

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE HOTELARIA

ARTUR HENRIQUE BRITO VEIGA

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NOS
CURSOS DE HOTELARIA E TURISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MARANHÃO.**

São Luís
2023

ARTUR HENRIQUE BRITO VEIGA

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NOS
CURSOS DE HOTELARIA E TURISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MARANHÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Hotelaria da Universidade
Federal do Maranhão como
requisito para obtenção do grau
de Bacharel em Hotelaria.

Orientador: Prof. Dr. Jonilson
Costa Correia.

São Luís
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA.

BRITO VEIGA, ARTUR HENRIQUE.

REFLEXOES SOBRE A INCLUSAO DE ESTUDANTES SURDOS NOS
CURSOS DE HOTELARIA E TURISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHAO / ARTUR HENRIQUE BRITO VEIGA. - 2023.

41 p.

Orientador(a): Jonilson Costa Correia.

Monografia (Gradua9ao) - Curso de Hotelaria,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Estudantes Surdos. 2. Hotelaria. 3. Turismo. I.
Costa Correia, Jonilson. II. Título.

ARTUR HENRIQUE BRITO VEIGA

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NOS
CURSOS DE HOTELARIA E TURISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MARANHÃO**

Monografia apresentada junto ao curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Hotelaria.

Orientador: Prof. Dr. Jonilson Costa Correia

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jonilson Correia (Orientador)

1ºExaminador

2ºExaminador

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Mestre pelos dons da Fortaleza e da Perseverança.

A meus pais (in memoriam) Paulo Amaranto Veiga e Maria José Brito Veiga e irmãos Fátima Veiga, Paulo Veiga, Ângela Veiga, Ricardo Veiga e Aparecida Veiga pelo apoio sincero e constante.

A minha esposa Sandra Veiga companheira, minha conselheira, amiga de sempre.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jonilson Costa pela confiança, dedicação, paciência, e por ter acreditado no meu projeto.

Aos professores do Curso de Hotelaria pelo incentivo e arte de ensinar.

Aos participantes da pesquisa alunos e intérpretes de LIBRAS dos Cursos de Hotelaria e Turismo da UFMA pela atenção e colaboração na construção da pesquisa.

A todos que de alguma forma estiveram comigo nesta caminhada e contribuíram para que o estudo se tornasse realidade.

RESUMO

A Educação Inclusiva é fundamentada nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação, a marginalização e a exclusão. Diante disto este trabalho tem como objetivo compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos nos cursos de hotelaria e turismo da Universidade Federal do Maranhão. Esta pesquisa é qualitativa. Metodologicamente a pesquisa foi dividida de formas: primeiramente aborda uma dimensão teórica que significa a seleção e a leitura de material publicado sobre a temática proposta neste trabalho, dito de outro modo esta dimensão significa a pesquisa bibliográfica. Um segundo momento diz respeito a dimensão mais prática, ou seja, a coleta de dados junto aos participantes com aplicação de entrevista. Os participantes da pesquisa foram os alunos surdos dos cursos de hotelaria e turismo da Universidade Federal do Maranhão. Conclui-se que, A investigação realizada foi de fundamental importância, pois possibilitou a compreensão desse fenômeno. Ficou evidente que é necessário que todos os que fazem parte dos cursos investigados, principalmente os professores, intérpretes e estudantes possam repensar as relações e a aprendizagem dentro e fora da sala de aula considerando as diferenças e particularidades dos estudantes.

Palavras-chave: Hotelaria. Turismo. Estudantes surdos. UFMA.

ABSTRACT

Inclusive Education is based on the principles of human rights and citizenship, with the objective of eliminating discrimination, marginalization and exclusion. Given this, this work aims to understand the process of inclusion of deaf students in hospitality and tourism courses at the Federal University of Maranhão. This research is qualitative. Methodologically, the research was divided in ways: firstly, it addresses a theoretical dimension that means the selection and reading of published material on the theme proposed in this work, in other words, this dimension means bibliographical research. A second moment concerns the more practical dimension, that is, the collection of data from the participants with the application of an interview. The research participants were deaf students from the hotel and tourism courses at the Federal University of Maranhão. It is concluded that, the investigation carried out was of fundamental importance, as it enabled the understanding of this phenomenon. It became evident that it is necessary that all those who are part of the investigated courses, mainly teachers, interpreters and students, be able to rethink the relationships and learning inside and outside the classroom, considering the differences and particularities of the students.

Keywords: Hospitality. Tourism. Deaf students. UFMA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	10
2.1 A educação inclusiva: um direito de todos.....	11
3 QUEM É A PESSOA SURDA?	18
3.1 A trajetória das pessoas surdas na escola	19
3.2 Os percursos da educação das pessoas com surdez no brasil	26
3.3 Os estudantes surdos na universidade.....	27
4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMA.....	30
4.1 Os Tradutores e Intérpretes de LIBRAS da DACES – UFMA	32
5 METODOLOGIA	33
6 O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA	34
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é fundamentada nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação, a marginalização e a exclusão.

A presença de estudantes surdos no ensino superior vem aumentando de acordo com os dados do Ministério da Educação / Brasil (2020).

Também alguns estudos procuraram discutir as condições oferecidas para os estudantes surdos no ensino superior, com propósito de compreender a vivência universitária dos estudantes surdos, investigar a trajetória educacional e conhecer as experiências também desses estudantes e as suas condições no nível superior.

A presente pesquisa traz uma nova ótica de estudo no que se refere à inclusão dos estudantes surdos no ensino de hotelaria e turismo buscando compreender esse processo de inclusão dos alunos com surdez nesses dois cursos da Universidade Federal do Maranhão - UFMA através das percepções dos estudantes surdos e dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Assim, adentra-se no conceito de inclusão, na relação e comunicação entre os professores e estudantes surdos, na importância do profissional intérprete de LIBRAS, procurando também perceber o processo de ensino e aprendizagem ocorridos em sala de aula. Desse modo, este trabalho trata da inclusão dos estudantes surdos no Ensino Superior, mais precisamente nos cursos de hotelaria e turismo.

O estudo desenvolvido traz contribuições para a educação, para a hotelaria e para o turismo na perspectiva de buscar responder a algumas inquietações, proporcionar saberes para a educação dos estudantes surdos, na busca de transformar esses saberes e competências em favor de uma educação inclusiva eficaz. Neste sentido, existe no Brasil ainda uma compreensão inadequada do conceito de educação inclusiva. Esta compreensão distorcida pode afetar de forma negativa o processo de construção de saberes acadêmicos dos estudantes surdos.

Nesta direção, considerando que a inclusão, é necessária em uma instituição de ensino superior, mais precisamente na UFMA na qual os

estudantes surdos estejam incluídos de fato, ou seja, com direitos de participar de forma ativa do processo acadêmico de acordo com suas capacidades. Assim, é oportuno questionar: como é o processo de inclusão dos estudantes surdos, nos cursos de hotelaria e turismo, segundo estes estudantes e intérpretes?

Para dar sustento à problemática e à questão de investigação apresenta-se como objetivo geral: compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos nos cursos de hotelaria e turismo da Universidade Federal do Maranhão.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente apresentasse a introdução onde é abordado a importância do tema e seus objetivos.

