menos favorecidos economicamente e socialmente nas universidades ganhou visibilidade a partir de 2012, através da lei de cotas, prevendo 50% das matrículas destinadas a estudantes vindos de famílias de baixa renda, e que cursaram o ensino médio na rede pública e se autodeclararam negros, pardos e indígenas. Isso, a nosso ver, já vai representar o início de um progresso para a inclusão, desses que estão a margem, no sistema educacional brasileiro. Mais tarde, em 2015, fruto de várias pautas em congressos internacionais e discussões no plenário brasileiro, foi estabelecido que 10% dessas cotas deveriam ser destinadas a pessoas com deficiência, o que passa a ser um direito dessas pessoas, dentre vários outros, que falaremos no decorrer deste trabalho.

A mais atual das conquistas e que representou um dos mais importantes avanços para a pessoa com deficiência foi a promulgação da Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada em 06 de julho de 2015. Essa lei abre um novo paradigma no país, pois a sociedade, vinda de um processo historicamente preconceituoso e excludente, através do estatuto, deverá se preparar para receber em sua plenitude essas pessoas, diferente do que acontecia antes, quando era a pessoa com deficiência que tinha de se adaptar a uma sociedade que não estava apta a recebê-la. O capítulo IV da LBI no Artigo. 27 aponta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Esse texto especifica a igualdade de condições favoráveis a uma parte da população, que mesmo com a constituição de 1988, ainda se fizera ausente das salas de aula, reafirmando o direito à educação de qualidade para todos. Dada a implantação do estatuto da pessoa com deficiência supracitado, temos nos últimos quatro anos um aumento significativo de crianças, jovens e adultos que possuem algum tipo de deficiência, adentrando nas escolas e

universidades, pois se torna efetivamente obrigatório que todas as instituições recebam essas pessoas, proporcionem meios e adequem os espaços e as atividades para garantir a permanência e a aprendizagem dos mesmos.

Considerando o número de pessoas surdas que estão no nível médio ou que já terminaram parte de seus estudos, e a crescente procura para ingressar em cursos superiores, surge a necessidade de se pensar a universidade, se atende às expectativas dos estudantes com deficiência, se está apta a recebê-los e propor medidas que visem à permanência desses estudantes nesse novo espaço.

A pretensão do presente trabalho é comparar duas vivências em tempos diferentes. Buscamos compreender o movimento da inclusão a partir da comparação de diálogos entre o surdo egresso, formado no curso de pedagogia em 2014, e o estudante, também surdo, que adentrou recentemente na universidade, há, portanto, um período de 5 anos, entre a saída e a entrada de ambos.

Dessa forma, apresentam-se algumas discussões acerca da inclusão do aluno surdo no ensino superior, elencando alguns avanços em políticas públicas educacionais e marcos legais ocorridos nos últimos anos no país. Essa pesquisa tem por objetivo conhecer e dialogar com as concepções políticas e pedagógicas que visam ao acesso, à adaptação e à permanência de dois surdos, considerando suas experiências nos espaços da universidade. Ao comparar as vivências do estudante ingressante com a do egresso, identificam-se as ações que a universidade, na qual foi desenvolvida a pesquisa, efetivou e vem realizando para receber e garantir a permanência dos mesmos, ou seja, promovendo a inclusão.

A inclusão é uma ação educacional, que ocorre em diferentes espaços sociais, tornando-se assim também um movimento social e político. Na perspectiva de alguns autores, a educação inclusiva pode ser considerada a evolução da escola integrativa, assumindo-se como respeitadora das diferenças e das variadas culturas.

O trabalho está organizado por capítulos nos quais nos incumbimos de apresentar o contexto históricos, de lutas, reivindicações e importantes conquistas no campo da inclusão das pessoas com deficiência e em específico da pessoa com surdez. Em nosso referencial teórico distribuídos nos capítulos 2, 3 e 4, que precedem a introdução levamos em consideração os aportes referentes a inclusão na área da educação e no nível de ensino superior. No capítulo cinco apresentamos a metodologia que embasou o estudo e caracterizamos os sujeitos

participantes e o campo pesquisado. Posterior temos a divulgação dos dados coletados seguidos por algumas reflexões tendo respaldo em alguns autores, por fim é feita nossas considerações finais precedido pelas referências e apêndices.

2 CAMINHOS E INTERCURSOS DA INCLUSÃO

A deficiência sempre esteve presente em todas as sociedades do mundo, entre pessoas culturalmente e socialmente de diferentes costumes e cresças. Contudo a pessoa que nascia com má formação ou adquiria, pelos mais variados motivos, obtinham tratamentos similares nos grupos de que faziam parte, em suma essas pessoas eram marginalizadas, e excluídas da sociedade. Conforme Silva (1987), os homens tomados por uma visão exageradamente religiosa, que era predominante durante a Idade Média e se fazia presente no período da Renascença, relacionavam muito do que se sucedia ao ser humano a superstições, ao sobrenatural, ou seja, muitas das moléstias e deficiências que atingiam as pessoas naquela época eram vistas como “castigos divinos”, pois essas pessoas eram tidas como indignas e pecadoras, restando-lhes o exílio (abandono), ou muitas vezes a execução; só a partir do “século XVI em diante, o mundo já se acostumara a examinar fatos em termos mais práticos e naturais”. (SILVA, 1987, p. 184).

A partir do século XIX, no fervô de uma revolução intelectual, frente a um novo modelo de sistema que está a surgir, e os avanços tidos na ciência, alguns países desenvolvidos, em busca de resolver problemas acerca da pobreza e das doenças que assolavam a população, passam a dar maior atenção a grupos minoritários dos quais cegos, surdos, deficientes físicos, dentre outras deficiências, fazem parte e esses, por sua vez, passam a serem apoiados por organizações que visavam o estudo das doenças para um atendimento mais especializado, ao invés da esmola e do abrigo.

Aqui no Brasil os primeiros indícios que se tem ao atendimento de pessoas com deficiência se encontram no período colonial, com as instaurações das Santas Casas de Misericórdia retratadas como ambientes pequenos e voltadas para atendimento dos pobres e excluídos socialmente, segundo Carvalho (2005), elas seguiam os mesmos padrões das instituições presentes na metrópole portuguesa, sendo a primeira Santa Casa instituída no Brasil em 1543, em Santos.

Lembremo-nos que quase todas essas pobres Casas de Misericórdia mantinham a tristemente famosa Roda dos Expostos, na qual muitos recém-nascidos com deformações foram colocados por mães desesperadas, tendo eles sido criados em orfanatos ou nos conventos, como elementos à margem da sociedade. (SILVA, 1987, p. 193)

Além das Santas Casas, outras instituições recebiam esse público, nascendo assim o período de segregação. Com o passar do tempo e com as mudanças na forma de pensar da sociedade, é fundado aqui no país também algumas instituições especializadas segundo o tipo de deficiência, conseqüentemente, a sociedade começa a pensar nessas pessoas com um novo olhar. Conforme Silva, esse avanço emerge das influências vindas das tendências europeia que chegaram ao Rio de Janeiro, com o retorno de intelectuais e estudiosos, e com revistas e livros publicados já há um certo tempo em outros países mais adiantados. Nessa perspectiva de avanço, Dom Pedro II, movido pelas ideias do escritor e professor José Alvares de Azevedo, cria nesse período a primeira organização oficial voltada para o atendimento específico de pessoas cegas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, é inaugurado em 1854, tendo seu nome alterado em 1891, para o atual Instituto Benjamin Costant – IBC.

O instituto era um internato onde crianças cegas de ambos os sexos recebiam instrução primária e secundária, com currículo que previa a educação moral, literária e profissional, compatível com a idade e aptidão em todas as etapas de escolarização. Seguindo os modelos parisienses, o ensino para os cegos deveria ser dividido em três ramos: intelectual, musical e industrial. (ALMEIDA, 2018, p. 80)

Azevedo (1851) propunha que todos os estabelecimentos que se preocupavam com a educação dos cegos, deveriam ter e seguir uma prática similar as que ele vivenciou desde os dez anos de idade no Instituto dos Meninos Cegos de Paris¹. Muitos dos materiais utilizados aqui no Brasil para o desenvolvimento das disciplinas na instituição, a princípio foram trazidos do instituto de Paris, os alunos faziam uso de impressão em braile, pranchas de madeira com alfabeto e com alguns tipos de algarismos em braile.

Como aponta Almeida (2018), com a positividade das ações do instituto por uma educação e visando a integração dos cegos à sociedade e os avanços tidos para esse público, foi realizado um evento para a apresentação desses resultados em 1855, ocasião propícia em que o professor, francês Eduard Huet apresenta suas ideias a Dom Pedro II, e a importância de se criar uma escola também para os ‘surdos-mudos’.

¹ Este instituto foi fundado em 1784 pelo filantrópico francês Valentin Hauy (1745 – 1822). Um dos ilustres alunos deste instituto foi Louis Braille, inventor do sistema Braille. De 1844 a 1950, Jose Alvares de Azevedo aprendeu o sistema braile, [...] o período em que este jovem esteve no instituto de Paris foi o mesmo período em que Louis Braille propagava seu método. (ALMEIDA, 2018, p. 78).

Em 26 de setembro de 1857, é inaugurado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, destinado a ambos os sexos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES. Conforme Mazzotta (2005, p. 29 apud Vasconcelos 2018, p. 43), inicialmente o instituto “caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdos-mudos’, com idade entre 7 e 14 anos. Em seguida, foram instaladas oficinas de sapataria, encadernação e douração para os meninos”. Funcionando em modelo de internato para os meninos, a educação desses ficava sob a responsabilidade de Huet (idealizador do projeto e primeiro diretor do estabelecimento), quanto à educação das meninas, ficava a cargo de Vassiomon (esposa de Huet), em modelo de externato, com atividades de costura.

Como mostra Vasconcelos (2018), é fundado em Pernambuco quase um século depois, o Instituto Domingos Sávio para Surdos (IDSS), por iniciativa da Sra. Edith Câmara Nogueira, irmã Josefina. Esse instituto possuía os mesmos princípios do INES e funcionava com atendimentos similares. Essa instituição recebia surdos de vários lugares do país, representando o primeiro marco na história do surdo nesse estado. Nesse contexto as pessoas com deficiência são excluídas da sociedade só tendo oportunidades educacionais em instituições especializadas.

As primeiras iniciativas a respeito da educação primária se apresentam no período pós independência em 1822, com a tomada de poder da elite brasileira adentrando em um novo modelo de economia. Os vários campos de conhecimento sofrem com as fortes influências das ideias liberais e para garantir o novo regime político e social a institucionalização da educação se fazia algo necessário. Conforme mostra Carvalho (1972, p.2, apud, ALMEIDA, 2018, p. 70):

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente as exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império.

Todavia o direito à educação ainda não era para todos, pois negros (escravos), pobres e “deficientes” não podiam frequentar essas escolas. As primeiras instituições de ensino que recebiam o ensino primário e secundário em sua maioria eram destinadas aos filhos da elite, que podia pagar por seus estudos. Só mais tarde institui-se que o ensino primário seria obrigatório para todos. Dada uma visão geral da educação brasileira nesse período é possível perceber uma política de cunho extremamente assistencialista, principalmente no que diz

respeito à educação da criança pequena, encontra-se também esse caráter fortemente nos dois institutos já citados.

Com base em acordos estabelecidos entre os médicos e o estado, a educação esteve sujeita aos interesses da medicina por muito tempo. Por muitas vezes houve conflitos a respeito das medidas gestadas nas instituições, que se desenvolviam com base nos saberes jurídicos, médico e religioso. Entretanto, tinha-se em comum articular propostas que não viessem ameaçar os privilégios dados às elites. Desta forma o que se previa na época era uma educação compensatória, que Duarte (1986, p. 175) define como “Conjunto de medidas políticas e pedagógicas que visa compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social”. Nesse momento a pessoa com deficiência passa a ser vista pela sociedade como capaz, se tiverem a escolarização e o treinamento adequados, sendo também produtivas para o trabalho.

Em 1958 a pessoa com necessidades educacionais especiais (como eram chamados na época) ganha visibilidade e investimentos do Ministério da Educação. Conforme Ferreira (1998), na década de 1960, se percebe um movimento de integração, que procurava inserir a pessoa com deficiência nos espaços sociais, na tentativa de normalizar suas condições de vida, aproximando-as para o padrão de vida comum das outras pessoas e da sua cultura.

Nas décadas de 60 e 70 o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, apresentou pequenas modificações, resultantes da luta por efetivação de seus direitos enquanto pessoas e, principalmente, pelo processo de democratização da educação.

Pouco a pouco, através das ONGs como a Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) e a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde para o âmbito da educação. (CAPELLINI, 2006, p. 8)

Durante muitos anos o termo “integração” foi utilizado para caracterizar a entrada de estudantes com “necessidades” educacionais especiais, em escolas regulares, porém em turmas isoladas e em salas específicas. A educação nessas escolas funcionava em dois âmbitos, o da Educação Regular e Educação Especial para alunos com deficiência.

