



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

SÁTILA SOUZA RIBEIRO

Salvador
2017

SÁTILA SOUZA RIBEIRO

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel

Salvador
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

R893

Ribeiro, Sátilla Souza.

Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior/
Sátilla Souza Ribeiro. _ Salvador, 2017.

147 f. il.

Orientador: Susana Couto Pimentel

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2017.

1. Educação Superior 2. Surdo 3. Estratégias Pedagógicas 4. Permanência I. Pimentel, Susana Couto II. Título.

SÁTILA SOUZA RIBEIRO

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES
SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2017.

Banca examinadora

Susana Couto Pimentel

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Theresinha Guimarães Miranda

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Edinalma Rosa Oliveira Bastos

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual da Bahia

Aos surdos (usuários da Libras ou da Língua Portuguesa oral) que proporcionaram a mim uma oportunidade sem igual de *ver, sentir e ouvir* o outro.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é, sobretudo, o resultado do carinho e amor de muitas pessoas que de alguma, ou de diversas formas, contribuíram para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

A Deus pelo sustento e sabedoria na construção deste trabalho. A minha alma te engrandece, Senhor, e o meu espírito muito se alegra em Ti, meu Salvador. Graças Te darei, eternamente!

Aos meus pais, Ivone e Osvaldo pelo amor incondicional e orações constantes.

Ao meu apaixonante esposo Ricardo, pelo amor, motivação, compreensão e por estar lado a lado comigo, sempre. Te amo e admiro demais!

Aos meus filhos Heitor e Lídia, amor transbordante, a presença de vocês, meus pequeninos, dá cor a minha existência.

À minha Orientadora Dr^a Susana Couto Pimentel que com sabedoria, disponibilidade, compreensão, correções criteriosas e suportes fundamentais direcionou e acompanhou na construção deste trabalho. A ela todo o meu respeito e admiração!

Às professoras Dras. Theresinha Guimarães Miranda e Edinalma Rosa Oliveira Bastos pelo olhar minucioso na leitura do meu projeto e sugestões valiosas demonstradas na banca de qualificação, e por também participarem da minha banca de defesa de dissertação, contribuindo ainda mais para o aprimoramento deste trabalho. Serei sempre grata pela dedicação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA, pelas colaborações significativas e enriquecedoras discussões.

Às colegas de Mestrado que se tornaram amigas no decorrer da caminhada: Jurene (Ju), Bianca (Bia), Gracy (Gueu) e Arlete (Lete), vocês sabem o quanto são preciosas para mim e o quanto contribuíram para que esse momento histórico se realizasse. Saibam que a alegria de vocês são a minha alegria!

À Aline (Line) uma grande amiga que me acompanhou durante todo o período de desenvolvimento desta pesquisa me dando um importantíssimo suporte, que foram desde as sugestões, criticidade, auxílio nas dúvidas até os empréstimos de alguns livros seus (risos). Saiba que te admiro demais, Line!

Às amigas Lidinéia (Lidi) e Elisângela (Lila) por estarem presentes em todos os momentos dessa construção acadêmica e atuarem como Intérpretes de Libras na Defesa de Mestrado com tanta dedicação e amor. Louvo a Deus pelas vossas vidas!

Ao GEINE e ao NETTA/UFBR pelos maravilhosos momentos de aprendizagem.

À UFBR/CFP por permitir realizar a pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e confiança em partilharem as suas vivências.

A todos aqueles que com palavras, olhares, sorrisos, sinais e sentimentos contribuíram para o meu crescimento.

“A minha alma engrandece ao Senhor, e o meu espírito se alegra em Deus meu Salvador; porque contemplou na humildade da sua serva. Pois desde agora todas as gerações me considerarão bem-aventurada, por que o Poderoso me fez grandes coisas. Santo é o seu nome. A sua misericórdia se estende de geração a geração” (*O cântico de Maria-Lucas 1.46-50*).