Em seguida é desenvolvido o referencial teórico a partir dos seguintes pontos: a educação inclusiva; a pessoa surda considerando os diversos contextos seja histórico, a trajetória da educação para pessoas surdas no Brasil, os jovens surdos no contexto universitário. Também se aborda a inclusão dos estudantes surdos no âmbito da Universidade Federal do Maranhão fazendo-se considerações a partir do trabalho desenvolvido pela Diretoria de Acessibilidade da UFMA — DACES.

Em seguida apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa e as discussões e análise dos dados coletados. E, por fim as considerações finais do trabalho.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é assunto primordial nos debates nacionais e internacionais, diversos estudos e obras vêm sendo desenvolvidos. Deste modo chegamos ao século XXI, dispondo de diversas tecnologias avançadas, várias políticas e ainda a educação inclusiva vem sendo um desafio para as instituições de ensino.

De acordo com Machado (2008) a educação inclusiva “leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas” (MACHADO, 2008, p.69). Neste contexto, a educação inclusiva permite o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, nos ambientes escolar e acadêmico, além de respeitar as diferenças e promover a construção da aprendizagem através das potencialidades. Assim sendo, a educação Inclusiva nos propõe ainda mudanças de percepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino, pois o estudante com deficiência é capaz de produzir e de aprender em tempo próprio.

Se existe a educação inclusiva é porque existe também a exclusão, temos que incluir alguém, porque este mesmo alguém estava excluído. Desta forma, podemos dizer que nos dias de hoje a palavra inclusão é a que tenta conceituar os direitos humanos e a igualdade. Nesta perspectiva, de acordo com Sanches e Teodoro (2006) “muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas” (SANCHES; TEODORO, 2006, p.69).

Podemos perceber que o conceito de inclusão é algo que dispõe de uma amplitude, pois não só apenas as pessoas com deficiência são contempladas, mas também aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagens, que são discriminadas, os negros, os quilombolas, indígenas e os mais diversos grupos sociais.

Para que a educação inclusiva possa acontecer em nossas instituições escolares é necessária uma combinação, um conjunto de fatores. Primeiramente, a Constituição Federal Brasileira nos dá o respaldo no artigo 205 de que a educação é direito de todas as pessoas, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (lei nº 9394/96) confirma a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular tendo como complemento o

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Deste modo, além de todos esses direitos assegurados por lei, a educação destas pessoas deve "ter o apoio da equipe da instituição, colegas de sala e família. Os recursos e suportes tecnológicos também são de fundamental importância na aprendizagem das pessoas com deficiência.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006):

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio a criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. (SANCHES, TEODORO, 2006, p.72)

Nós, enquanto professores nos deparamos com as salas de aulas repletas de pessoas, cada uma tem a sua personalidade, costumes, cultura, religião, ou seja, vida própria e particular. É necessário que nos entendamos essa diversidade de pessoas, de saberes, de culturas como sendo construtora de conhecimentos, portanto dotada de aprendizagens.

Hoje, pretende-se uma aprendizagem que seja construída com a mediação do professor, do grupo escolar e da família, valorizando as experiências e potencialidades dos estudantes.

A evolução da educação inclusiva, o acesso das pessoas com deficiência foi sendo adquirido e conquistado aos poucos de acordo com as oportunidades que foram surgindo e posteriormente ampliadas.

Para Sanches e Teodoro (2006):

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física. (SANCHES, TEODORO, 2006, p.128).

2.1 A educação inclusiva: um direito de todos

Neste século XXI as instituições de ensino tiveram que realizar mudanças com o objetivo de acolher e oferecer serviços educacionais a todas as pessoas. Nesta direção, os professores nas mais diversas modalidades Infantil, Fundamental, Médio e Superior receberam em suas turmas estudantes com necessidades específicas. Esta realidade vem trazendo

discussões sobre a formação dos professores bem como as competências a serem desenvolvidas no trabalho com o diferente.

A diferença consiste numa especificidade que cada ser humano tem, ou seja, cada pessoa tem sua própria particularidade e que a distingue como um ser humano individual. Deste modo cada pessoa tem uma singularidade também para aprender e desenvolver a sua própria identidade. Assim sendo, a Educação Inclusiva vem trazendo a concepção de que a educação é possível para todos. De acordo com Fávero (2011) “a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado a disposição de todos os seres humanos. Assim, é óbvia a conclusão de que as pessoas com deficiência também são seus titulares”. (FÁVERO, 2011, p.18).

O direito à educação tem pressupostos. Esse direito precisa estar garantido através do acesso, permanência e conclusão dos estudos. Segundo Fávero (2011) com relação as crianças e adolescentes o direito a educação estará totalmente alcançado se:

- a) O ensino recebido visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos; b) for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência; c) tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa a Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino. (FAVERO, 2011, p.18).

A Educação é um direito que é dado a todos nós com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral, o conhecimento, a troca de saberes e experiências através das instituições e sistemas de ensino. Neste contexto, as pessoas com deficiências são titulares desse direito, pois, quando nos referimos a educação inclusiva e ao direito do acesso a escola e a sala de aula onde todos estejam aprendendo, estamos garantindo a essas pessoas o direito humano comum e fundamental: a educação.

A Educação em Direitos Humanos se apresenta na mesma vertente de uma educação para a democracia, sendo a democracia entendida como uma forma de viver mais do que de governar. De acordo com Teixeira (2011) esta “pode ser traduzida por um conjunto de valores, que estão expressos na Declaração dos Direitos Humanos, e devem servir como guias não só do que queremos ser, mas de como pretendemos nos relacionar” (TEIXEIRA, 2011, p.150).

Assim sendo, as escolas que trabalham na perspectiva dos Direitos Humanos e da Democracia envolvem todas as pessoas que fazem parte do processo educativo, convivendo, respeitando regras e valores humanos. Deste modo, a Educação em Direitos Humanos, assim como a educação para a democracia é um processo de vivência.

Para Bobbio (2004) a democracia “é um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 2004, p.30).

Deste modo a ideia democrática é um contínuo espaço de repertório dos direitos individuais e coletivos, referindo-se a um conjunto de regras e encaminhamentos de decisões públicas que vão sendo ampliadas como fonte de decisão através de um maior número de pessoas.

As instituições de ensino democráticas têm como características a prática dos Direitos Humanos, a participação na tomada de decisões e perceber que todos têm conhecimentos e que estes deverão ser respeitados e levados em consideração.

Na perspectiva da Educação dos Direitos Humanos e da educação para a Democracia, as pessoas com deficiências são incluídas no processo escolar, tendo valorizadas as suas diferenças e necessidades específicas para a aprendizagem. A escola democrática, segundo Teixeira (2011), “deve receber todos aqueles que buscam a satisfação de suas necessidades educacionais (...) estas podem garantir acesso e permanência dos alunos, com respeito à diferença e satisfação do direito à formação integral enquanto ser humano” (TEIXEIRA, 2011, p.157).

Os Direitos Humanos vêm destacar a importância de cada pessoa na sociedade enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres tendo como ponto de partida as relações que constroem com o mundo.