Há um avanço nos direitos da pessoa com deficiência no que se refere à educação, porém com uma visão enraizada de que esses não são aptos a conviverem com os demais. O que diferencia esse novo paradigma do que até então as pessoas com deficiência vinham vivenciando é a forma de se pensar nessas pessoas e na sua condição, o de frequentar ambientes

sociais que antes não lhes eram permitidos, com o objetivo de normalizar as relações. No âmbito da educação isso ocorreu com a entrada dessas pessoas em escolas regulares, amparados pelo Artigo 26º da Declaração Universal Direitos Humanos de 1948 diz que:

Parágrafo 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ONU, 2009, p. 14)

Este documento² representa, em especial para a pessoa com deficiência, a primeira conquista, garantindo o direito à educação, dentre outras áreas. O artigo 26º abre portas para o movimento de “integração” nas escolas sejam elas públicas ou particulares, estabelecendo os mesmos direitos ao ensino para todos, independentemente da sua condição econômica ou física. Todavia ainda não era de todo o suficiente, pois receber a pessoa com deficiência em escolas regulares já é um avanço, porém, em classes isoladas, o que reflete ainda um movimento segregacionista.

Em 20 de dezembro de 1961, é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4024/61), com a finalidade de fixar e orientar os princípios da educação com base na constituição, de 1934. Conforme mostra Vasconcelos (2018, p. 46), essa lei prevê o “atendimento educacional da pessoa com deficiência até então chamadas de ‘excepcionais’, passando assim a legitimar a promoção de ações por parte do poder público”. Em seu texto a lei indica que o atendimento da pessoa com deficiência era, preferencialmente, ajustar-se ao sistema geral de educação, prevendo a integração dos mesmos a comunidade. Durante a ditadura militar, ocorrem várias mudanças na educação e a LDB de 1961 é substituída pela Lei nº. 5692/71³. Mais tarde em 1990, o Brasil participa da *Conferência Mundial Sobre Educação para Todos*, na Tailândia, e, em 1994 é firmada a Declaração de

² A Declaração foi criada para proteger e defender os homens e as nações, estabelecendo direitos básicos comuns para todos, esse documento nasce devido ao resultado da Segunda Guerra Mundial, sendo registrado pela ONU em 10 de dezembro de 1948.

³ Em pleno regime de ditadura militar, a LDB anterior é substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, com redação alterada pela Lei nº. 7044/82) (BRASIL, 1971). Essa nova lei, ao contrário da de 1961, ao assegurar um “tratamento especial” para os alunos “com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” no “sistema geral de educação” veio, segundo Mazzotta (2005), reforçar o encaminhamento de alunos para as classes e escolas especiais. Após a promulgação dessa LDB, visando promover e expandir o atendimento educacional ao excepcional, o governo federal, com a presidência de Emílio Médici (1969 a 1974), criou dentro do Ministério de Educação, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passava a ser responsável por planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da política de educação especial no Brasil. (VASCONCELOS, 2018, p. 47)

Salamanca e ambas passam a influenciar a formulação das políticas públicas para a Educação Inclusiva.

Além da participação do Brasil nesses movimentos, ele assinou acordos na busca de uma educação inclusiva. Concebe-se assim a inclusão como um movimento mundial, apoiado na ideia de que todas as pessoas devem ter os mesmos direitos e não podem ser excluídas das ações da sociedade, em razão das suas características sejam elas de ordem física, intelectual ou ideológico, pois são essas características partes que compõem a identidade desses indivíduos como seres humanos.

A atual Lei de Diretrizes e Base - LDB, Lei nº 9394/96, reconhece as particularidades dos sujeitos, em que os níveis e o tempo de aprendizagem são diferentes, sendo assim a pessoa com deficiência tem direito a currículos e a metodologias diferenciadas, além de recursos específicos que melhor atendam às suas necessidades.

Com o modelo de uma educação inclusiva, a sociedade deve dar as condições necessárias para que a pessoa com deficiência possa transitar em todos os espaços e participar das ações com autonomia, esse modelo vai beneficiar aqueles que possuem algum tipo de deficiência ou não, promovendo o sentimento de respeito às diferenças. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, define que as escolas devem ofertar atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência no âmbito da “Educação Especial”, essa por sua vez é caracterizada como uma modalidade de ensino, e deve ser promovida de forma sistemática, perpassando todos os níveis de ensino. O plano também aponta a importância da flexibilidade no ensino, ao considerar a diversidade de deficiências e as diferentes realidades vividas. Entende-se assim a educação especial com uma modalidade de ensino, que deve ser desenvolvida na perspectiva inclusiva em todos os níveis de ensino.

2.1 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Com a vinda da corte para o Brasil, instituem-se escolas⁴ de ensino superior com cursos de medicina e direito, que seriam profissões liberais e tradicionais da época. Essas

⁴ As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a

escolas só irão obter condição de Universidade, a partir da década de 30 do século XX com o fim da República Velha. Até esse momento a pessoa com deficiência era recebida apenas em instituições específicas, esse novo século representa avanços importantes em políticas que visam melhorar as condições dessa parte da população e sua inserção em outras modalidades de ensino.

Quando a sociedade adentra no paradigma da inclusão, permite que pessoas com algum tipo de deficiência possam alcançar pelos seus próprios méritos o nível de educação superior, porém a sua adaptação e permanência nesse espaço ainda não é devidamente problematizado, parece haver um tipo de inclusão excludente. Se admite o sujeito no espaço, mas não se dão as condições necessárias para, assim como os outros, que não possuem determinada deficiência, possam ter de fato as condições de acesso. O movimento da inclusão se apresenta para garantir o ingresso e permanência com dignidade para essas pessoas.

Percebe-se no país uma crescente demanda de estudantes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo, nos anos iniciais, fundamental e ensino médio, entretanto, ainda de forma muito tímida no ensino superior.

Em razão disso, foram enviadas para as Instituições de Ensino Superior na década de 1990, através do Aviso Circular nº 277/1996 (BRASIL, 1996), orientações, com sugestões de ações, prevendo facilitar o acesso da pessoa com deficiência nas universidades, segundo o aviso, os ajustes deveriam ocorrer em três momentos do processo da seleção: na elaboração do edital, durante os exames de vestibulares e no ato da correção das provas. No final dessa mesma década é sancionado o Decreto nº 3.298/1999, que Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, consolidando as políticas de apoio as pessoas com deficiência, prevendo o acesso e agora também a permanência desses nos espaços sociais, principalmente nos espaços educacionais.

Real Academia de Pintura e Escultura¹. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração. (MARTINS, 2002)

2.2 INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Um dos principais marcos na história da pessoa surda que impactou e definiu a forma de se pensar na educação desse grupo por muitos anos, ocorreu em 1880 através do segundo Congresso Internacional de Educação do Surdo em Milão. Nessa conferência, demonstrou-se que os surdos não tinham problemas nos órgãos responsáveis por emitir os sons da fala, foram expostos alguns casos exitosos como exemplos, concebendo o método da oralização como o mais eficaz para o ensino dos surdos. Com isso declarou-se o ensino oralista superior a língua de sinais, aprovando assim a resolução que proibia o uso de sinais entre os surdos nas escolas e em outros espaços sociais.

Pereira (2011, p. 1, apud, SILVA, 2015, p. 42), “a proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequência o baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior”. Os surdos que não conseguiam desenvolver a fala, ou seja, a oralidade, eram tidos como burros ou deficientes intelectuais. Como mostra Silva (2015), anos depois do congresso, se dar início a pesquisas acerca do oralismo, e os resultados obtidos foram totalmente negativos a respeito do desenvolvimento da aprendizagem dos surdos sob esse método, “surge assim a comunicação total” (SILVA, 2015, p. 41). Essa seria uma nova forma de ensino a qual concebe a junção da fala acompanhada de sinais.

Com a flexibilidade na possibilidade de se utilizar sinais, surge o bilinguismo⁵, este reconhece a língua de sinais como primeira língua da pessoa surda e a língua escrita como a segunda. O início do ano 2000 é marcado por algumas leis e decretos em favor desse público através do art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como lei da acessibilidade a língua de sinais passa a ser aceita, prevendo a formação e inserção de profissionais, professor tradutor intérprete de língua de sinais nas instituições que recebem o surdo visando à permanência desse no espaço. Dois anos depois é sancionada a Lei nº 10.436, de abril de 2002, conhecida como a lei de Libras, em suas disposições reconhece a Libras como a segunda língua oficial do Brasil, legalizando-a como meio de comunicação e expressão da pessoa surda. Através do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, unifica-se o Artigo 18

⁵ Conforme Vasconcelos (2006, p.30) “Com os estudos sobre a importância do uso da língua natural, como fator cultural, surge, por volta dos anos 90, a proposta bilíngue que pretende atender o surdo na sua especificidade cultural. “Bilinguismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa - bilinguismo no individual; ou pelo mesmo grupo social – bilinguismo grupal, institucional, social (FELIPE, 1993, p. 726) ”.

à lei Libras, regulamentando essas duas disposições em um mesmo documento específico do surdo.

Conforme dados do INEP, no ano de 2012, havia no país um total de 27.143 matrículas em cursos de graduação presencial e à distância, feitas por pessoas que possuem algum tipo de deficiência, dessas, 1.650 declararam ser surdas, e 6.008 deficientes auditivos. Percebe-se, em um período de 4 anos, um crescimento de aproximadamente 41 % de matrículas de pessoas com deficiência ingressando nos cursos de graduação, entretanto as estatísticas apontam que o número de pessoas com surdez ou com deficiência auditiva permanece praticamente o mesmo, oscilando numericamente entre essas duas categorias, sendo que a quantidade de declarados deficientes auditivos sempre é maior que os declarados com surdez. Em 2017 houve uma queda de 1,5 % em comparação às matrículas dessas duas categorias no ano de 2012.

Assim como Silva (2015), pode-se inferir que esse fato ocorre devido à ineficácia da escolarização tida durante a educação básica, essa não se faz capaz de ampliar e desenvolver os conhecimentos do aluno surdo, seja pelo preconceito ainda existente e/ou pela falta de informações suficientes sobre a surdez. Um dos principais motivos segundo essa autora seria a dificuldade encontrada na língua.

Os avanços tidos para as pessoas com deficiência são inquestionáveis, a busca pelo respeito e pela equiparação de condições para esse grupo, é pauta de várias discussões na sociedade, porém a dificuldade que se põem hoje especificamente para a pessoa surda, é a necessidade de se problematizar o conhecimento não só da sua história, mas também buscar entender suas particularidades quanto a sujeitos com uma forma de comunicação próprio, da comunidade surda.

As políticas de ações afirmativas chegam na instituição pesquisada inicialmente pela forma como procedia o ingresso. A iniciação aos estudos em nível superior na Universidade Federal Rural de Pernambuco, tem como critério a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme orientações do Ministério da Educação. Desde 2009 essa passou a ser a única etapa para o ingresso. A classificação da seleção dos candidatos ocorre através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), assim como a seleção dos concorrentes pelo sistema de cotas.

O sistema de cotas Lei nº 12.711 de agosto de 2012, visa o ingresso nas instituições federais, reservando 50% das vagas oferecidas para estudantes da rede pública de ensino, vindos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, sofrendo alterações em seu texto

em 2016 através da lei nº 13. 409, para dispor sobre a reserva de vagas também para a pessoa com deficiência.

Embora a política de ações afirmativas voltadas especificamente para pessoas com deficiência terem as alterações na redação em 2016, são implementadas na instituição pesquisada apenas no primeiro semestre no ano de 2018, coincidindo com a entrada, dentre outros estudantes com deficiência, da pessoa surda que também será objeto de nosso estudo.

3 INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE CARLOS SKLIAR

Durante décadas a educação da pessoa surda esteve pautada no modelo clínico-terapêutico, na qual caracteriza a surdez como um déficit, uma patologia que necessitaria ser corrigida, curada. Esse modelo não reconhece a língua sinais, como forma própria de comunicação do surdo, uma vez que o surdo não possui problemas nos órgãos fonador, estariam passíveis a falar, desde que recebessem os estímulos certos.

Contraopondo-se a esse modelo surge o sócio antropológico, que concebe a surdez como uma diferença e não mais como uma patologia, Carlos Skliar, se utiliza de conceitos antropológicos com ênfase no estudo das diferenças, para enfatizar que não se pode resumir, o discurso da deficiência em termos estreito de inclusão/exclusão que partem de um ponto comum a “normalidade”. Conforme mostra Vigotski (2011), toda forma de cultura está pautada em instrumentos, signos e símbolos construídos e “adaptados a psicofisiologia normal da pessoa”. A cultura concebe o modelo dito normal para aquelas pessoas que não possuem deficiência.

Para Skliar (1999), a alteridade deficiente é uma construção social e histórica, outorgada na relação binária⁶ de significados atribuídos pela sociedade a algo, com a finalidade de inventar e através de padrões excluir o outro, ou seja, tudo aquilo que é padrão, tido como norma por uma determinada cultura, são regulados e controlados pelos processos histórico, social, político e econômico, que influênciam na forma de se pensar e construir o outro. Daí parte os preconceitos existentes, a exclusão e a marginalização dos grupos minoritários.

Neste sentido, para esse autor, faz necessário a ruptura das significações referidas ao surdo, ao problematizar a normalidade do ouvinte e inverter os sentidos atribuídos a tais, e

⁶ As oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele (SKLIAR, 1999, p.22).

Por exemplo: normalidade/anormalidade, surdo/ouvinte.

propõe que sejam representados “aos surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, linguísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos.” (SKLIAR, 1999, p.24).

Como já foi posto ao longo deste trabalho o surdo desenvolveu uma forma própria de comunicação a “língua de sinais”, e embora por alguns anos esse tenha sido veementemente proibida, os seus praticantes encontraram maneiras de repassar o conhecimento adiante para outras gerações. Assim como mostra Skliar (1999), politicamente as diferenças começam a serem respeitadas e legitimadas, ainda que de forma convencional e a alteridade deficiente da pessoa surda ou da surdez passam a ser timidamente problematizada e teorizada por alguns autores.

A língua de sinais, possui uma estrutura gramatical própria, condizente com a forma pela qual se expressa e é captada (viso-gestual), nela são considerados os estímulos visuais, assim como a língua falada pelos ouvintes (auditivo-oral), os surdos também organizam ideias e estruturas lexicais, que são conseqüentemente refletidas na escrita. “Desse modo, a linguagem oral e a linguagem de sinais não constituem uma oposição, mas sim dois canais diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem.” (SKLIAR, 1997, p. 50). Cabe ressaltar que considerando os contextos históricos e os meios culturais nos quais o surdo está imerso, nem todo surdo conhece a língua de sinais e a comunicação pode ser expressa de diferentes maneiras, seja pela leitura labial, pela junção da fala com sinais, seja por meio de gestos diversos, mas a comunicação com o outro e o desenvolvimento tende a acontecer.

Dada as considerações feitas até aqui, nas quais abordamos importantes leis e tratados elucidados na história da pessoa com deficiência e em específico da pessoa com surdez, que é o objeto deste estudo, dialogamos com as concepções de alguns autores afim de melhor situar para o processo de inclusão que se tem hoje. No capítulo a seguir apresentaremos uma explanação da metodologia a qual norteou o desenvolvimento deste trabalho.

4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Com base nas reflexões anteriores, a presente pesquisa objetivou problematizar o processo de inclusão do surdo no ensino superior, tendo como parâmetro as ações políticas e pedagógicas desenvolvidas nos espaços da universidade, sob a visão de dois surdos.

Nesse capítulo descrevemos os passos da pesquisa, apresentando o espaço onde a mesma foi desenvolvida, o perfil dos colaboradores, a metodologia utilizada para a apreensão dos dados e a interpretação dos resultados.

4.1 LOCAL DA PESQUISA

As observações foram desenvolvidas em uma turma do primeiro período do curso de pedagogia em uma Universidade da cidade de Garanhuns.

A unidade, pesquisada foi a primeira extensão universitária instalada no estado de Pernambuco e no país, durante o governo do ex-presidente Lula, tendo suas atividades iniciadas no ano de 2005, com os cursos de Normal Superior (recorte da pesquisa), Agronomia, Zootecnia e Medicina Veterinária. Em 2009 passou a oferecer os cursos de Licenciatura em Letras, Engenharia de Alimentos e Ciências da Computação. A instituição também dispõe hoje de três programas de pós-graduação e projetos de ensino, pesquisa e extensão como por exemplo, (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC). Essa também busca efetivar ações visando à permanência dos seus alunos, através de bolsas de apoio acadêmico, apoio às gestantes, etc. A unidade recebe alunos de várias cidades vizinhas.

Segundo informações da universidade, o primeiro estudante surdo ingressou nessa instituição em 2009. Com a demanda, a universidade buscou ofertar a ele os serviços de um intérprete, adaptando-se a Lei nº 10.098 conhecida como lei de acessibilidade e a Lei nº 10.436 que dispõem sobre a Línguas Brasileiras de Sinais.

Desde a conclusão do primeiro surdo, formado em 2014, no curso de pedagogia, apenas em 2019, adentra um outro estudante surdo com as mesmas características, despertando na pesquisadora o interesse em buscar entender as concepções políticas e pedagógicas que permeiam a inclusão de um estudante surdo nos espaços da universidade. Tomando como ponto

de partida a visão sobre o atual estudante surdo que ingressou recentemente, comparando os contextos deste com os do anterior.

4. 2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa contou com a participação de dois perfis de profissionais dentre eles, oito professores e dois intérpretes de Libras, ambos com funções distintas, mas de igual relevância para responder os objetivos propostos. Também compôs o estudo dois surdos, um ex-estudante da instituição e um recém ingresso.

Durante a apresentação da pesquisa, optou-se pela não identificação dos nomes dos participantes, objetivando a privacidade, fez-se necessário respaldar a integridade da pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Flick (2013, p. 211), “confidencialidade e o anonimato podem ser particularmente relevantes se a pesquisa envolver vários participantes, em um local específico, e muito pequeno”.

4.2.1 Perfil dos professores

O professor desempenha em sala de aula função essencial no processo de ensino e aprendizagem. É ele o responsável por mediar conhecimentos, descobrindo as potencialidades e desenvolvendo as habilidades, considerando as particularidades dos estudantes.

O tempo de atuação dos respectivos docentes na universidade pesquisada varia entre seis e treze anos, lecionando diferentes disciplinas de acordo com as especificidades das formações, sete deles vivenciaram a primeira experiência com o estudante surdo que ingressou em 2009, com exceção, a professora 5. Dentre os oito entrevistados, apenas a professora 6, disse ter feito curso de Libras, mas que pela falta de ter com quem praticar esqueceu os sinais.

No quadro a seguir será apresentado o perfil profissional de oito professores, que aplicam as disciplinas da matriz curricular do primeiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia na entrada de 2018.2

Quadro 1: Caracterização dos professores

Participantes	Formação	Atuação na instituição pesquisada	Experiência com surdo	Conhecimento de Libras
Professor 1	Eu pertenço a área das ciências sociais	Há treze anos que estou por aqui	Sim	Não
Professor 2	Formada em educação física	Em 2013 fiz o concurso e passei como professora efetiva de todas as turmas.	Sim	Não
Professor 3	Sou formado em licenciatura em história/ fiz o mestrado e doutorado em filosofia	Aqui na universidade tenho dez anos de casa.	Sim	Não
Professor 4	Licenciatura em pedagogia/ mestrado em educação focando educação de jovens e adultos e educação matemática/ doutorado em linguagens e educação de jovens e adultos	2008 eu ingresso aqui na universidade	Sim	Não
Professor 5	Formada em letras/ fiz mestrado e doutorado, na área de educação e especificamente em linguagem	De 2013 a 2017 dei aula no curso de Letras em 2017 vim para cá e estou a dois anos dando aula no curso de pedagogia	Não	Não
Professor 6	Eu sou formada em Letras/tenho mestrado em linguística/ doutorado em linguística.	Aqui, estou desde 2006.	Sim	Sim
Professor 7	Tenho licenciatura em Física/ mestrado em ensino de ciência/ doutorado em tecnologia educacional	Eu estou aqui, desde 2010.	Sim	Não
Professor 8	Graduação em psicologia/ mestrado e doutorado em	Estou, desde 2007.	Sim	Não

	psicologia cognitiva			
--	-------------------------	--	--	--

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora (2019)

4.2.2 Perfil dos intérpretes

O tradutor intérprete de Libras é o profissional habilitado a mediar a comunicação entre o ouvinte e o surdo, este tem domínio da língua de sinais e da língua falada de acordo com o idioma.

O intérprete 2 foi o primeiro profissional com a função de tradutor intérprete de língua de sinais concursado na instituição. A intérprete 1 é ex-estudante da instituição, fluente em Libras e é casada com um surdo. Segundo os relatos, ambos também atuam como intérpretes de Libras em uma escola estadual do município de Garanhuns.

No quadro a seguir será apresentado o perfil profissional de dois intérpretes de Libras:

Quadro 2: caracterização dos intérpretes

Participante	Formação	Tempo de atuação na instituição	Funções	Atuação na sala de aula
Interprete 1	Sou graduada em pedagogia, pós-graduação em educação inclusiva e tenho proficiência em Libras	Aqui atualmente sou técnica educacional, intérprete tradutor de Libras desde 2015. ”	Tudo que envolve interpretação e tradução de textos sejam eles escritos ou orais de importância para o usuário que está sendo assistido e também que seja importante para a instituição. Nós também tratamos dos assuntos administrativos do setor quando não estamos em sala de aula.	No trabalho específico de traduzir e interpretar se for uma tradução simultânea em sala de aula por exemplo, temos adotado o modelo de revezamento.
Interprete 2	Sou licenciado em matemática e eu tenho bacharelado em Letras com habilitação em Libras.	Aqui na universidade eu fiz o concurso vai fazer dez anos esse ano. Tradutor intérprete de linguagem de sinais.	Então minhas atribuições é mediar a comunicação de um usuário de libras e promover a acessibilidade comunicacional [...] também estamos locados no setor de acessibilidade, não está afim das atribuições do cargo especificamente, mais a gente faz levantamento	A gente vai estar em sala de aula mediando a comunicação, se ele precisar em alguma atividade externa dentro desse horário a gente

			das demandas de acessibilidade ou faz cadastro e encaminhamos para o núcleo de acessibilidade	acompanha também.
--	--	--	---	-------------------

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora (2019)

4.2.3 Perfil dos alunos

Identificam-se dois contextos distintos. Embora ambos tenham sido diagnosticados com surdez bem cedo, o surdo ingresso só vem conhecer a língua de sinais na adolescência, quando inicia os estudos no ensino médio, antes desse período seu processo de escolarização é realizado em escolas regulares. O surdo egresso também frequentou durante a infância escolas regulares, todavia conheceu a língua de sinais aos treze anos, passou a conviver com pessoas surdas bem mais cedo, e difere do estudante ingresso pois frequentou escola bilíngue, o processo de escolarização que valoriza e reconhece a Libras como a primeira língua do surdo.

No quadro a seguir será apresentado o perfil de dois surdos, sendo um ex-estudante e o outro recém ingresso.

Quadro 3: Caracterização dos estudantes surdos:

Participante	Idade	Escolha do curso	Conhecimen to de Libras	Diagnostico da surdez	Educação bilíngue
Estudante surdo egresso	Trinta e nove	Pela influência do ex-professor e amigos meus. Já havia feito três vestibulares e não havia passado em nenhum. Disseram que eu gostaria muito da área da educação foi isso.	Aprendi Libras aos treze anos no centro SUVAG, que é uma escola bilíngue para surdos.	Aos oito meses minha avó que percebeu, fui levado ao otorrino aqui em Garanhuns que disse que eu ouvia normalmente. Minha mãe me levou ao médico em Recife lá fui diagnosticado com surdez bilateral profunda.	Sim, aos 13 anos estudei em escola bilíngue, aprendi Libras e me inseri na comunidade surda.
Estudante surdo ingresso	Tenho vinte anos, agora em julho completo vinte e um	Eu fiz o Enem e pela minha inscrição e a prioridade da questão de notas minha irmã optou, como foi ela que fez a minha inscrição,	Em 2016 na escola Henrique Dias, onde eu estudava tinha uma intérprete ela me ensinou e tinha outra pessoa que me	Ainda bebe	Não

		ela acabou optando, as opções e acabei chegando no curso de pedagogia.	dava reforço à tarde		
--	--	--	----------------------	--	--

Fonte: entrevistas realizadas pela autora (2019)

4.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

O primeiro passo para a construção deste trabalho foi delimitar que o estudante deveria esta, devidamente matriculado no ensino superior. O local da pesquisa foi escolhido prioritariamente por respeitar esse critério, e ser viável o acesso da pesquisadora tanto a instituição como aos colaboradores. Foi identificada a entrada de um estudante surdo, ingressante por meio do sistema de cota para pessoa com deficiência, na primeira entrada de 2019.1, e que esse seria o segundo aluno surdo no curso de pedagogia depois de alguns anos. Esse fato definiu os critérios para a escolha dos colaboradores. Pois esse deveria se autodeclarar surdo, estar devidamente matriculado no curso de pedagogia ou já ter concluído o curso.

A pesquisa é como um estudo de caso. “O estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo.” (OLIVEIRA 2007, p. 55). O presente estudo faz menção a dois casos, onde os participantes principais possuem algumas características similares, e onde as experiências com um mesmo grupo, em contrapartida elencamos o contraste temporal, entre as situações vivenciadas. Caracteriza-se essa metodologia como um estudo de caso múltiplo, conforme Oliveira (2007, p. 56), a pesquisa utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo.

O trabalho é de abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21)

Essa autora dividiu esse tipo de abordagem em três etapas, são elas; fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental. Minayo (2009), explica que a primeira fase corresponde à delimitação do objeto e dos procedimentos teóricos e metodológicos, além da escolha do espaço e da amostra qualitativa, ou seja, todas as ações necessárias para prosseguir para o trabalho em campos onde serão observados, registrados os dados essenciais para responder o problema.

No que corresponde ao método de abordagem utilizou-se o indutivo, segundo Gil (2008) esse método parte do particular e concebe a generalização como produtos desse.

De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade. Constitui o método proposto pelos empiristas (Bacon, Hobbes, Locke, Hume), para os quais o conhecimento é fundamentado exclusivamente na experiência, sem levar em consideração princípios preestabelecidos. Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. (GIL, 2008, p. 10)

No que compreende os métodos de procedimento, utilizou-se o comparativo. Uma vez que o viés do estudo é confrontar dois “mundos”, esse método procede pela investigação de indivíduos, com vistas a ressaltar as diferenças e as similaridades entre eles.