A partir da concepção dos Direitos Humanos que objetiva a dignidade e a liberdade de todas as pessoas, a organização das escolas passa a ser repensada com o intuito de que todos os estudantes sejam atendidos de acordo com as suas particularidades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi organizada pela Organização das Nações Unidas - ONU com a finalidade de romper com o desrespeito aos direitos da pessoa humana bem como beneficiar a ampliação do respeito aos direitos e liberdades elementares. A questão em torno da

educação como sendo um direito de toda pessoa vem sendo apresentado desde 1948 pela referida Declaração. Deste modo o artigo 1º diz que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Nesta direção todas as pessoas em suas diversidades, possuem direitos, sendo importantes no contexto social. As pessoas precisam agir com fraternidade e respeito às diferenças. A Declaração Universal de Direitos Humanos também aborda o direito a educação em seu artigo 26º apresentando que:

menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

No que se refere à educação fica claro que esta deve ser oferecida a todas as pessoas sem distinção, de forma gratuita e de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN / Lei nº 9394/96 pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos ressalta:

Título II — Dos princípios e Fins da Educação Nacional. Art. 2º educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II — Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III — pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV — respeito à liberdade e apreço à tolerância; X — valorização da experiência extraescolar. (BRASIL, 1996).

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos os princípios educativos devem valorizar as especificidades de todos, enxergarem as diferenças como novas e variadas possibilidades de aprendizagens.

Na atualidade os Direitos Humanos compõem uma das questões fundamentais para a problemática da sociedade seja local ou internacional. Sejam estes afirmados ou negados, fazem parte da nossa vida. Assim sendo, quando um direito nos é negado ou violado sofremos com o fato e quando usufruímos algum direito humano estamos exercendo a cidadania. No entanto, convivemos numa realidade em que as violações dos direitos

acontecem. Na sociedade brasileira “a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana” (CANDAU, 2011, p.717).

Desta forma os Estados que aceitaram a declaração de Direitos Humanos se comprometeram a realizar a proteção e a promoção dos direitos humanos em suas legislações.

A educação é um direito humano, social sendo considerada como parte integrante de uma geração de direitos. O reconhecimento dos direitos humanos na sociedade, por sua vez, busca a construção da democracia.

Do ponto de vista histórico os direitos nascem e se desenvolvem por meio de conjunturas históricas de variadas formações sociais, assim sendo, Boto (2005) nos apresenta a tese de que o direito a educação foi construído postos em três gerações:

a) O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; b) A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; c) O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple — à guisa de justiça distributiva - grupos, sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal — que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. (BOTO, 2005, p.779).

Considerando o contexto da primeira geração, os direitos estão ligados a um ensino universal que seja para todas as pessoas. Como se pensa em educação como um direito público, todas as crianças e jovens vão a mesma escola. Este é o primeiro pressuposto da educação como um direito universal e publico.

Na segunda geração de direitos busca-se a revisão de padrões ideológicos que orientam o ensino público. Sendo assim, Boto (2005) afirma que “existe um subterrâneo procedimento excludente interno a escolarização; advindo este de fatores que estão fora da escola: em nome do talento e do dom, é possível desqualificar a criança que se supõe não possuir a mesma capacidade dos outros” (BOTO, 2005, p.788). Assim sendo, de acordo com esta percepção de um lado se apresenta a inclusão das crianças que estuda

em um determinado padrão de letramento. Do outro lado se apresenta a exclusão daqueles que não possuem conhecimentos prévios acerca dos significados culturais.

Nesta direção, a segunda geração de direitos requer uma pedagogia que contemple os saberes escolares de todos os envolvidos. Para isso, a didática, os conteúdos e os métodos de ensino necessitariam ser mais flexíveis e criativos atendendo a todos.

A terceira geração, por sua vez, nos traz o pensamento de que é preciso saber trabalhar com as diferenças, no entanto o currículo que se apresenta fragmentado em disciplinas não dará conta de atender as diferenças. Segundo Boto (2005) para romper algumas amarras do sistema escolar é necessário “um currículo que, aberto quanto aos conteúdos, possa entretecer a diversidade, mobilizando-se pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si” (BOTO, 2005, p.790).

Assim sendo, a terceira geração de direitos apresenta o encontro das culturas que se constrói e reconstrói continuamente por meio da partilha entre os diferentes grupos e pessoas. A educação inclusiva como uma questão de Direito Humano vem propor aos estabelecimentos de ensino abrir as portas para todos, independentemente de suas condições físicas, psíquicas ou sensoriais deve ser garantida desde o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos.

Neste contexto, a inclusão é uma mobilização que requer ações de cunho político, cultural, social e pedagógico tendo como foco minimizar ou eliminar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de participar dos diversos contextos.

Nesta direção, a educação inclusiva compõe um paradigma educacional baseado nos direitos humanos, isto é, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2008, p. 5).

Neste contexto da educação inclusiva requer um planejamento a partir das diferenças, respeitando essas diferenças, assim todos precisam ser incluídos nas atividades escolares, o professor precisa compreender que o trabalho a ser desenvolvido deve ser através do olhar sobre a

heterogeneidade. Deste modo, os direitos são iguais para todas as pessoas, porém cada uma tem a sua particularidade, ou seja, a sua diferença.

Os educadores envolvidos com a Educação Inclusiva como questão de Direito Humano respeitam cada pessoa como um ser humano completo e dotado de todos os seus direitos.

3 QUEM É A PESSOA SURDA?

Em cada época de nossa história houve uma concepção de pessoa surda, estas foram consideradas pessoas anormais, sem capacidade de produzir, de se comunicar, houve o oralismo onde era considerada a leitura labial, como também a comunicação total onde eram valorizados os gestos sem nenhum padrão. Hoje estamos vivendo uma nova concepção de surdez baseada no bilinguismo. Nesta direção, a educação dos surdos é marcada pelo bilinguismo e pela Língua Brasileira de Sinais no currículo acadêmico, pela inclusão, pela busca de intérpretes e atuação dos docentes.

Segundo Gesueli (2006), "a nova concepção de surdez na qual se baseia o bilinguismo implica mudanças ideológicas que rompem, de fato, tanto com a concepção oralista, quanta, em grande parte, com os sistemas da comunicação total" (GESUELI, 2006, p. 278).

Considera-se pessoa surda aquela que compreende o mundo através de experiências visuais, manifestando sua cultura por meio da língua de sinais, no Brasil, a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. Sendo assim:

Os surdos são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das pessoas surdas. (BISOL; VALENTINI, 2011).

Neste sentido, as pessoas surdas possuem nomes com sinais próprios através da língua de sinais que as identificam como pessoas que fazem parte de um grupo e também de culturas. De acordo com Sá (2006):

Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (SA, 2006, p.2)

Deste modo o conceito de surdo passou a se referir ao diferente pelo motivo perceptual, pois as pessoas surdas utilizam ações visuais e língua própria, ao contrário das pessoas ouvintes que é predominantemente

sonoro. A comunicação das pessoas surdas valoriza bastante o potencial da visão e a língua de sinais.

Para reforçar, Skliar (2013) afirma que "a surdez é 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).

Os estudos que utilizam a referência "surdo" tem buscado ampliar o espaço social e educacional para essas pessoas, respeitando assim suas particularidades e forma de comunicação, ou seja, a língua que lhe é própria, a língua de sinais. Assim sendo, as pessoas surdas:

Não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. E no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais - gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8).

A pessoa surda tem a sua identidade na comunicação sendo percebida nos ambientes, pois utiliza as mãos para se expressar podendo se utilizar da mediação de um intérprete de língua de sinais, a leitura, a escrita e possibilidades de fala se desejar.

A concepção de surdez com base na antropologia e na cultura "é uma das mais importantes balizas do movimento dos surdos, que busca seu reconhecimento como um grupo linguístico minoritário que compartilha tanto uma língua em comum quanto uma cultura a que chamam de cultura surda". (BRASIL, 2014, p. 32 - 33). Sendo assim, a perspectiva linguística acentua a ação pedagógica, o trabalho do professor com a diferença linguística e com a cultura surda.