4.3.1 Técnicas de coleta de dados

Com o objetivo de conhecer as concepções do estudante surdo egresso e do estudante surdo ingresso e a percepção dos professores e dos intérpretes, acerca da inclusão do surdo na universidade, utilizou-se como principal técnica de coleta de dados a entrevista, considerando que esse foi o instrumento mais eficaz e possibilitou conhecer as visões dos colaboradores que participaram dos dois momentos vivenciados. Para complementar as informações também foi utilizada a observação.

A entrevista pode ser considerada uma conversa entre os interlocutores de forma sistemática com a finalidade de coletar informações de determinados assunto.

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações

pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO, 2009, p. 64).

Foram elaborados três roteiros de entrevistas com base no perfil dos grupos dos colaboradores que participaram da pesquisa. Nas entrevistas com os surdos, fez-se necessária a presença de uma mediadora, que fazia a pergunta em Libras e traduzia as respostas na língua falada, no caso do estudante ingresso a mediação foi realizada pela intérprete 1, ambos os momentos foram filmados. As entrevistas com os professores e com os intérpretes foram realizadas individualmente e gravadas.

Todos os roteiros de entrevistas seguiam um padrão comum onde se buscou caracterizar o perfil dos participantes; relação e comunicação com o estudante/professor, estudante surdo/ colegas ouvintes ou professor/intérpretes; e as concepções acerca da inclusão.

A observação pode se apresentar em vários momentos da construção de uma pesquisa, porém essa ação é mais evidente durante a coleta de dados.

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida. (GIL, 2008, p. 100)

As observações assim como as entrevistas seguiram um roteiro, sendo os dados anotados em um diário de campo. Essas foram desenvolvidas em dois encontros para cada disciplina.

No tratamento dos dados foi feito uma análise de entrevista.

4.3.2 Análise de dados

Em posse do material coletado o primeiro passo foi transcrever as entrevistas e organizar as anotações feitas durante as observações. Para a análise foram seguidos os seguintes passos:

1. A partir da estrutura do roteiro pré-estabelecido das entrevistas, organizaram-se as respostas obtidas em quatro categorias de análise (perfil do sujeito, relação e comunicação, processo de ensino e aprendizagem e inclusão). É realizada uma primeira leitura ou leitura “flutuante”.

2. É realizada uma segunda leitura, onde são verificados o conteúdo a partir das similaridades e as contraposições. E conforme a exploração do material são identificados os dados mais relevantes conforme as categorias de análise.

3. A partir da articulação do material é feito o tratamento dos resultados e a interpretação, iniciando o processo da análise propriamente dita, avançando do empírico para o interpretativo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentam-se os dados coletados seguidos de algumas interpretações e reflexões fundamentadas nos principais teóricos que abordam o tema.

O estudo mostra as concepções dos entrevistados acerca da inclusão do estudante surdo no curso de pedagogia, de Universidade localizada na cidade de Garanhuns-PE. Foram observadas algumas situações em sala de aula, como forma de aprimorar a visão da pesquisadora sob as informações obtidas durante as entrevistas.

Este capítulo se subdivide em três sessões, na primeira dispõem-se a respeito da relação e comunicação com o estudante surdo, na segunda sobre o processo de ensino e aprendizagem e por fim discorre sobre a inclusão na instituição. Os resultados são descritos e posteriormente interpretados.

5.1 RELAÇÃO PROFESSOR X INTÉRPRETE X ESTUDANTE

A comunicação é o principal e o mais importante elo no processo de ensino e aprendizagem, essa possui grande influência quando se remete à inclusão do estudante surdo. A comunicação oral, escrita ou gestual é feita entre locutores em um determinado momento e a partir de uma determinada pauta, dirigindo-se a alguém ou a um público. No que corresponde à comunicação gestual entre estudantes surdos e a comunicação oral dos ouvintes, essa é feita através de um mediador seja ele um profissional intérprete ou alguém fluente em ambas as modalidades da linguagem.

Verificou-se nesse estudo como acontece à comunicação e a relação entre os pares: professor/ estudante surdo, entre os estudantes surdos/professores, surdo/colegas ouvintes, surdo/familiares.

A respeito à comunicação entre professor/ estudante surdo, os professores 1, 2, e 8 relatam a primeira aproximação com um estudante surdo buscavam se comunicar minimamente, utilizando-se de estratégias como escrever e gesticular, contudo, na segunda experiência, com a presença do intérprete, eles condicionam à comunicação apenas a mediação desse profissional, diferente da professora 4, afirmou que devido às vivências com o primeiro estudante surdo suas concepções, acerca do estudante surdo atual, recebe grandes mudanças. A fala dela converge com a da professora 5, pois ambas apontam ser fundamental estabelecer uma relação de comunicação minimamente possível. Dentre as falas destaca-se:

Professora 2: Eu tento me comunicar com ele através da Intérprete ne, e o que consigo falar, quando ele consegue me entender, a gente se entende, com outro aluno ele escrevia muito, ele escrevia no papel e depois me entregava, nem sempre eu me comunicava com ele através do intérprete não, ele entendia mais quando eu falava ele entendia mais, era mais fácil, eu me comunicava tranquila com ele.

Professor 4: Eu estou tentando ser mais próxima deste aluno, eu tento me referir a ele, tento falar gestualmente, com gestos que são comuns no dia a dia como "legal"... isso não faz parte apenas da cultura do surdo, é da cultura geral, e pelo gesto que estou fazendo... ele é capaz de me compreender, não só pelo intérprete, mas eu também tento além do intérprete me relacionar com o (estudante surdo). Da outra vez eu pensava que só o intérprete dava conta, da outra vez, eu descobrir que não.

Professor 7: O primeiro aluno, ele era um surdo que entendia a questão da leitura labial e ele também tinha uma facilidade de se comunicar com o ouvinte, então ele quando não usava “as Libras” ele fazia gestos e as vezes eu fazia alguns gestos também e ele entendia e quando ele não entendia alguma colega ou alguém da sala fazia essa mediação, eu sei se ele tinha na época algum intérprete, não sei como era a história, mas na minha aula quem fazia a interpretação era uma aluna.

Referente à concepção do surdo sobre sua relação e comunicação com os professores, destaque-se a seguinte fala:

Estudante egresso: Eu fiquei três períodos sem intérprete foi horrível tive algumas reprovações e meu rendimento era baixo. Só haviam a professora Maria e duas estudantes que sabiam Libras, na época me comunicava através delas ou de forma escrita e com gestos, não era bom.

A comunicação do segundo estudante surdo com os professores acontece exclusivamente através do intérprete com exceção nos casos das professoras 4 e 5, que buscam além do intérprete manter uma comunicação básica. Contrapondo-se às experiências de comunicação do primeiro estudante surdo, onde nos três primeiros períodos do curso é realizada através de colegas da turma que sabiam Libras, outras vezes por meio de gestos e escrita, como podemos perceber tanto na fala do ex-estudante e nas falas dos professores 1, 2, 7 e 8. Só depois

com a chegada do intérprete a comunicação entre esse estudante e os professores passa a ser feita através desse profissional.

No concerne à concepção do surdo sobre sua relação e comunicação com os colegas ouvintes, ressalte-se a seguinte fala:

Estudante egresso: No começo era difícil porque ninguém sabia Libras, mas logo a maioria aprendeu e isso foi muito bom para mim. Minha turma me acolheu muito bem, não tive muitas dificuldades em fazer trabalhos coletivos, eles me ajudavam bastante e eu me esforçava ao máximo para tirar uma boa nota.

A comunicação do primeiro estudante surdo com os colegas acontecia por meio da Libras, com aqueles que sabiam e, com um tempo, ele foi ensinando outros estudantes da própria turma e das outras turmas, facilitando a comunicação e a interação entre ele e os colegas. Diferentemente do segundo caso que a comunicação e relação com os colegas ocorrem exclusivamente se tiver a presença do intérprete, talvez um dos motivos disso acontecer seja a falta de conhecimento da língua de sinais por parte da turma e a falta de uma interação maior da turma para com esse aluno e desse para com a turma, isso apresentou-se fortemente em dois momentos registrados durante as observações em campo. Esse registro aconteceu no final da segunda aula do dia 10 maio de 2019:

Antes de ir embora o estudante surdo na companhia do intérprete 2. Vai conversar com o grupo, ao qual é composto pelo estudante e mais cinco colegas, sobre o trabalho de educação física, haviam combinado de organizarem a apresentação do trabalho após a aula, porém os intérpretes não podiam acompanhar o aluno nesse momento, pois seria o horário de almoço deles. O intérprete 2, explica para o grupo que dada as suas funções e horários a sua indisponibilidade nesse momento, mais enfatiza que a partir das duas horas já estará na universidade e caso eles estejam reunidos e queiram ele se coloca à disposição. Devido a essa condição o grupo entra em consenso e remarca para outro horário que terão livre na semana na parte da manhã. (Registro de observações realizada pela pesquisadora, 2019)

Com a impossibilidade da presença do intérprete as ações que envolvem o indivíduo surdo são revistas em outro momento ou poderia se optar pela organização do trabalho sem a presença do intérprete, elucidando a exclusão do estudante surdo, pois dependendo da forma de procedimento adotado pelos colegas ouvintes, o estudante teria sua participação nula. Esse registro aconteceu no intervalo das aulas do dia 07 maio de 2019:

As 09h55 min. alguns colegas ouvintes terminam a prova e falam que a próxima aula que é de educação física será na quadra, uma das estudantes olha para o estudante surdo e tenta falar para ele a informação, visto que, ambos os intérpretes não estão em sala, primeiro ela chama a atenção dele e em voz alta é compassada dizendo que a “aula será na quadra”, depois outra estudante

ouvinte pede um lápis piloto ao professor para escrever no quadro a informação, nesse momento o estudante surdo acena com um sinal de “ok” quando um terceiro estudante ouvinte interrompe a estudante que está a escrever no quadro, falando que o colega já entendeu a informação, e saem da sala. (Registro de observação, realizadas pela 2019)

No que corresponde a comunicação com os familiares do segundo surdo identificou-se que acontece por meio da oralização visto que ele é oralizado, ele faz a leitura labial e consegue perceber as informações. Ambas as famílias não sabem Libras. Conforme atestam as seguintes falas:

Estudante egresso: minha comunicação com a minha família sempre foi difícil nenhum deles sabe Libras, só sabem o alfabeto e usam gestos. Minha esposa e meu filho são fluentes, a família da minha esposa aprendeu um pouco de libras para se comunicar comigo.

Estudante ingresso: me comunico bem, eles não sabem Libras. É na oralização.

A ação comunicativa é algo importante no processo de inclusão do estudante surdo. Nesse estudo percebe-se em alguns momentos, nas relações de poder a qual esses estão inseridos, um tipo de segregação linguística, Vasconcelos (2006, p. 72), aponta que a “relação com seus pares no ambiente escolar é diretamente influenciada pela língua, acontecendo momentos em que, embora incluídos em sala regular, muitas vezes se segregam linguisticamente ou são segregados através da língua”.

Entendem-se as experiências comunicativas do surdo e as especificidades de sua língua como consequências de um processo histórico. Skliar (2005) menciona a presença secular dessa modalidade linguística, e apesar do desenvolvimento e da teorização específica na linguística da língua de sinais, essa ainda hoje é vista com preconceito e desvalorização. Esse autor também defende que a linguagem deveria ser assim definida de modo independente da modalidade da qual é expressa, objetivando a aceitação de outros meios além do oral. Para Vigotski (2001, p. 11), “A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”.

Nesse estudo identifica-se “língua”, como instrumento de comunicação entre pares que divergem entre a modalidade de expressão mas que parte de uma base comum, o idioma, ou seja, a língua de sinais não é universal, não podendo essa também ser entendida como mímica ou resultante de gestos voluntários dos ouvintes, como nos mostra Svartbolm (1999, p. 16), “existem semelhanças e diferenças entre a língua falada e língua de sinais”, que as tornam

meios de expressão únicos e destinos entre si mais que cumprem a mesma finalidade no final do processo a de “comunicar” e “expressa”.

A língua de sinais não é produzida apenas manualmente, com as mãos, mas também emprega meios não manuais, que expressões faciais, movimentos da boca, a direção do olhar, etc. [...] tem uma organização espacial [...] tem uma organização temporal, ou seja, os sinais, os quais podem por si sós portarem informações linguísticas extraordinariamente complexas, também seguem um ao outro no tempo. (SVARTBOLM, 1999, p. 16)

O que se tem posto aqui é que a língua de sinais não é inferior a língua falada por essa se apresentar em predominância na sociedade; elucida-se que a língua de sinais é tão complexa quanto outras modalidades assim como possui condições particulares. A análise da categoria comunicação entre os professores, estudante surdo e os colegas traduz a representação da língua de sinais nas escolas. A esse respeito, Skliar (2005, p. 24) discute que o problema não está na oposição dessas duas línguas e sim em entender que “a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam outra língua que deve ser discutido, mas o poder linguístico dos professores.” Percebe-se nas falas uma relação muito forte entre comunicação e interação, caracterizando a comunicação como uma barreira para se haver a segunda.

Este estudo identificou a relação entre os professores, intérprete e o estudante surdo, a partir da perspectiva do direito, a qual busca respeitar as especificidades de não o tratar com diferenciação a diminuí-lo ou excluí-lo do processo de aprendizagem por suas características. Todos os professores que participaram dos dois momentos com ambos os estudantes apontam terem tido com ex-estudante e terem com atual estudante surdo uma boa relação, assim como tem com os demais alunos ouvintes.

Dentre as falas que discorrem sobre a concepção dos professores sobre a relação com estudante surdo, destaca-se:

Professora 2: Olhe eu tento ter uma relação amistosa não só com ele, mas com todos os estudantes [...] eu o trato como trato os outros estudantes, da forma mais amistosa possível, tento estar sempre à disposição quando eu posso.

Professor 3: Eu procuro tratar todos os estudantes com a mesma dignidade, como falei a barreira está justamente na impossibilidade da gente se comunicar melhor [...]tratando primeiro nesse campo da cidadania de que cada um tem o mesmo direito mais sempre colocando para ele a perspectiva que ele tem direito a outras maneiras de se proceder no trato acadêmico.

A linguagem constitui o sujeito e é responsabilizada pela falta de comunicação e interação entre o surdo e o ouvinte. A aquisição da língua de sinais caracteriza a construção de uma identidade surda, embora essa se apresente de forma heterogênea. A identidade do

indivíduo surdo acontece a partir das relações que o mesmo estabelece com seus pares sejam eles ouvintes ou surdos também. “A identidade [...] é um conjunto de experiências e valores que só pode ser expressado em uma língua compreensível para todos os membros do grupo, já que é uma construção coletiva” (BEBARES, 1999, p. 133). Este autor traz em seu estudo duas representações em imagens, dos modelos de relações entre surdos e ouvintes que temos hoje.

No primeiro modelo, apresenta-se a fórmula negativa onde o sujeito surdo ao se relacionar com o ouvinte, ele se identifica como tal, trazendo a negação pela ausência da fala. Esse é o caso do segundo estudante surdo, já que esse é filho de pais ouvintes e participou de um processo de escolarização marcadamente ilustrado por modelos ouvintes. Na fórmula positiva o sujeito se identifica com um outro surdo, que possui as mesmas especificidades e permite defini-los pelo uso da língua de sinais, ou seja, a identidade surda só é possível quando o sujeito surdo entra em contato com a comunidade surda e aprende a língua de sinais como sua primeira língua. Identificou-se essa ilustração nas falas dos surdos participantes do presente estudo ao terem contato com a Libras.

Outro fator que deve ser considerado são as relações dos professores/intérpretes/estudante surdo, à medida que o processo de ensino e aprendizagem desse estudante passa pela mediação do profissional intérprete.

Correspondente a concepção dos professores sobre a relação com os intérpretes, destacam-se as falas seguintes:

Professor 3: Eu tive um pouco de desconfiança, me questionava até que ponto ele tinha o controle daquilo que eu estou falando para filtrar e traduzir para Libras, [...] hoje já não tenho, então desde que pude avaliar mais de perto a ação do intérprete, [...] acho que precisa de uma relação muito forte de confiança no intérprete para que a gente possa desenvolver bem as atividades, entretanto sem o intérprete nós não daríamos o salto da inclusão, ne verdade. Pelo menos aqui na universidade os dois intérpretes que tem eu tenho uma relação muito boa com eles em termos de professor me sinto confiável naquilo que eu estou trabalhando.

Professor 7: Muito boa, eles participam, quando estou explicando alguma coisa que eles estão compreendendo melhor eles explicam. Não há uma relação que eu sou o professor e eles só podem fazer minha voz e a voz do (estudante surdo), não, eles interagem na sala.

No que tange à concepção do surdo sobre a relação com os intérpretes, vejam-se as falas a seguir:

Estudante egresso: O intérprete era uma pessoa bem capacitada infelizmente era apenas um. Quando ele chegou, me encontrou cheio de expectativas e muito ansioso pois eu já não aguentava mais está na sala sem entender

realmente o que se passava. Ele se cansava muito porque tinha dias que eu estudava os dois horários.

Estudante ingresso: É ótima

Na concepção do intérprete sobre a relação com os professores, destaca-se esta fala:

Intérprete 2: Muito boa, eu tenho facilidade de chegar aos professores [...] a instituição está preocupada com a aprendizagem do aluno, então a gente tem que trabalhar em parceria, o professor quanto profissional da docência e eu profissional da tradução.

Como mostra Lacerda (2010) a aceitação da abordagem bilíngue na educação do surdo é algo recente, assim como é recente a presença do tradutor intérprete de Libras nos espaços da sala de aula. Conforme a autora, até a formação desse profissional fundamenta-se prioritariamente em suas práticas. Ela também aponta que a ação desses não é apenas de interpretar de uma língua para outra pois se deve levar em consideração os campos culturais e sociais, assim como a visão de mundo desses indivíduos. Entende-se assim que seja natural haver desconfiças no início, não na capacidade desse profissional, mas no produto final que é a percepção do estudante condizer com o que está sendo proposto pelo professor, ou seja, se houver a aprendizagem esperada. As desconfiças acerca da ação do intérprete, apontada na fala do professor 3, pressupõe a falta de conhecimento que muitos ainda têm em relação às especificidades desse novo profissional e principalmente no que diz respeito a formação e atuação dele.

O intérprete não é alguém passivo, um instrumento que verte de uma língua a outra, automaticamente, palavras. É um interlocutor ativo, que, buscando compreender os sentidos pretendidos pelo locutor, justamente por ter uma escuta plural, elege aqueles mais pertinentes e os verte para a língua-alvo. Trabalha ativamente na compreensão de sentidos em uma língua e na produção destes mesmos sentidos na outra. Justamente por isso, os conhecimentos do intérprete precisam ser amplos para que possa buscar os sentidos pretendidos por aquele que enuncia e os modos de dizer este mesmo sentido na língua que tem por tarefa alcançar. (LACERDA, 2010, p. 147)

Como bem colocado nas falas dos professores 3, 7 e do intérprete 2, tais desconfiças devem ser reavaliadas e superadas à medida que todos estão ali embora com objetivos distintos com a mesma finalidade de promover a inclusão.

A criança é um ser social e ao está inserido em uma determinada cultura, tende a apreender e resignifica os signos que já encontrará prontos. A discussão sobre a relação e a comunicação entre o surdo e seus pares, nos permite inferir que a linguagem pode ser expressa de diferentes formas, a partir do momento que ela é significada pelos interlocutores. Esses aprendem uma nova maneira de se comunicar e o que antes era encarado como limitação torna-

se algo possível para se chegar a inclusão, ou seja, mesmo que haja divergências na modalidade da língua a qual está sendo expressa, os sujeitos podem através da significação desenvolver uma forma própria de se comunicarem entre si. Contudo, no espaço da sala de aula faz-se necessário a presença de um intérprete, para que não se perda parte das informações e o surdo possa ser melhor incluído, frisando que apenas a presença desse profissional não é o suficiente para se ter sucesso na inclusão, é necessário além da aceitação uma mudança de atitude.

5.2 ENSINO E APRENDIZAGEM

Como aponta Vasconcelos (2006), a trajetória da educação do surdo é concebida de fracassos e práticas equivocadas. Essas contribuíram para compreensões precipitadas e julgadoras do desenvolvimento intelectual desse indivíduo.

Este estudo identificou as estratégias utilizadas pelos professores para alcançar a aprendizagem do estudante surdo, assim como a concepção do surdo a respeito da prática dos professores.

Conforme as falas dos entrevistados, detectou-se que os professores 1 e 3, durante suas aulas, tanto com as experiências com o ex-estudante e com o estudante atual, utilizam-se apenas dos textos da disciplina tendo esse um teor exclusivamente dialógico, e assim como está posto para os demais estudantes ouvintes também está posto para o estudante surdo, caso o mesmo tenha alguma colocação ou questionamento que esse seja feito. Os professores 2, 5 e 8, afirmam tirar dúvidas com os intérpretes buscando meios mais adequados para adaptarem o conteúdo. A professora 2 diz não ter feito nenhuma adaptação com o primeiro estudante surdo, justificando-se pela falta do intérprete, contudo hoje com a presença desse profissional está muito mais fácil. O professor 7 afirma ter uma dinâmica nas aulas bem ilustrativa, através de imagens e mapas, diz ter mantido essa postura nas duas experiências.

A respeito da concepção dos professores acerca das estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, destaca-se, dentre as falas, as seguintes palavras:

Professor 1: Eu trabalho com a perspectiva de que o aluno ao ter algum questionamento, que ele faça algum questionamento. E aí eu passo isso para os intérpretes porquê se ele tiver algum questionamento se fará.

Professor 5: Eu escrevo muito no quadro, teve coisas que coloquei em slide para ficar mais visual, dou muito exemplos, escrevo o exemplo no quadro como uma forma de acesso, talvez a maior forma de acesso que eu tento dá ao meu aluno (surdo) é por escrito, então se ele não pode ter acesso a informação

porque não escuta então tem acesso através da escrita, então acabo registrando coisas que normalmente eu não registraria se tivesse dando aula a todos os alunos não surdos. E eu acabo registrando para que ele veja. Então acaba sendo isso, tornar as coisas mais visuais falar mais pausado, tentar falar de frente para ele e eu acho que a coisa que eu mais faço é estar em contato com os intérpretes, tentando saber se eu estou sendo clara se eles estão conseguindo passar o que eu estou falando, se eu posso ajudar de alguma forma.

Segundo a visão dos dois surdos todos os professores buscam de alguma forma adaptar suas aulas, tendo algumas dificuldades durante o processo, talvez por falta de mais informações sobre a surdez.

Conforme a concepção do surdo sobre as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, destacam-se estas falas:

Estudante egresso: Todos os professores fizeram um grande esforço, era algo novo com exceção da professora Maria⁷, nenhum deles havia ensinado a uma pessoa surda, alguns tiveram mais dificuldades em se adaptar à nova realidade e eu também fazia questão de ser contemplado como os demais sei que cheguei a incomodar um pouco, mas era questão de se sentir incluído e está em igualdade com os demais.

Estudante ingresso: eu gosto da aula da professora de educação física porque ela usa slides para mim fica mais claro e alguns professores quando explicam para mim fica claro.

O surdo recebe a informação por uma “experiência visual e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e de todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 2013, p. 28). Percebe-se, nos relatos, uma consciência e uma preocupação na aprendizagem e na interação do estudante surdo, embora nem todos busquem adaptar especificamente o conteúdo através de materiais mais acessíveis, buscando facilitar não só a tradução das informações, mas também que essa seja diretamente percebida pelo estudante surdo.

Cada professor adequa-se a uma metodologia para trabalhar com determinado conhecimento, ele imprime no objeto, ou seja, na informação que está sendo passada aos seus alunos, não só seus saberes teóricos, mas também suas ideologias, seus pontos de vista, sua cultura e suas verdades. Os discursos aos quais esse profissional carrega, logo se apresentam em sua prática na sala de aula. Partindo para o campo da inclusão, mostra-se nesse estudo não só os discursos dos professores como também na prática à preocupação em estabelecer meios

⁷ Nome fictício.

para que todos os estudantes adquiram o conhecimento, porém pela falta de informação, sem grandes êxitos.

Com ou sem adaptação nas aulas, uma das preocupações que envolve o profissional da docência é saber se o seu estudante está conseguindo entender o conteúdo e se esse está sendo transmitido de forma clara ou não. O que se buscou nessa categoria foi identificar a percepção dos professores no que diz respeito a avaliação da participação do estudante surdo em sala de aula, nas discussões, nas execuções de atividades e trabalhos individuais ou em grupo se ele está conseguindo sistematizar ou contextualizar o conteúdo que está sendo ensinado.

Constatou-se nas falas de todos os professores entrevistados, que o estudante surdo atual desenvolve bem as atividades propostas, entretanto por ter perfil tímido e retraído ele não se expressa e não se coloca durante as aulas, quando questionado se está entendendo o assunto o mesmo sinaliza que sim. Diferente do ex-estudante que diz ter sido um estudante bem participativo. Nesse aspecto, podemos observar estas falas:

Professor 5: Eu percebo um esforço dele em entender, mais como ele é bem caladinho, bem quietinho eu fico perguntando aos intérpretes se ele está entendendo, se ele está conseguindo, mais eu sei que tem muita coisa que ele não consegue entender.

Professor 6: Tanto um quanto o outro mostravam ser impassíveis, é aquela presença sem participação tanto de um quanto de outro, não via neles nenhuma reação que sinalizasse alguma aprendizagem por exemplo.

Professora 8: Na minha primeira experiência o estudante interagiu muito, ele se colocava, ele se expressava em sala eu conseguia acompanhar a aprendizagem dele, na minha segunda experiência o estudante ficava mais quieto e aí eu não conseguia realmente acompanhar se estava havendo aprendizagem.

Conforme a fala dos surdos:

Estudante egresso: Fui um estudante como qualquer outro, buscava participar o máximo possível, acredito que cheguei a puxar mais de alguns professores, mas o meu desejo era de entender os conteúdos e não ter mais reprovações.

Percebe-se uma controvérsia nas falas da professora 6 em relação à fala do ex-estudante, ele diz que buscava “participar o máximo”, mesmo nos momentos que não havia ainda a presença do intérprete, outros professores também apontam a participação dele em aula, pode-se então entender que a “presença sem participação” mencionada no discurso da professora 6, tenha ocorrido apenas em suas aulas, talvez pela falta do intérprete nos primeiros

momentos tenha dificultado uma comunicação e uma relação mínima com esse primeiro estudante surdo.