3.1 A trajetória das pessoas surdas na escola

Durante vários períodos da História as pessoas surdas foram postas a margem do mundo social, político, econômico, cultural e educacional, sendo desprovidas de direitos e consideradas incapazes de aprender. De acordo com Sá (2003) "a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo,

tem muita história de opressão para contar" (SÁ, 2003, p. 89).

Neste contexto o esforço para educar as pessoas surdas é notável a partir do século XVI, e neste período que tem início a História da Educação dos Surdos. Pereira (2011) afirma que a história das pessoas surdas esta dividida em três grandes fases, sendo a primeira ate o ano de 1760, onde a educação das crianças surdas era realizada individualmente por tutores em sua maioria médicos ou religiosos, destacando-se Pedro Ponce de Leon. A segunda fase predominou de 1760 a 1880 com a fundação das escolas para surdos e o Congresso de Milão. A terceira ocorreu depois do ano de 1880 apos o Congresso de Milão, período no qual o método oral se espalhou por toda a Europa.

No início do seculo XVI, correspondente a primeira fase da História da Educação dos surdos encontramos os primeiros discursos acerca da instrução das pessoas surdas, por meio do trabalho desenvolvido pelo medico pesquisador italiano Gerolamo Cardamo. Este estudioso "concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos" (JANUZZI, 2004, p.31).

Os primeiros direcionamentos mais precisos sobre a educação das pessoas surdas aconteceram com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon que ensinava estas pessoas, filhos dos nobres e de famílias ricas da época, ensinava-os a ler, escrever, falar, orar e educava-os na fé católica. Este monge foi reconhecido como sendo o primeiro professor das pessoas surdas, seu trabalho era realizado através de rótulos, alfabeto manual e palavras escritas associando as pronuncias das mesmas.

No início do seculo XVII, Juan Pablo Bonet e Manuel Ramirez de Carrion realizaram trabalhos com as pessoas surdas. Deste modo "Carrion, estudioso das questões gramaticais e do valor fonético representado pelas letras, criou o método de soletração fonética" (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8). Sendo assim, para que o surdo se tornasse cidadão era necessário faze-lo falar, assim foram surgindo outros defensores deste pensamento. Juan Pablo Bonet utilizava um alfabeto manual para ensinar a gramática, a língua de sinais e a leitura. Mesmo sendo um adepto da oralidade ele não descartou a língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem.

Outro registro encontrado é o do estudioso Jacob Rodrigues Pereira que foi um educador muito fluente em língua de sinais, mas assim como os primeiros valorizavam o oralismo. A finalidade das aulas realizadas por Jacob era fazer com que os surdos falassem.

O estudioso John Wallis também contribuiu com a educação das pessoas surdas, sendo este considerado na Inglaterra o fundador do oralismo, mas também utilizava a língua de sinais.

No século XVIII (1750), o abade trances Charles Michel de l'Épée começa a dar instrução formal a duas crianças surdas. Com esse trabalho ele teve grande sucesso, este era realizado com sinais e a língua falada. O objetivo deste trabalho era fazer uma aproximação do surdo com a língua francesa. Na Alemanha e na Inglaterra predominou o método oral. De acordo com Silva (2006):

Para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas ideias. A língua utilizada no processo educativo era a de sinais. (SILVA, 2006, p. 23).

O abade L'Épée constatou que as pessoas surdas estavam desenvolvendo comunicações através da visão e dos gestos, assim este estudioso criou o método dos sinais metódicos, onde os educadores aprendiam os sinais com as pessoas surdas para assim ensinarem a língua escrita e falada. Neste período a educação dos surdos tinha o mesmo objetivo que a educação das pessoas ouvintes: o ensino da leitura. Foi neste período também que começou a ter início a Língua de Sinais relacionada ao ensino da língua falada.

A segunda fase da História da Educação das pessoas surdas iniciou-se com a primeira escola para surdos que surgiu em 1760 em Paris sendo fundada por L'Épée. Nesta instituição eram utilizados pelos professores e estudantes os sinais metódicos, sendo realizadas constantemente reuniões para analisar o processo de aprendizagem das pessoas surdas.

Segundo Silva (2006):

Na Escola Pública para Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas (SILVA, 2006, p. 23 - 24).

A primeira escola pública para surdos teve como principal objetivo pedagógico a Língua de Sinais, além do ensino do francês, latim e outra língua estrangeira tanto a leitura quanto a escrita. A escola também:

Tinha como eixo orientador a formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas. (SILVA, 2006, p. 24).

L'Épée contribuiu na educação das pessoas surdas trazendo uma proposta educacional que deu abertura para a criação da Língua de Sinais, porém há registros de que este estudioso recebeu críticas por ter utilizado em seu método a língua de sinais, pois outros estudiosos desta época consideravam que a linguagem oral era que deveria predominar. Um dos defensores da linguagem oral foi Heinicke, ele “acreditava que era somente aprendendo a fala articulada que a pessoa surda conseguiria uma posição na sociedade ouvinte” (PEREIRA, 2011, p.9). Este estudioso ainda utilizava máquinas de fala para trabalhar a posição correta dos órgãos vocais.

Em 1790, o médico francês Jean Marc Itard incentivou a compreensão da surdez no âmbito da medicina e contribuiu para uma busca de cura da mesma, tendo a ideia também de transformar os surdos em ouvintes: “nessa visão a pessoa com surdez passou a ser um doente que precisava ser curado, por meio de inúmeros procedimentos que visavam a recuperação da normalidade”. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p.11). Desta forma negava-se a língua de sinais.

Posteriormente, Desiré sendo diretor do Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, admitiu que a Língua de Sinais francesa era a forma ideal para a instrução das pessoas surdas.

Nos Estados Unidos a educação das pessoas surdas teve grande influência europeia. Com o passar do tempo a Língua de Sinais americana foi

rompendo com os sinais franceses passando assim a utilizar em sala de aula o inglês escrito e o alfabeto digital.

Nesta direção outros educadores, como Johan Graser e Moritz Hill, diziam que havia dificuldades na educação das pessoas surdas em classes de ouvintes na escola comum. Assim, Graser propunha o treinamento oral das pessoas com surdez e só depois estes deveriam ser encaminhados para as escolas regulares. Hill, por sua vez, adotou também o método oral. O estudioso Thomas Gallaudet participou de alguns eventos em Paris, conhecendo trabalhos e assim chegou a conclusão de que o modelo ideal para a educação das pessoas surdas seria a combinação da língua oral com a língua de sinais. Assim, Gallaudet julgava importante:

Criar escolas elementares, oferecer treinamento aos professores, usar livros com textos graduados, usar pouco os sinais e mais a língua escrita inglesa para os anos finais da escolaridade básica, bem como promover leitura orofacial para os alunos com melhor aproveitamento do residual auditivo. (ALVEZ; FERREIRA; DAMAZIO, 2010, p.14).

Essas decisões foram aceites, porém os treinamentos da fala foram colocados em foco principal desconstruindo assim com as ideias de Gallaudet.

Outro estudioso que aparece na história das pessoas surdas é Alexander Graham Bell, este considerava a língua oral superior a língua de sinais. Assim, era necessário que todas as pessoas surdas fossem oralizadas, se assim não fosse a falha estaria na metodologia do trabalho. Dessa forma, os professores deveriam ensinar as pessoas surdas nas escolas regulares ensinando por meio dos fonemas e grafemas.