Conforme Lima (2003, p. 9), a avaliação não se limita apenas “aos momentos em que se pede ao aluno que se avalie: como avaliar faz parte do processo de desenvolvimento humano e se constitui como prática da cultura, ela emerge, naturalmente, em vários momentos da vivência escolar.” Logo, as reflexões feitas pelos professores a respeito da aprendizagem do estudante surdo e a identificação dos perfis de ambos os estudantes são uma forma de avaliar. Entretanto, como os professores 3 e 7 apontam a avaliação “concreta” dos conhecimentos desse aluno só se faz necessariamente possível no final do processo, com a aplicação da prova escrita, o que remete a um momento de avaliação, que segundo Lima (2003), parece isolado e parcial.

No que corresponde aos métodos de avaliação do estudante surdo identificou-se que todos os professores seguiram modelos padrões à “prova escrita”. O professor 3 menciona o direito a optar por outra atividade que traduza melhor o conhecimento do estudante surdo, no entanto ele preferiu a prova escrita assim como estava posto para os outros estudantes; o mesmo se sucedeu nas demais disciplinas, com exceção da disciplina lecionada pela professora 2, que avalia a presença e a participação dos estudantes.

As falas a seguir revelam a concepção dos professores sobre a avaliação do estudante surdo:

Professor 3: Não posso falar agora dessa ne, pois irei avaliar na mesma forma que os outros, eu coloquei a possibilidade de fazer outra atividade que traduza melhor o conhecimento dele, se ele entrar nessa regra ele vai conforme os outros se a resposta aí não for traduzida de forma satisfatória a gente vai e estabelece outros tipos de metodologias porque é aquilo que eu ti disse o princípio do direito à adquirir aquelas habilidades é o mais importante, do passado eu posso dizer que eu levei em consideração a prova escrita que o aluno fez e também considere a avaliação que eu fiz nesses encontros, sobre os autores, então foi dessa maneira.

Professora 5: Eu acredito pelo que perguntei à intérprete ele conseguiu fazer, eu fiquei de pegar a prova dele e se na hora das justificativas que eu pedi para justificar eu não conseguisse entender, marcaremos um horário para meio que ele traduzir o que ele quis dizer ali, e eu entender melhor o que ele quis dizer, eu ainda não corrigir as provas, mas se eu não conseguir entender vou tentar esse momento, então eu tento fazer a mesma prova só que de forma adaptada, para que não fique duas provas diferentes e para que ele perceba que está fazendo a mesma atividade que todo mundo, só que com adaptação para ele conseguir fazer

Professora 6: Bastante elementar, porque o mundo acadêmico exige um domínio do texto, domínio de leitura já com uma certa complexidade então na avaliação que eu fiz tanto desse mais recente quanto do anterior eu percebia

que não revelava um domínio, uma aprendizagem que normalmente se exige no mundo acadêmico, então muito elementar eu diria muito superficial, mesmo você corrigindo de outra forma e não sendo tão rígida como fui com os outros, eu percebo assim uma grande defasagem nessa questão da leitura e da escrita.

Vigotski (2001) a linguagem é um instrumento do pensamento generalizado e expresso através dos signos, tendo por finalidade a comunicação. Conforme a concepção do surdo, conhecer as especificidades do estudante com surdez e da sua linguagem é fundamental, para além de adaptar provas e atividades, avaliar de forma inclusiva, conforme ratifica esta fala:

Estudante egresso: eles precisam ser orientados sobre as diferenças quanto ao português escrito do estudante surdo; usar mais imagens e fluxogramas além de outros recursos visuais, entender que o surdo tem direito de realizar suas atividades em Libras, etc.

Percebe-se nas falas uma perspectiva inclusiva onde instituí o respeito não só às diferenças, mas também a subjetividade, e do direito de escolha no proceder diante dos métodos avaliativos, previsto no Artigo 30º do Capítulo IV da LBI nos incisos III e VI, que estabelecem medidas equiparadas no momento da avaliação para o estudante com deficiência, não só no ingresso, mas também para garantir a permanência desses nos cursos de graduação. As dificuldades na escrita do estudante surdo presentes nas falas acima podem ser entendidas em duas instâncias, a primeira corresponde à defasagem no período de escolarização e a segunda na estruturação morfossintática das ideias do indivíduo surdo nas produções textuais, como mostra Fernandes (1999). Esta autora também aponta que a diferenciação presente na escrita do estudante surdo, atua como justificativa para a marginalização desse nos contextos escolares, e essa é muitas vezes “traduzidas por práticas avaliativas extremamente excludentes; ou falta critérios diferenciados, ou sobram critérios arbitrários para a avaliação desses textos.” (FERNANDES, 1999, p. 66).

Ao observar a prova do estudante surdo, os professores detectaram que a linguagem escrita dele é bastante limitada, prevendo a necessidade de um encontro individualizado para refazer a leitura das perguntas com a presença do intérprete. Durante o período das observações realizadas pela pesquisadora, presenciou-se a aplicação de avaliações pelos professores 1, 4, 5, ao entregar a prova aos discentes, ambos os professores fazem uma pré-leitura das questões e a intérprete faz a tradução para a língua do estudante surdo que se mostra em dúvida em relação a alguns enunciados, sendo necessária uma releitura da intérprete. Destaca-se o momento registro no dia 09 de maio de 2019 durante a prova da disciplina de língua portuguesa

A aula tem início [...] com a professora falando sobre a prova, [...] A prova é sobre as regras de acentuação e o uso da crase, podendo consultar a ficha com exemplos que a professora passou na aula anterior, algumas questões são para fazer a acentuação correta das palavras e justificar o porquê. [...] todos começam a responder a prova a docente se aproxima da cadeira do aluno surdo e da intérprete perguntando se ela conseguiu traduzir a sua fala e diz que fez algumas marcações na prova para que ele pudesse compreender o que a questão pede e se coloca à disposição para qualquer dúvida. A medida que o estudante vai respondendo a prova, as dúvidas que irão surgindo ele fala para a intérprete que tenta explicar da melhor forma possível, o estudante faz a consulta a ficha de exemplos, porém expressa dificuldades em responder. (Registro de observações realizada pela pesquisadora, 2019)

Esse relato de observação vai ao encontro das palavras de Teixeira e Nunes (2010) à qual, concebem a avaliação como um momento de trocas constantes no processo de ensino e aprendizagem e dizem ser necessário avaliar para se conhecer, respeitando e acolhendo as diferenças. A professora 4 identificou uma dificuldade e buscou equalizar as condições de acesso às informações, através de estratégias e adaptações na prova, ou seja, ela conheceu o estudante para poder avaliar igualmente a todos.

Dadas as inferências e pontuadas as discussões, entendemos que é o comportamento do professor fundamental para um ensino inclusivo no qual busque conhecer as especificidades e adequar conteúdo é que determinará uma aprendizagem adequada. A busca pela inclusão inicia-se nas mudanças de atitudes e na sensibilização para com a diferença do outro, é trazer para fazer parte e viabilizar a participação dando condições a todos.

5.3 INCLUSÃO

A inclusão vem contrapor-se à exclusão. Entende-se a inclusão como fruto das lutas e reivindicações de uma minoria de grupos marginalizados socialmente e historicamente.

Neste momento, buscamos identificar a concepção dos entrevistados acerca da inclusão, considerando a participação específica de cada agente no processo. Nos resultados obtidos das falas dos professores percebeu-se similaridades, quando todos apontam que para haver de fato a inclusão, apenas colocar o indivíduo no espaço não é por si só suficiente, é preciso dar condições para esse permanecer e atingir com sucesso e igualdade de condições os objetivos dispostos para todos. Embora não esteja propriamente explícito nos discursos, entende-se que “dar condições” refere-se às pedagogias adotadas em sala de aula, que interferem diretamente na zona de conforto do professor, como indivíduo empoderado, a propor

e adequar estratégias, metodologias propícias para o desenvolvimento de todos os estudantes. Também se considera a instituição como equalizadora, à medida que ao inserir o estudante (antes excluído), nesse nível de ensino, busca a igualdade.

Sobre a concepção dos professores acerca da inclusão, destacam-se estas falas:

Professor 3: Uma instituição ela é feita com práticas que são generalizadoras, as políticas públicas do governo elas traduzem essa generalização e nem sempre nós somos capazes de nesse processo fazer jus a cidadania incluindo os que estão às margens do processo, então não nos dá apenas surdos, nos dá uma diversidade de grupos que são excluídos da sociedade, e dessa inclusão, basta ver as pessoas que vem de uma situação de práticas de caráter sexuais para ver como elas são vista em um ambiente de práticas totalmente generalizadas, então a gente precisa entender que a inclusão é importante para dá voz, para dar lugar, para permitir condições de cidadania para os que estão às margens do processo, eu vejo numa dimensão ampla e de fundamental importância para a gente garantir a cidadania dos que estão às margens do processo.

Professor 6: É você dá condições para que todos possam ter acesso aos direitos e também conhecer quais são os deveres, mais a instituição, o corpo administrativo tem que pensar em todas as situações e em todos os contextos e pensando assim para acontecer mesmo é bastante difícil porque depende de um conjunto, trabalhar colaborativamente.

Concepção dos intérpretes sobre inclusão. Falas:

Intérprete 1: Eu acredito que inclusão seja o resultado final, do processo de permanência do estudante se ele teve condições, então se o resultado foi positivo e ele se sentiu parte do espaço, se ele pode contribuir, se ele foi favorecido então ele foi contemplado, ele foi incluído, eu penso que inclusão seja isso.

Intérprete 2: Inclusão é a busca, por causa de uma falha, é dar condições para todos, corrigir os desníveis, corrigir barreiras e as barreiras elas não estão nas pessoas inicialmente, os espaços não são acessíveis, vamos procurar a acessibilidade.

As autoras Farias, Santos e Silva (2009) apontam que “a palavra inclusão (1999) vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludere* (cludere), que significa “encerrar, fechar, clausurar”. (FARIAS, SANTOS E SILVA, 2009, p. 40)

Na configuração desse termo entende-se, assim como as autoras também pontuam, que a palavra “inclusão” pode e é entendida na construção de discursos voltados para a acessibilidade, aplicados às pessoas com deficiências e outras que também são excluídas de

determinados espaços por sua condição, seja ela física, intelectual, linguística, econômica, de escolhas sexuais, políticas ou religiosas. Essa premissa apresenta-se fortemente no discurso do professor 3. Percebe-se que todos os professores têm claro para si o significado de incluir, entretanto as práticas apresentadas ainda são superficiais, pois faltam mais informações nesse campo específico da surdez, para a inclusão não depender da presença de um único profissional, o “intérprete”, a ponto de os indivíduos, como foi ressaltado na questão anterior na fala do professor 3, se tornarem “refém” ou como está na fala da professora 8, “dependentes” desse.

Assim como nos discursos trazidos pelos professores, ambos os intérpretes apresentam o “dar condições”, visto como proposta de acessibilidade. Esse termo constitui-se em reconhecer a diferença atuando através de estratégias e adaptações de material e de conteúdo, para que esse estudante apresente os resultados esperados para aquele conhecimento, se esse atingiu os objetivos então ele terá sido incluído.

Conforme a LBI (2015), existem barreiras que devem ser superadas, inicialmente pela sociedade e posteriormente pela pessoa com deficiência para haver a inclusão. Uma das principais barreiras encontra-se nas atitudes, pois se acredita que dessa derivam todas as outras, de acordo com o discurso do intérprete 2; a inclusão apresenta-se na busca de se corrigir uma falha, pois a sociedade foi pensada em um caráter preconceituoso, que enquadra as pessoas em modelos considerados “normais” e “não normais”, as construções arquitetônicas e de equipamentos se baseia naquilo que a pessoa considerada “normal” pode ter acesso sem grandes dificuldades. As barreiras se apresentam da seguinte forma na Lei 13.146/2015:

Qualquer obstáculo que impeça de alguma forma a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto. As barreiras podem se apresentar de várias maneiras:

Barreiras urbanísticas: obstáculos em vias públicas ou privadas.

Barreiras arquitetônicas: obstáculos em prédios públicos ou privados.

Barreiras nos transportes: obstáculos nos meios e sistemas de transporte público ou privado.

Barreiras nas comunicações: obstáculos para acessar, receber ou emitir qualquer mensagem ou informação.

Barreiras atitudinais: atitudes e comportamentos que atrapalham a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Ou seja, são as barreiras de convivência com a pessoa com deficiência.

Barreiras tecnológicas: obstáculos que impedem ou dificultam uma pessoa com deficiência de acessar qualquer tipo de tecnologia. (BRASIL, 2015)

A inclusão ou a busca dela é uma questão atual, extensamente discutida, a concepção sobre a pessoa com deficiência vem sendo ressignificada nos espaços, nos contextos nos quais a mesma participa. Este fato intensifica o pensar sobre a deficiência em uma visão de

“diversidade” ou da “diferença”. Na concepção dos surdos entrevistados sobre a inclusão, apresenta-se essa importância de ressignificação da deficiência para que as pessoas que a tem possam ser incluídas e se sentirem assim incluídas, conforme corroboram estas falas:

Estudante egresso: É quando a gente se sente parte de um lugar. Quando as pessoas lhe compreendem, quando você participa como os outros, tem acesso a tudo o que se passa.

Estudante ingresso: Eu não sei definir, não sei explicar.

Os discursos dos surdos expressam o que Freire (1967) vai chamar de “tomada de consciência”, ou seja, a relação que o homem tem com a sua condição, com a sua realidade. Para Oliveira e Carvalho (2007) essa se expressa como uma ação reflexiva e dialógica, que se desenvolve a partir do conhecer a própria realidade e subjetivá-la de forma crítica. O indivíduo deve ser autor e ator do drama histórico vivido no momento específico. Para Vigotski (2001); tomada de consciência significa generalização e sistematização de conceitos. E para isso o ensino tem papel essencial.

Encontram-se aqui duas respostas distintas, ampliadas por dois contextos ou dois processos sócio- históricos diferentes que refletem os perfis das personalidades de cada surdo. Identifica-se o ex-estudante, como autor e ator da realidade inclusiva a qual vivenciou durante a graduação e vem vivenciando nos espaços sociais que tem acesso hoje. Nos estudos de Freire ele estaria em um momento de “consciência crítica”, esse seria fazedor dos processos democráticos. Já o estudante ingresso, mostra desconhecer o que seria de fato o processo vivenciado ou mesmo estar em um momento que Freire caracteriza como “consciência transitiva-ingênua”, pois tende a simplificar e a delegar para outros a solução de problemas, noutros termos: “O decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, ele não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação.” (FREIRE, 1967, p. 61).

Pode-se inferir que a imersão desse surdo - atual estudante surdo - no ambiente da universidade prevê a ressignificação da inclusão desses, tanto no que corresponde à percepção dos professores tanto na percepção desse e, de outros, futuros estudantes surdos que se façam criticamente ausentes da consciência de sua realidade, para isso é necessário, como nos mostra Freire, a efetivação de uma educação que se coloque como prática libertadora - através de trabalhos pedagógicos críticos - e para isso a instituição tem papel fundamental, pois é ela a responsável por rediscutir a reeducação, não só desses alunos, mas também dos seus professores.

No que tange à inclusão do estudante surdo no ensino superior. Conforme fala do professor 1, os estudantes ouvintes e surdos deveriam adquirir conhecimentos da Libras antes de ingressarem na universidade ou já nos primeiros períodos do curso. Para a professora 2, deve-se propor atividades que visem à interação desse estudante surdo com a turma. Ambos os professores, 1 e 2, apontam a relação com os colegas ouvintes como o princípio para se haver a inclusão do surdo. Os professores 3 e 7 apontam que será o número de estudantes com essas características o determinante para efetivação de políticas adotadas na instituição e assim como os demais professores, 4, 5, 6 e 8, ao mesmo tempo que assumem uma carência (não saber Libras, não estarem preparados para lidar com esse estudante), apontam para a instituição, a demanda que precisa ser suprida, dando “formação” com informações básica das especificidades do aluno surdo e inserção deles no contato mínimo com a Libras.

Referente à concepção dos professores, destacam-se as falas:

Professor 3: A instituição colocou ele aqui, isso é um fato é um direito então como é que nós vamos construir isso, é difícil, pra mim é difícil dizer exatamente como vamos construir, imagino que um dos pilares seria como eu estou falando, os professores terem algum tipo de acesso ao conhecimento daquela linguagem entendeu, basta dizer se temos estudantes suficientes para reclamar esse tipo de treinamento mas assim no momento o que eu vejo é isso, é claro que o caminhar, a discussão, os que estão à frente do processo tem muito mais de falar sobre, do que eu que não venho refletindo, mas o debate está aberto, ele está colocado, a instituição coloca os estudantes aqui, mas a gente também institucionalmente precisa garantir que eles permaneçam que possam ir adiante e possam se formar, esta tarefa quanto contra ponto institucionalmente nós estamos muito "a quem", e muito "a quem", basta ver quantos professores neste momento tem, que controlam a Libras e que política a instituição faz de treinamento de professores, de comunidade e coisa do tipo, eu diria que o número de incluído nessa condição vai determinar melhor que tipo de políticas nós vamos adotar, afinal de contas aqui no curso de pedagogia a última vez que eu tinha trabalhado com alguém com surdez tem mais de oito anos.”

Corresponde a visão do surdo. Destaca-se a:

Estudante egresso: Primeiramente é importante ter a mente aberta para aceitar as diferenças, eu não sou um coitado e não sou melhor que os outros, mas sou diferente, um intérprete é muito pouco porque ele pode adoecer e ficar muito cansado, os professores precisam se interessar em conhecer quem é a pessoa surda, como planejar as aulas de uma forma que fique claro para o surdo.

Autores como Skliar (2005), Freire (1999), Fernandes (1999) e Perlin (2005) defendem a inclusão do surdo pautada na educação bilíngue, que propõe o respeito e a aceitação da língua de sinais como natural desses indivíduos, devendo essa ser considerada no ambiente escolar a primeira língua desse sujeito e o português escrito a segunda língua. Freire (1999)

acredita ser através da educação que o surdo poderá ter acesso a um avanço social e profissional e para isso deve lhe ser assegurado pela instituição o direito à utilização da Libras como primeira língua, seja através de um intérprete, seja habilitando seus professores para tal ação, considerando suas singularidades no momento da escrita. Segundo Silva (2015, p. 60) “Nesta perspectiva, os professores precisam buscar formações que contemplem a LIBRAS e a educação especial na perspectiva inclusiva, pois as novas exigências do trabalho docente requerem profissionais qualificados para saber atuar com as diferenças”. Essa exigência consoante se destaca na fala acima citada.

A barreira comunicacional representa um grande obstáculo na interação com os ouvintes que não conhecem a língua de sinais, é importante frisar que, conforme a Lei nº 13.146, a Libras “é a língua oficial do Brasil utilizada pelas pessoas com deficiência auditiva. A Libras foi reconhecida através da lei nº 10.436 de 2002. Vale lembrar que nem todas as pessoas com deficiência auditiva utilizam a Libras para se comunicar. Há surdos que foram alfabetizados na Língua Portuguesa. ” (BRASIL, 2015, p. 15)

Quando questionados se a universidade está contribuindo para que a inclusão aconteça, todos os entrevistados abordam positivamente, vem melhorando gradativamente conforme se apresentam as demandas. Nessa direção, veja-se a concepção dos professores, segundo suas falas:

Professor 3: Eu acredito que ainda de forma muito tímida, muito tímida nessa questão de surdo ne, porque em uma questão mais ampla a [instituição] tem uma boa política de cotas de questões sociais tem até um grau de trazer para a dentro da instituição aqueles que estão as margens da cidadania brasileira agora no campo específico da surdez eu acredito que ainda está muito tímida, a inclusão ela acontece na licenciatura não sei até que ponto ela está nas agrárias, nas áreas do campo, eu penso que quanto políticas institucionais ainda é pouco, o que nós temos é experiência de professores particulares que assumem o processo, como a professora Maria e a professora Ana⁸ daí você vê um movimento maior mas não quanto políticas de toda a instituição”. “não adianta a gente ficar lamentado o que é a ausência daquilo que é perfeito a gente tem que responder diante daquilo que a gente tem, como eu disse pra você, no final das contas para além do direito eu procurava ver, imaginar o significado da importância de se ter ali um aluno com surdez formado em pedagogia podendo atuar com alunos surdos nessa primeira idade, eu olhava como uma situação que seria uma condição muito mais frutífera do que um professor estudioso de Libras está ali exercitando isso sem ser surdo.”

Concepção do interprete. Dentre as falas destaca-se a:

⁸ Os nomes Maria e Ana, são fictícios.

Intérprete 2: Há uma tentativa, um esforço para que haja a inclusão porque quando a universidade coloca dois intérpretes[...] e coloca dois intérpretes para trabalhar em dupla, nós estamos caminhando. Perfeito ainda não está porque enquanto estamos aqui eu e a colega o setor está fechado, E aquela pessoa que está sendo limitado ao acesso e quiser vim reclamar, ele está certo, é uma luta, luta de forças, se ele é usuário e não está sendo atendido... hoje nós não temos alguns serviços no setor e tem pessoas que não estão recebendo os serviços e está precisando, [...] Mais há uma tentativa, tem situações que só acontece se houver conflitos, mais há uma preocupação já está sendo pensado em novas contratações para intérprete [...] está tendo uma monitoria de monitor apoiador, para acompanhar esses alunos, está tendo a preocupação.

Concepção do surdo. Dentre as falas, destaca-se:

Estudante egresso: a [instituição] está de parabéns pelo seu esforço, claro que ainda precisa melhorar muito. No começo foi bem complicado mais a cada dia que passa vai melhorando. Precisa de mais divulgação, capacitação, reuniões com os professores, mais intérpretes na universidade, novas propostas de aulas e atividade que ajudem aos surdos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base – LDB (1996), no que corresponde à educação especial traz em seu artigo 59, parágrafo I, que os sistemas de ensino deverão assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, entende-se assim que não é uma questão apenas de criar novas políticas, e sim efetivar as que já existem.

Assim como mostra o professor 3, os agentes que compõem uma instituição também são responsáveis pelas práticas disseminadas em nome dela; o surdo representa muito além de uma conquista individual no campo da inclusão. A formação do surdo, como propõe o professor 3, é um salto no campo do direito e da cidadania de crianças que oportunizarão um período de escolarização, problematizado nas suas particularidades, nas suas diferenças, sob um olhar e a concepção de quem está dentro do processo e conhece os seus dilemas.

Como foi pontuado ao longo deste trabalho, houve nas últimas décadas avanços em políticas públicas e várias mudanças no modo da sociedade pensar na pessoa com deficiência, as leis e tratados citados aqui, representam conquistas importantes que veem dar voz e vez a uma parte da população que á muito tempo se fez ausente nos discursos de políticos. Contudo é simplório achar que apenas sancionar decretos é o suficiente para que a inclusão de fato aconteça. Essa pode ser entendida como um processo gradual e que envolve toda a sociedade e todos os campos dela. Entendemos assim que uma universidade inclusiva não se constrói de repente, e sim por meio de um contínuo processo de mudanças, a medida que reconhece a

diversidade e busca através de ações atender as necessidades promovendo o respeito as diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traz considerações importantes a respeito da inclusão do surdo no ensino superior. A luta por uma educação inclusiva de qualidade e para todos é uma meta que surge no campo mundial, aqui no Brasil e se segue a partir de tratados e acordos internacionais. É importante considerar para além dos decretos e leis, qual o modelo de sociedade que se institui nos dias de hoje, pois precede de um campo político e econômico voltado exclusivamente para o capitalismo. A população que possui algum tipo de deficiência, são retóricas de um processo histórico nascente dos conflitos internacionais, e não apenas aqueles biologicamente nascidos com tais diferenças. Com base em conceitos da normalidade a deficiência se torna algo que pode ser revertido e esses sujeitos reintegrados à sociedade e vistos como produtivos. O conteúdo está organizado em cinco capítulos.

Precedendo a introdução temos o capítulo dois, onde serão apresentados os caminhos da educação inclusiva no país, elencando alguns marcos legais e movimentos cruciais para se chegar ao atual modelo de inclusão, trazendo reflexões sobre as mudanças, lembrando que ainda há um longo percurso a seguir. Essa primeira sessão intitulada *Caminhos e Intercursos da Inclusão*; se subdividirá em *Inclusão no ensino superior* e *Inclusão do surdo no ensino superior*, onde será mostrado um panorama da inclusão na universidade pesquisada. Os principais documentos analisados foram a LBI, Declaração de Salamanca, entre outros decretos que visam à inclusão. Os autores centrais foram Silva (2015) e Almeida (2018).

No capítulo três discorreremos sobre a concepção antropológica do estudo de Skliar (1998; 1999), com foco nas diferenças, que defende uma problematização na inversão de conceitos, da normalidade ouvinte e a alteridade do surdo, sua visão antropológica sobre a surdez concebe uma importante discussão acerca dos significados historicamente e socialmente construído sobre a “alteridade deficiente” tendo como ponto de partida a normalidade.

O capítulo quatro estão descritos os aportes metodológicos que sustentam a pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa e os métodos de coleta de dados. Nesse capítulo também está presente a caracterização da instituição de ensino na qual se desenvolve a pesquisa e a

caracterização dos colaboradores. Os principais autores utilizados foram Minayo (2009), e Gil (2008).

O capítulo cinco estão apresentados os resultados dos dados coletados, seguidos de algumas reflexões que possuem por base os teóricos; Skliar (2005), Perlin (2005), Svartbolm (1999), Vasconcelos (2006), Lacerda (2010), dentre outros. Esse capítulo está organizado em três sessões, onde foram abordados como temas centrais, a comunicação e a interação entre o surdo e o ouvinte, este por sua vez traz a predominância do eixo linguagem, apresentada como o princípio básico para inclusão do surdo. Outro destaque no capítulo cinco é o processo de ensino e de aprendizagem, que possui por eixo norteador a avaliação. Contudo, a ênfase da pesquisa é a inclusão e nessa seção, a ênfase está na perspectiva do direito e da cidadania.