Ainda na segunda fase da História das Pessoas surdas houve o Congresso Internacional de Educação do surdo em Milão no ano de 1880, mais precisamente no período de 06 a 11 setembro. Este congresso teve por objetivo discutir propostas para a educação das pessoas surdas tendo 182 participantes em sua maioria ouvintes de países como a Itália, Suécia, Inglaterra, Rússia, Canadá, Estados Unidos, França, Alemanha e Bélgica. Neste Congresso ficou estabelecido que a educação das pessoas surdas seria unicamente realizada através do oralismo. Segundo Pereira (2011), “com a aprovação do método oral, os professores surdos foram destituídos de seu papel de educadores e a língua de sinais foi proibida de ser usada pelos

professores na educação e na comunicação com seus alunos surdos” (PEREIRA, 2011, p.10).

A terceira fase da História das Pessoas surdas inicia-se após o Congresso em Milão, nesta fase o oralismo se expande por toda a Europa. O oralismo propunha às pessoas surdas utilizar a língua dos ouvintes como única possibilidade de linguagem, o uso da voz e também da leitura labial. Sendo assim, o oralismo esteve presente na educação das pessoas surdas por um longo período e ainda se encontra presente nos dias atuais.

As escolas chegaram a não aceitar matrículas de pessoas com surdez profunda pelo fato destas não conseguirem falar. Neste sentido, as pessoas surdas que não conseguiam desenvolver a oralidade eram consideradas incapazes e não aptas a estar na escola sendo também caracterizadas como deficientes intelectuais.

No início do século XX, depois de oito anos da exposição das pessoas surdas ao oralismo, deu-se conta de que a leitura e a escrita dessas pessoas eram insuficientes e que o oralismo não proporcionou o desenvolvimento esperado. De acordo com Pereira (2011) “a proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequências, o baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior” (PEREIRA, 2011, p. 11).

Os estudiosos psicólogos franceses Binet e Simon aplicaram uma avaliação sistemática em duas instituições francesas e assim chegaram à conclusão de que o sistema oralista não garantia a conversação com as pessoas ouvintes. Em pleno século XX as pessoas surdas continuaram sendo consideradas como subclasse sob a ótica do oralismo.

Na década de 1960 surgem investigações e estudos sobre o oralismo e a língua de sinais, assim se obtendo resultados negativos sobre o oralismo, deste modo decidiram utilizar a língua de sinais como instrumento de comunicação, surge assim a comunicação total.

A comunicação total também passou a ser chamada de comunicação bimodal. Essa comunicação consistia na fala acompanhada dos sinais. Esta concepção ganhou espaço nos Estados Unidos, em outros países e no Brasil.

Neste contexto Lane, Hofmeister e Bahan (1996) afirmam que:

Embora a comunicação total tenha sido concebida como filosofia que encorajava o uso de todas as formas de comunicação, incluindo sinais da língua de sinais americana, pantomima, desenho e alfabeto digital, entre outras, na prática, ela se tornou um método simultâneo que se caracterizava pelo uso concomitante da fala e da sinalização na ordem sintática da língua da comunidade ouvinte. (LANE, HOFFMEISTER e BAHAN, 1996. Apud PEREIRA, 2011, p. 12).

A Comunicação Total se apresentou como proposta flexível na utilização do oral e também dos gestos, surgindo o bilinguismo. Este é “considerado como um movimento social e multicultural, atendendo às reais necessidades linguísticas, cognitivas, indenitárias, culturais que expressam os anseios das pessoas com surdez” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2005, p.18).

Assim sendo, as pessoas com surdez nesse movimento reivindicaram seus direitos e o reconhecimento da língua específica, no caso a gestual e visual.

O bilinguismo tem como proposta para a educação dos surdos a utilização de duas línguas, sendo a primeira a língua de sinais e a segunda a dos ouvintes sendo também no âmbito da escrita.

Segundo Quadros (1997):

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

O reconhecimento da língua de sinais como primeira língua da pessoa surda possibilita o desenvolvimento em diversos aspectos, desta forma muitas instituições nos últimos anos adotaram o modelo bilingue na educação dos estudantes surdos.

Destacando a importância da pessoa surda na sociedade, Skliar (2013) afirma que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”. (SKLIAR, 2013, p. 11).

Assim sendo, a pessoa surda precisa ser reconhecida em sua diferença, sendo também reconhecida a sua primeira língua - a língua de

sinais tendo como opção também a segunda — a língua da comunidade ouvinte.

3.2 Os percursos da educação das pessoas com surdez no Brasil

No Brasil a educação das pessoas surdas está relacionada com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos que foi criado no Rio de Janeiro através do apoio do imperador D. Pedro II no ano de 1857. O trabalho no referido instituto foi iniciado com a utilização do método oral e da Língua de Sinais.

No ano de 1883 deu-se início ao ensino da linguagem articulada através do Dr. Joaquim José de Menezes Vieira. Essa forma de ensino foi aplicada durante anos, depois deste período o Dr. Tobias Leite chegou a conclusão de que este ensino não obteve o resultado esperado, com exceção do ensino da língua escrita.

Em 1911, o Dr. Custódio Ferreira Martins assume a administração do Instituto das pessoas surdas e reformula o regulamento do mesmo legitimando assim o oralismo. No entanto, em 1914 os resultados do ensino através do oralismo apontam negativamente.

No ano de 1930, na administração do Dr. Armando Paiva Lacerda divulgou-se a normalização e a reabilitação das pessoas surdas, objetivando assim a adaptação dessas pessoas na sociedade como também a preparação para o mercado profissional esse pensamento perdurou por décadas e sem muitos avanços.

Somente a partir dos anos de 1980 e 1990, percebe-se que a língua de sinais deveria ser usada emancipadamente da língua oral, destacando-se, então, o bilinguismo. Nessa corrente, (as) os estudantes são livres para usarem e desenvolverem a Libras — no caso do Brasil —, pois para esse grupo a língua de sinais é sua língua materna, enquanto o português é desenvolvido na forma escrita como segunda língua.

Mesmo com todos os entraves que a comunidade surda sofreu, ela seguiu lutando por seus direitos e pela legitimação de sua língua primária. Uma das grandes vitórias do movimento ocorreu em 2002, quando a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida como língua e meio de comunicação legal da população surda. Por meio da lei nº10.426, tornou-se

oficial o atendimento a pessoas surdas em empresas e concessionárias de serviços públicos, o que possibilitou o acesso desse grupo a universidades e instituiu a obrigatoriedade do ensino de Libras em alguns cursos de Ensino Superior.

Políticas públicas têm sido implementadas para a efetivação da educação de surdos em nível superior. Entretanto, é preciso pensar: como os surdos estão inseridos nesse ensino? Como as universidades estão se preparando para receber e viabilizar a permanência dos alunos surdos no ensino superior? São inúmeros os desafios enfrentados por alunos surdos que lutam por uma educação que respeite suas diferenças.

3.3 Os estudantes surdos na universidade

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (Sampaio, Santos, 2002).

Mas, a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são fundamentais nos primeiros anos do ensino superior para melhorar as chances de êxito (Diniz, Almeida, 2005; Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

Um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) sobre a vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão demonstra que a comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a

aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. O estudo revela ainda que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

Segundo Goffredo (2004), para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete.

O intérprete da língua de sinais, como assinala Martins (2006), deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, acrescenta a autora, a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Alguns autores questionam a ideia de que a simples presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula garanta acessibilidade aos estudantes surdos comparável à dos ouvintes, mesmo em situações ideais, em que o preparo dos intérpretes seja excelente.

Para Marschark et al. (2005), a inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação transmitida por um professor ouvinte para alunos ouvintes sejam apropriadas para o conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos. Porém, os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes limitados linguisticamente; por isso, não tem as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação ou dos livros didáticos, e possivelmente muitos ingressaram no ensino superior menos preparados que seus colegas ouvintes.

Foster, Long e Snell (1999) levantam outros problemas enfrentados pelos estudantes surdos: demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre

olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens.

No que diz respeito à comunicação informal, os autores alertam ainda:

Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas do professor, dicas de estudo, e regras "não ditas" de organização e comportamento em sala de aula, perdendo, portanto, informações importantes, porém não "tornadas públicas". (FOSTER, LONG, SNELL, 1999, p.226).

Lang (2002) chama a atenção para duas questões importantes. A primeira questão é que há pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência.

A segunda refere-se aos serviços de apoio ou programas de acompanhamento que, embora necessários, podem reforçar o estigma da diferença, na medida em que exigem uma logística especial para adaptação de horários e uma carga extra de atividades e compromisso.

As questões complexas que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser pesquisadas em profundidade. Segundo Lang (2002), mesmo em países com mais tradição na inclusão de surdos em instituições de ensino superior - como os Estados Unidos, onde em 1999 eles eram mais de 25 mil - há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções.

O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados (Martins, 2006).

A partir do exposto acrescenta-se que mesmo com os desafios, as possibilidades de atendimento aos estudantes surdos no ensino superior não se esgotam apenas com essas estratégias e recursos apontados acima. Como foi dito anteriormente é importante a implementação de políticas públicas, dos diálogos com a sociedade e todos os atores envolvidos com a inclusão de jovens surdos no Ensino Superior.

4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMA

A inclusão de pessoas surdas nos cursos de graduação da UFMA começa com a criação e institucionalização do Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação — NAPPEDE, mais conhecido como NUACE, foi instituído por meio da Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009 com o objetivo de garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência, na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por meio de suporte técnico e atendimento especializado.

O Núcleo foi vinculado a Pró-Reitoria de Ensino - PROEN. O Núcleo foi implantado, visando assegurar o direito de todos a acessibilidade, promovendo ações que garantam a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, comportamentais, pedagógicas e altitudinais. Até 2013 o Núcleo era composto por uma Coordenação Geral, seis Transcritores de Sistema Braille e cinco Intérpretes de Libras. A partir de 2013, o Núcleo passou por alguns processos de reestruturação e expansão, sobretudo no que se refere ao seu organograma, espaço físico e equipe técnica. O Núcleo se reestruturou passando a contar com uma Diretoria e duas Coordenações Técnicas, uma de Políticas de Acessibilidade e outra de Braille e Libras, além de uma Comissão Intersetorial de Acessibilidade composta por representantes das pró-reitorias, superintendências, acadêmicos (as), docentes e técnicos com deficiência.

Ainda em 2013 houve o ingresso de uma Assistente Social e gradativamente foram sendo incorporado ao grupo de profissionais, uma Psicóloga, um Técnico em Assuntos Educacionais, uma Assistente em Administração, um Auxiliar em Administração, mais seis Tradutores Intérpretes de Libras e um Transcritor do Sistema Braille, totalizando 22 profissionais.

Assim, diante da necessidade de democratizar a educação, o Núcleo de Acessibilidade desde 2010 desenvolveu e participou de diferentes ações para promover a inclusão na Universidade.

A partir do dia 22 de novembro de 2019, o Núcleo de Acessibilidade passa a se chamar Diretoria de Acessibilidade - DACES, retornando a compor a estrutura organizacional da PROEN, prosseguindo as ações e

perspetivando a ampliação dos atendimentos para maior abrangência aos (as) acadêmicos (as) com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade/superdotação. Importante registrar que a partir da Resolução Nº 169-CONSAD, de 30 de junho de 2015, que atualiza a estrutura organizacional da UFMA, o NUACE ficou vinculado diretamente ao gabinete do reitor, 4 (quatro) anos de 2015 a 2019.

Hoje na Universidade Federal do Maranhão as orientações e acompanhamento para a inclusão de pessoas com deficiência, portanto, é realizado pela Diretoria de Acessibilidade — DACES que tem por objetivo propor, orientar, encaminhar, avaliar e acompanhar as demandas e providências concernentes ao processo de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade ou superdotação, que envolve acesso, permanência e conclusão dos cursos na UFMA, disponibilizando recursos, equipamentos e serviços técnicos especializados.

Os atendimentos realizados pela DACES são organizados considerando as principais necessidades e reivindicações dos (as) acadêmicos (as), os (as) com deficiência recentemente concentram-se em: auditiva (surdez); física; intelectual; visual (baixa visão, cego e monocular).

Atualmente a UFMA trabalha com o sistema de cota instituída pela lei nº 13.409/2016 do governo federal, a qual estabelece que o número de vagas deve ser de acordo com a proporção apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), referente ao Estado do Maranhão.

Com esse novo direcionamento teve-se um avanço no ingresso do número de pessoas com deficiência na universidade, já que anteriormente ingressavam apenas dois acadêmicos (as) por ano em cada curso, agora tem-se uma média de quatro por curso a cada ano. O que expressa o compromisso da universidade com a inclusão e respeito à diversidade humana.

4.1 Os Tradutores e Intérpretes de LIBRAS da DACES – UFMA

A equipe de tradutores intérpretes de LIBRAS nos cursos de graduação da UFMA colaboram com a inclusão de pessoas surdas, realizando a tradução e interpretação de português para LIBRAS e vice-versa, prioritariamente nas atividades didático-pedagógicas que incluem: traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos bem como de uma língua para a outra (Libras e Português), bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didático pedagógicas em outra língua, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor; além disso, assessoram nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A tradução-interpretação pode ser consecutiva e simultânea. A simultânea consiste no processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que ocorre ao mesmo tempo, significando que o tradutor-intérprete ouve/vê a enunciação em uma língua, processa e passa para a outra língua no tempo da enunciação. Enquanto, a consecutiva consiste no processo de tradução-interpretação de uma língua para outra de forma consecutiva em que o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua, processa a informação e, na sequência passa para a outra língua. Os tradutores intérpretes trabalham utilizando as seguintes formas de tradução/interpretação:

Interpretação consecutiva: Examinar previamente o texto original a ser traduzido/interpretado; transpor o texto para a Língua Brasileira de Sinais, consultando dicionários e outras fontes de informações sobre as diferenças regionais; interpretar os textos de conteúdos curriculares, avaliativos e culturais e interpretar as produções de textos, escritas ou sinalizadas das pessoas surdas.

Interpretação simultânea: Interpretar diálogos realizados entre pessoas que falam idiomas diferentes (Libras e Português); interpretar discursos, palestras, aulas expositivas, comentários, explicações, debates, enunciados de questões avaliativas e outras reuniões análogas; interpretar discussões e negociações entre pessoas que falam línguas diferentes (Libras e Português).

5 METODOLOGIA

A pesquisa de campo que fundamenta este estudo contou com a participação voluntária de cinco pessoas sendo 3 estudantes surdos, matriculados regularmente nos cursos de graduação em hotelaria e turismo da UFMA, são fluentes em Libras, participam das aulas com apoio de intérpretes de língua de sinais. E, também dois intérpretes de LIBRAS que atuam nos dois cursos.