No campo da surdez, os avanços têm início com a busca da inclusão, porém concebe seus avanços mais particularizados por meio de muitas lutas e reivindicações bem recentemente. Esse fato se reflete na falta de conhecimento das características desse grupo e do preconceito ainda existente, até mesmo entre os familiares da pessoa surda que, por não conhecerem, acabam segregando e impondo para esses, métodos ofensivamente tidos como oralistas, por acreditarem ser o melhor e o mais indicado para o seu filho surdo ou com deficiência. Cabe ressaltar, para além da falta de conhecimento, expressa-se a dificuldade de aceitação e de encarar a surdez como uma diferença, e não como uma patologia.

A imposição da linguagem oral pode trazer algumas consequências à criança surda, como foi mostrado durante a pesquisa, já que é através das relações com os seus pares e as experiências de vida, que o indivíduo constrói sua identidade, se essa está inserida em um ambiente predominantemente de relações de poder ouvintista, acabará gerando uma fórmula negativa da não identificação com o modo de se comunicar.

Entendemos que a inclusão do surdo tem bases incutidas na linguagem, essa é vista em dois extremos, à medida que ela é o ponto crucial para interação com o ouvinte, essa também pode ser considerada o grande obstáculo da efetiva inclusão.

Durante a realização da pesquisa identificou-se nos discursos de todos os professores uma compreensão e um conhecimento sobre a temática da inclusão, essa consciência representa um ponto fundamental, nesse âmbito, porém não é por si só suficiente. Deve haver uma problematização maior desse tema, que envolva todos os sujeitos participantes do processo. A discussão e a abertura para o diálogo devem incluir também, e principalmente, a pessoa com a

deficiência, para que ela possa se perceber dentro da ação sendo autor de sua realidade, assim como o ex-estudante surdo colaborador da presente pesquisa fez.

De forma geral, no que tange à inclusão, identificou-se nas políticas de cota a principal ação desenvolvida pela universidade para incluir os grupos marginalizados, dentre outras ações previstas para garantir a permanência e a conclusão dos seus discentes. A instituição dispõe de dois intérpretes, eles se localizam no setor de acessibilidade instaurado a pouco tempo; esses profissionais cumprem hoje a função de mediar a comunicação do estudante surdo em sala de aula e se responsabilizam em identificar as demandas de discentes que possuem algum tipo de deficiência e as encaminhar para o núcleo de acessibilidade da sede, em Recife. Recentemente foi lançado um edital para monitores ajudadores, eles se encarregariam por acompanhar o estudante com deficiência, caso o mesmo solicite ou os servidores não tenham a disponibilidade no momento. A presença do intérprete representa acessibilidade comunicacional da qual o estudante surdo necessita, entretanto, sua ação em sala de aula não deve ser isolada, o professor e os colegas junto ao surdo devem prever momentos de interação.

Este estudo mostrou que a implementação da lei de cotas voltada para pessoas com deficiência é um aspecto positivo e abre possibilidades para o ingresso de mais estudantes surdos. Visto a crescente demanda desses concluindo o ensino médio, arriscamos a inferir que a falta de entrada de pessoas com essas características no ensino superior, durante tantos anos pode ter sido fruto da falta de políticas públicas para esse grupo numa dimensão nacional.

Entendemos que a inclusão não é só estar no espaço, mas também ter o apoio necessário e uma tentativa de maiores relações e interações com o grupo. Durante o estudo observou-se a tentativa de alguns professores manterem a comunicação com o estudante e a preocupação em verificar se ele estava conseguindo compreender o conteúdo. Percebeu-se também a tentativa em adaptar a aula para garantir que a informação passada fosse melhor apreendida. Diante disto concluímos que para além das estratégias já utilizadas pela universidade para garantir a entrada e a permanência do estudante surdo no ensino superior faz-se necessário propor momentos de formação com os professores onde esses possam conhecer a trajetória histórica de lutas, reivindicações e conquistas do surdo, reconhecer as especificidades da pessoa com surdez, e, aprender técnicas de adaptação de matérias que venha proporcionar uma melhor comunicação e relação com esse estudante em sala de aula. Ou mesmo ofertar oficinas abertas a toda a comunidade acadêmica familiarizando-os com alguns

sinais relevante para uma primeira aproximação com o estudante surdo, chamando esse para participar de cada momento.

A universidade pesquisada possui outros cursos que também recebem alunos com surdez, dentre outras deficiências, por uma questão de tempo e a impossibilidade de acessar outros sujeitos, limitamos a pesquisar apenas um tipo de deficiência, nesse caso a surdez, em um único curso o de pedagogia, tornando viável a finalização da mesma. Sendo assim esse trabalho não é generalizante e abre caminhos para o aprofundamento do tema ou de outro viés de estudo.

A presença de um surdo nos espaços da universidade não é apenas uma conquista, é a efetivação de políticas públicas e ações pedagógicas em um espaço, onde há uma busca contínua de promover a equiparação de condições favoráveis à aprendizagem de todos. É, por conseguinte o cumprimento de normas de cidadania e o caminhar para uma sociedade sem tantas desigualdades e preconceitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aline Martins de. **“Ver” pelo mundo do toque e “Ouvir” pelo silêncio da palavra:** a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854 – 1937). 2018. Tese (doutorado em educação: história, política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20941/2/Aline%20Martins%20de%20Almeida.pdf> acesso em: 06 set. 2019
- AZEVEDO, José Alvares de. Prefácio do tradutor. *In:* GUADET J. **O instituto dos meninos cegos de Paris:** sua historia, e seu método de ensino. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1851, p. III – VIII. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000009378&bbm/3888#page/8/mode/2up>. Acesso em: 06 set. 2019
- BEBARES, Luís. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não.” *In:* Skliar, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2, p.131 – 148.
- BRASIL. **AVISO CIRCULAR Nº 277/MEC/GM.** Brasil Ministério da Educação. Brasília, DF, 8 maio 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 06 set. 2019
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 06 set. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1989.** Regulamenta a Lei nº 7. 853 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 20 dez. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. > Acesso em: 06 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 22 abril 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 07 out. 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. Presidência da República. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 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. Presidência da República. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 07 out. 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. Presidência da República. Brasília, DF, 30 ago. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 07 out. 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial:** Em Busca de Um Espaço na História da Educação Brasileira. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDO S E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 7. 2006 Campinas. Anais[...]. Campinas UNICAMP, 2006, p. 1 – 25. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

CARVALHO, Claudio Viveiros de. Breve histórico. In: CARVALHO, Claudio Viveiros de. **A Situação das Santas Casas de Misericórdia.** Brasília, DF, câmara dos deputados, 2005, p. 3 – 6.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

FARIAS, Rosa Farias; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Erica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto Escolar. DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 39 - 48.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: Skliar, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2, p. 59 – 82.

FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos Didáticos: Uma possibilidade de construir conhecimento. 1998. Dissertação (Especialização em Educação Especial) – Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas, Escola de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, Rio de Janeiro, 1998.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. A aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de surdos. *In: Skliar, Carlos. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2, p. 25 – 34.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas S. A. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação superior**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 23 nov. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços Educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, 2010, 133 – 153.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107. 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. São Paulo; Acta cir. Bras. Vol. 17, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acesso em: 06 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: vozes, 2009, p. 9 – 30.

MORREIRA, M. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Epu, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.**

OLIVEIRA, Paulo Cesar de; CARVALHO, Patrícia. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. São Paulo: Paidéia, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.51 - 74.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Polliana Barboza da. **A Inclusão do Estudante Surdo no Ensino Superior: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula. Estudo de caso**. 2015, Dissertação (provas públicas) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração Instituto de Educação, Lisboa, 2015. Disponível em:

http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6904/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Polliana.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 set. 2019.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu, August 1998, nº 8, 1998, p. 44 – 57. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/242583432_Bilinguismo_e_biculturalismo_Uma_analise_sobre_as_narrativas_tradicionalis_na_educacao_dos_surdos. Acesso em: 12 jan. 2020.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul: jun./dez. 1999, p. 15 – 32.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7 – 32.

SVARTBOLM, Kristina. Bilinguismo dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2, p. 15 - 24.

TEXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada**. Rio de Janeiro: wak, 2010.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal De São Carlos/UFSCAR, Centro De Educação E Ciências Humanas, São Carlos, 2018.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima de Lemos. **Inclusão e Realidade: Um olhar sobre a pessoa surda**. 2006. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2006.

VIANA, Márcia Rafaella Graciliano dos Santos. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió**. 2010. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas,

2010. Disponível em: www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2187/o_processo_da_pessoa_com_deficiencia_nas_instituicoes_de_ensino_superior_de_Macei%C3%B3.pdf. acesso em: 29 nov. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da Educação da criança anormal**. São Paulo: Educação e Pesquisa, V. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

1. Formação acadêmica; Experiência profissional; Tempo de atuação?
2. Você já realizou algum curso de LIBRAS?
3. É sua primeira aproximação com estudante surdo? Como está sendo esta experiência?
4. De que forma você se comunica com o estudante surdo?
5. Quais estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem com o estudante surdo em sala de aula?
6. De acordo com sua percepção como o estudante surdo reage ao seu modo de ensinar?
7. De que modo você avalia a aprendizagem do estudante surdo?
8. Em geral como é sua relação com o estudante surdo?
9. Como é a sua relação com os intérpretes?
10. O que você entende por inclusão?
11. Na sua percepção como deve acontecer a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior?
12. Em sua opinião você está contribuindo para que a inclusão desses estudantes aconteça? De que modo?
13. Na sua opinião, a universidade está contribuindo para que esta inclusão aconteça? De que forma?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS INTÉRPRETES

1. Formação acadêmica; Experiência profissional; Tempo de atuação?
2. Resumidamente, quais as suas atribuições/atividades desenvolvidas na instituição?
3. Como você se organiza diante destas funções?
4. Quais estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem com os estudantes surdos, em sala de aula?
5. Fale um pouco da sua atuação na sala de aula?
6. Como é sua relação com o estudante surdo?
7. Como é sua relação com os professores?
8. Há formas de planejamento entre você e os professores, definição de procedimentos metodológicos e dos conteúdos que serão trabalhados nas aulas?
9. Fale um pouco da sua relação com o estudante surdo, no que diz respeito a mediar as comunicações entre o aluno/professores e aluno/alunos?
10. Para você o que é inclusão?
11. Para você, enquanto intérprete, o que significa a inclusão dos estudantes surdos?
12. Na sua percepção como deve acontecer a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior?
13. Em sua opinião, sua presença na sala de aula representa significativamente a base para se ter a inclusão desse aluno? Por quê?
14. Na sua percepção a UNIVERSIDADE está contribuindo para que esta inclusão aconteça? De que forma? Quais as ações e o que poderia melhorar?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTUDANTE SURDO

1. Fale-me um pouco sobre você:
2. Porquê da escolha deste curso?
3. Onde você aprendeu LIBRAS e com que idade?
4. Como é sua comunicação com os familiares? Eles sabem LIBRAS?
5. Com quantos anos você foi diagnosticado com a surdez? Qual a reação da sua família? Procurou alguma instituição para apoio?
6. Fale um pouco sobre sua trajetória escolar? Já estudou em escolas bilíngue?
7. Aqui na universidade, como acontece a comunicação com os seus professores e em quais contextos?
8. Você participa efetivamente das aulas propostas pelos professores e de que forma?
9. Fale-me como se dá a construção dos trabalhos em equipe, com os colegas da turma em sala de aula, e como você participa dessa construção e desse momento de aprendizagem?
10. Fale-me da sua experiência como estudante e de como os professores fazem para você aprender.
11. Em sua opinião o que precisa ser melhorado na prática dos professores para que eles possam contribuir de forma efetiva para a aprendizagem do estudante surdo?
12. Como acontece a relação e a comunicação com os colegas ouvintes?
13. Fala-me como acontece a sua comunicação com o intérprete?
14. O que você entende por inclusão?
15. Para você, enquanto estudante, o que significa a inclusão dos estudantes surdos?
16. Para você como deve acontecer a inclusão do estudante surdo no ensino superior?
17. Na sua percepção a UNIVERSIDADE está contribuindo para que a inclusão aconteça? De que forma? Como este processo vem acontecendo?
18. Em sua opinião o que é necessário ser feito ou melhorado para que a inclusão dos estudantes surdos aconteça no curso de pedagogia da UNIVERSIDADE?
19. Você acha que está incluído na instituição em que estuda? Por quê?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados (as) colaboradores (as)

Vimos, através deste, convidá-lo a participar do estudo a ser realizada pela aluna Kessia Thalita Rodrigues de Sousa, intitulado UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: Experiências e Vivências de um Estudante Surdo no Ensino Superior. Esta pesquisa está vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns e tem como objetivo analisar e compreender as concepções políticas e pedagógicas que permeiam a inclusão dos estudantes surdos (ingresso e egresso) nos espaços da universidade. Ressaltamos que os dados coletados ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados desta pesquisa em um (a) Trabalho de Conclusão de Curso. Informamos, ainda, que sua participação é voluntária e que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderão ser obtidos junto a [REDACTED] orientanda Kessia Thalita Rodrigues de Sousa, pelo telefone (87) 981716712 ou pelo e-mail kessiasousa2@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o projeto UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: Experiências e Vivências de um Estudante Surdo no Ensino Superior, o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Assim, autorizo que os dados por mim fornecidos sejam utilizados para fins desta pesquisa.

Este documento foi emitido em três vias que serão ambas assinadas por mim e pelas pesquisadoras responsáveis, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Participante

Pesquisadores Responsáveis

Pesquisadores Responsáveis