Esta pesquisa é qualitativa pois cuja verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (MINAYO, 2009, p.22).

Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o desenvolve. Esta envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Metodologicamente a pesquisa foi dividida de formas: primeiramente aborda uma dimensão teórica que significa a seleção e a leitura de material publicado sobre a temática proposta neste trabalho, dito de outro modo esta dimensão significa a pesquisa bibliográfica.

A leitura da bibliografia deve ser um exercício de crítica, na qual serão destacadas as categorias usadas pelos diferentes autores. Este é, segundo Goldenberg (2007, p. 79), —um exercício de compreensão fundamental para a definição da posição que o pesquisador ira adotar.

Um segundo momento diz respeito a dimensão mais pratica, ou seja, a coleta de dados junto aos participantes com aplicação de entrevista. Gil (2008) conceitua entrevista como uma interação social, uma forma de coleta de dados, uma técnica na qual o investigador se apresenta ao investigado realizando perguntas com finalidade de obtenção de informações para a investigação, podendo obter desta forma, informações sobre vários aspectos da vida social do investigado.

Após a coleta dos dados recorre-se a análise e discussão dos achados a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.

6 O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os primeiros depoimentos dos alunos entrevistados apontam os desafios encontrados durante as aulas nos cursos de hotelaria e turismo, principalmente no que diz respeito a atenção ao estudante surdo, como ressaltam:

Meus desafios encontrados é que eu acho a disciplina Economia muito difícil, por que pelo fato eu ser surdo percebo que a professora fala bastante, não passa uma atividade de grupo, não passa um trabalho individual, apenas prova, prova e prova (Estudante Angra).

A ideia de desafio apresentada aqui pelo estudante Angra de modo muito particular para a disciplina de Economia. Nas entrelinhas podemos perceber que o discente percebe problemas de na metodologia do ensino nesse componente curricular quando destaca a falta de atividades em grupo ou individual e parece que existe uma centralidade na fala da docente.

Essas são características de uma abordagem tradicional no processo de ensinar e aprender, ou seja, como afirma Behrens (2011), o professor tradicional apresenta conteúdo para seus alunos pronto e acabado. Busca repassar e transmitir informações de maneira que os alunos possam reproduzir o modelo proposto. O estudante é visto como um depósito de informações, conhecimentos e fatos, a avaliação na prática pedagógica tradicional busca respostas prontas e possibilita a formulação de perguntas, ou seja, impede os alunos de serem criativos, reflexivos e questionadores.

Nas universidades, de maneira geral, ainda perdura o modelo tradicional como o professor exercendo autoritariamente o domínio da turma (BEHRENS, 2011).

Com relação à resposta da estudante. Bida ela vai destacar três pontos principais sobre os desafios que encontra como estudante da universidade, como segue:

Como estudante surdo, existem vários desafios que podem ser enfrentados durante as aulas. Alguns dos desafios comuns incluem: 1. Comunicação: A comunicação oral pode ser difícil para estudantes surdos, especialmente se não estiverem utilizando a língua de sinais como primeira língua. Isso pode dificultar a compreensão de instruções, discussões em sala de aula e interação com colegas. 2. Acesso a informações: Se o conteúdo das aulas for predominantemente apresentado de forma auditiva, como palestras ou vídeos sem legendas, os estudantes surdos podem ter

dificuldade em acessar essas informações. Isso pode resultar em perda de conteúdo essencial para o aprendizado. 3. Isolamento social: A falta de comunicação efetiva com colegas e professores pode levar a um sentimento de isolamento social para estudantes surdos. Eles podem ter dificuldade em participar de discussões em grupo ou em interações informais, o que pode afetar sua experiência geral na sala de aula. É importante adotar medidas inclusivas para superar esses desafios. Isso pode incluir o uso de intérpretes de língua de sinais, legendas em vídeos e materiais visuais, tecnologia assistiva, promoção da interação por meio da língua de sinais e comunicação escrita, bem como a criação de um ambiente de trabalho em grupo inclusivo. As instituições educacionais devem implementar políticas e práticas que garantam a inclusão e a acessibilidade para estudantes surdos, fornecendo os recursos adequados e promovendo uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e a igualdade de oportunidades educacionais (Brida).

Os desafios apresentados pela estudante foram a comunicação em LIBRAS durante as aulas que pode ser difícil mesmo para os estudantes surdos; o acesso às informações e dos materiais como slides e vídeos e por fim destacou o isolamento social, muitas vezes a relação como os professores e colegas é prejudicada por falta de políticas e práticas inclusivas.

O trabalho de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior requer não apenas a capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, mas também o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Esses aspectos são fundamentais nos primeiros anos do ensino superior para melhorar as chances de êxito (Diniz, Almeida, 2005).

Nessa mesma esteira de perguntas, foi também direcionada para dois intérpretes de LIBRAS o que pensam sobre os problemas encontrados no processo de interpretação dos conteúdos das disciplinas dos Cursos de Turismo e Hotelaria. A primeira a responder foi a intérprete Diva, que disse o seguinte:

A didática de alguns professores acaba dificultando o processo de ensino e aprendizagem do aluno. O problema não é o conteúdo, mas sim a metodologia de como ele é passado. Nosso trabalho é apenas traduzir de uma língua para outra ao mesmo tempo que não é tão simples como muitos pensam. Quando o professor não tem essa percepção de como ensinar aquele conteúdo de uma forma mais didática isso acaba dificultando um pouco o nosso trabalho (Diva).

Este depoimento da intérprete Diva coaduna com a fala do estudante Angra, ou seja, a prática docente precisa ser inclusiva no sentido de trazer os

conteúdos abordados em sala de forma mais lúdica, metodologicamente mais atraente e que possa acolher os interesses dos estudantes surdos.

Sobre isto mostram Freebody e Power (2001), mesmo as instituições flexíveis e sensíveis as especificidades de comunicação das pessoas surdas operam sobre currículos padronizados orientados para uma clientela idealizada de indivíduos históricos. Isso deixa pouco espaço para a criação de estratégias alternativas e para focalizar as diferenças individuais.

Nessa perspectiva é necessário pensar com cuidado as metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (LOREZETTI, 2002/2003).

O segundo intérprete respondeu ao questionamento sobre as dificuldades de tradução de LIBRAS nas aulas da seguinte forma:

Não tratarei como problema e sim como dificuldade, é a carência de terminologias em Libras voltado para a área em questão. Nós, profissionais, devemos não apenas pesquisar por essas terminologias, como também, entrar em comum acordo com o discente surdo e combinar sinais para serem utilizados exclusivamente em sala de aula, visto que para serem divulgados, requer um estudo terminológico semântico bem aprofundado (Breno).

Como foi dito pelo entrevistado a principal demanda, ou dificuldade está no conhecimento das terminologias específicas das áreas de turismo e hotelaria, fato que de certo modo dificulta no momento da tradução.

Isso mostra que a inclusão é um ideal, mas, na prática, os obstáculos são concretos e se manifestam nos mínimos detalhes. Para além da atuação do intérprete, a delicada dinâmica que se estabelece na sala de aula (pois a comunicação ocorre de modo simultâneo em diferentes vias, foi apontada como um aspecto que cria dificuldades para o estudante surdo (BISOL et al, 2010).

Um outro questionamento foi sobre como é a interação com os colegas e o (a) Professor (a) durante as aulas, os estudantes responderam o seguinte:

Mais ou menos, até por que não existe uma interação, por que a professora fala 7:30 até 11 direto, só pare na hora do intervalo, ela não usa dinâmica dentro sala para tem essa interação (Angra). Como estudante surdo, a interação durante as aulas pode apresentar desafios devido a barreira da comunicação auditiva. Alguns desses desafios incluem dificuldades na compreensão de instruções orais e participação em discussões em grupo. No

entanto, é crucial adotar medidas inclusivas para superar esses desafios. Algumas dessas medidas podem incluir o uso de intérpretes de língua de sinais, legendas e materiais visuais, tecnologia assistiva e promover a interação por meio da língua de sinais, comunicação escrita e trabalho em grupo inclusivo. As instituições educacionais também devem implementar políticas e práticas que garantam a inclusão e a acessibilidade, fornecendo recursos adequados e promovendo uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e a igualdade de oportunidades educacionais (Brida).

Ambas as falas dos estudantes vem reforçar o que já foi relatado nas primeiras respostas, isto é, a pedagogia tradicional da professora apontada pelo estudante Angra e questão da comunicação, o domínio da LIBRAS pelos professores e colegas de turma o que pode dificultar na interação com os pares e docentes.

Sobre estes aspectos um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) sobre a vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão demonstra que a comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. O estudo revela ainda que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

Por fim os intérpretes de LIBRAS que atuam nos cursos de Hotelaria e Turismo da Universidade Federal do Maranhão apresentaram as suas percepções sobre a interação em sala de aula, dizendo que:

Com toda experiência profissional que possuo, pelas oportunidades em passar por muitas instituições de ensino básico, técnico e superior, posso dizer que, na UFMA, em especial ao curso de Hotelaria, a relação entre professor e intérprete de Libras varia de acordo com cada docente. Há docentes mais abertos a parceria em sala com o interprete, assim como também a docentes que não estão abertos a essa parceria. Em geral, posso dizer que dentro do espaço da Fábrica Santa Amelia, a relação entre professor e interprete de Libras é satisfatória, deixando claro que essa relação não ocorre com todos os docentes do departamento (Breno).

Dos docentes que tive contato, todos eles são abertos a melhorias e sempre dispostos a fazer com que o aluno aprenda. O ambiente de trabalho fica mais leve quando eles nos veem como parceiros e não apenas como suporte dos alunos surdos. Nossa missão é sempre estar à disposição do professor não como um recurso na sala de aula, mas uma parceria que participa da formação desses alunos quando temos essa relação, o trabalho de ambos fica mais leve (Diva).

As duas falas dos intérpretes são muito interessantes do ponto de vista pedagógico, pois, é importante para o aprendizado dos alunos surdos que haja a parceria entre os docentes e os intérpretes. A presença do tradutor não pode ser entendida apenas como um recurso a mais na sala de aula, mas nessa interação pode-se pensar em planejar aulas e outras atividades em conjunto afim de diminuir as dificuldades dos estudantes.

O intérprete da língua de sinais, como assinala Martins (2006), deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, acrescenta a autora, a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Concluindo as análises dos achados da pesquisa concordamos com Foster, Long e Snell (1999) ao levantarem outros problemas enfrentados pelos estudantes surdos como: demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação propôs-se compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos nos cursos de hotelaria e turismo da Universidade Federal do Maranhão. A investigação realizada foi de fundamental importância, pois possibilitou a compreensão desse fenômeno. Ficou evidente que é necessário que todos os que fazem parte dos cursos investigados, principalmente os professores, intérpretes e estudantes possam repensar as relações e a aprendizagem dentro e fora da sala de aula considerando as diferenças e especificidades dos estudantes.

Observou-se, também, a importância da LIBRAS no cotidiano das aulas, e que é fundamental aprender esta língua, além da presença do intérprete da língua de sinais nas aulas e outras atividades propostas nos cursos.

Esta investigação teve os dados empíricos coletados através de entrevista não estruturada com ajuda de dois intérpretes que atuam nos cursos de hotelaria e turismo da UFMA.

No que se refere aos resultados discutimos no ponto um as percepções dos estudantes surdos e dos intérpretes. Discorrendo sobre a comunicação entre os estudantes surdos e professores verificamos que há dificuldade nessa comunicação por parte dos professores por não conhecerem a LIBRAS. Porém, o intérprete é a pessoa que está dando o suporte necessário para que essa comunicação aconteça em sala de aula.

Referindo-se ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos constatamos que ainda há problemas de estratégias metodológicas para inclusão de estudantes com surdez, ou seja, os professores ainda precisam melhorar sua prática docente. Esse fator se apresenta como uma barreira no processo de inclusão dos estudantes surdos.

Só temos a certeza de que ainda há muito a fazer para que os estudantes surdos sejam de fato incluídos no ensino superior, mais precisamente nos cursos de graduação em hotelaria e turismo.

No término desta investigação não podemos apontar que o estudo chegou ao seu final. A pesquisa em educação está sempre em processo constante de surgimento e mudanças, sendo por isso um processo inacabado nos remetendo ao pensamento de Morin (2011): “O novo brota sem parar.

Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (MORIN, 2011, p.30).

É no contexto apontado por Morin (2011) que a nossa investigação sobre o processo de inclusão dos estudantes surdos está situada. Hoje encontramos resultados que apontam desafios a enfrentar, além de contribuir com novas investigações que venham a surgir, pois o novo surge sem parar, não podemos prever e sim esperar o inesperado e enfrentar os desafios que este nos traz e trará.

REFERÊNCIAS

- ALVEZ, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. DAMÁZIO, Mirlene Macedo. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Fortaleza: Secretaria de educação especial, 2010. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar v. 4).
- BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: 5.ed. Vozes, 2011.
- BISOL, C. A. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan. /abr. 2010.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro/RJ: Elsevier, 2004.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como Direito Humano de três gerações: identidades e universalismos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf> Acesso em: 27 maio 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 26/04/2023.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: educação inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito a educação, diversidade e educação em direitos humanos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf> / Acesso em: 29 abril.2023.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- DAMAZIO, M. F. M. Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.
- DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. Analise Psicológica, v.4, n.23, p.461-476, out. 2005.
- FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

- FREEBODY, P.; POWER, D. Interviewing deaf adults in postsecondary educational settings: stories, cultures, and life histories. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.6, n.2, p.130-142, Spring 2001.
- GESUELI, Z.M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.
- GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.\abr. 1995.
- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.18/19, p.63-69, 2002/2003. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>. Acesso em: 7 maio 2023.
- MACHADO, Rosangela. Educação inclusiva: revisar e realizar a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2008. P. 69 – 75
- MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. Ed. 22. São Paulo: Cortez, 2011.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. CHOI Daniel. VIEIRA, Maria Inés. [et.al]. *LIBRAS conhecimento além dos sinais*. 1. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SA, Nidia Regina de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.18/19, p.87-92, 2003.
- SA, Nidia Regina de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 62 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- SANCHES |.; TEODORO A. Da integração a inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 8, 63-83.
- SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da Primeira Escola Publica

para Surdos em Paris e do Congresso de Mildo em 1880. In: QUADROS, Ronice Muller (org.). Estudos Surdos |. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto Teixeira. Escolas para os Direitos Humanos e a Democracia. In: SCHILLING, Flavia (org.). Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.