RIBEIRO, S. S. **Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior**. 147 f.: il. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa traz como objeto de investigação as percepções de estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas que favorecem o seu processo de permanência na Educação Superior. Tal investigação foi desenvolvida junto a estudantes surdos (usuários da Língua Brasileira de Sinais- Libras e da Língua Portuguesa Oral) da UFRB, matriculados no Curso de Licenciatura em Letras-Libras-Língua Estrangeira. A escolha metodológica, de natureza qualitativa, define o caminho do estudo de caso com uso da entrevista semiestruturada como instrumento de investigação, por permitir captar as percepções dos estudantes surdos sobre a eficiência das estratégias pedagógicas para o seu processo de permanência no ambiente acadêmico. O embasamento que subsidiou a análise dos dados levantados fundamentou-se nos normativos legais brasileiros e institucionais da UFRB, e em autores como: Vygotsky (1991, 1995); Pimentel (2007, 2012); Silva e Matos (2015); Skliar (2013); Quadros (2006), dentre outros. Os resultados demonstraram que a UFRB tem desenvolvido ações visando à garantia de direitos dos estudantes surdos, envolvendo: aprovação de normativos institucionais, realização de concurso para profissionais intérpretes de Libras e oferta de curso de Libras para formação de servidores. Concernente às estratégias pedagógicas, evidenciou-se, a partir das percepções dos estudantes surdos, que os docentes, em sua maioria, utilizam estratégias que atendem as suas especificidades. Tais estratégias envolvem: o uso de recursos didáticos de natureza visual; interlocução pausada do professor para favorecer a compreensão do surdo oralizado e a interpretação do conteúdo da aula para Libras; a utilização de dicionário na aula e a disponibilização de tempo para busca de novos vocabulários; a ênfase de trabalhos em grupos; estratégias metodológicas diferenciadas, a exemplo de dar aulas em Libras. Tais estratégias foram reconhecidas pelos surdos participantes da pesquisa como favorecedoras do processo de aprendizagem e, portanto, de sua permanência, embora essa seja uma prática adotada por parte dos docentes.

Palavras-chave: Educação Superior. Surdo. Estratégias pedagógicas. Permanência.

RIBEIRO, S. S. Pedagogical strategies for the permanence of deaf students in Higher Education. 147 pp. ill. 2017. Dissertation (Master degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This research brings as object of investigation the perceptions of deaf students about pedagogic strategies that favor their process of permanence in Higher Education. This research was developed with deaf students (users of Language Brazilian of Signs- Libras and the Portuguese Oral Language) of the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) [Federal University of Recôncavo of Bahia], enrolled in the Licentiate Course in Libras-Foreign Language. The methodological choice, of a qualitative nature, defines the way of the case study using the semistructured interview as a research tool, because it allows to capture the perceptions of deaf students about the efficiency of pedagogical strategies for their stay in the academic environment. The background that supported the analysis of the data collected was based on Brazilian legal and institutional norms of UFRB, and on authors such as: Vygotsky (1991, 1995); Pimentel (2007, 2012); Silva and Matos (2015); Skliar (2013); Quadros (2006), among others. The results showed that UFRB has developed actions aimed at guaranteeing the rights of deaf students, involving: the approval of institutional norms, the holding of a competition for professional interpreters of Libras and the offer of a course for the formation of servers. Concerning the pedagogical strategies, it was evidenced, from the perceptions of deaf students, that the teachers, for the most part, use strategies that meet their specificities. Such strategies involve: the use of didactic resources of a visual nature; the professor's slow interlocution to favor the understanding of the deaf oralized and the interpretation of the content of the lesson for Libras; the use of dictionary in class and the availability of time to search for new vocabularies; the emphasis of group work; differentiated methodological strategies, such as teaching in Libras. Such strategies were recognized by the deaf participants of the research as facilitators of the learning process and, therefore, of its permanence, although this is a practice adopted by the teachers.

Keywords: Higher Education. Deaf. Pedagogical Strategies. Permanence.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1- Subárea educacional- Reivindicações na ótica dos surdos.

Quadro 2- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes surdos.

Quadro 3- Quantitativo dos trabalhos publicados sobre “surdez” nos últimos 10 anos.

Quadro 4- Cursos ofertados no Centro de Formação de Professores (CFP) e ano de implantação.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

CAHL - Centro de Artes Humanidades e Letras

CCAAB - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CECULT - Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas

CETEC - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CETENS - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

CFP - Centro de Formação de Professores

NUPI - Núcleo de Políticas de Inclusão

PBP - Programa de Bolsa Permanência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAC - Conselho Acadêmico

CONDIP - Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência

CPA - Comissão Própria de Avaliação

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LSB - Língua de Sinais Brasileira

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

USP - Universidade de São Paulo

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU - Sistema de Seleção Unificada

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

CESBA - Centro de Surdos da Bahia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ABNT Associação Brasileira de normas técnicas

PROLIBRAS - Proficiência em Libras

NUFORDES - Núcleo de formação para docência no Ensino Superior

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

IPES- Instituição Pública de Ensino Superior

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
2. INCLUSÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA QUESTÃO DE DIREITO HUMANO	24
2.1. CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ E REPERCUSSÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	25
2.2. MARCOS LEGAIS QUE BALIZAM A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	35
2.3. O SURDO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS CONDIÇÕES LEGAIS PARA SUA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	44
3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: TECENDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	52
3.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR.....	52
3.2. O SURDO E A APRENDIZAGEM MEDIADA POR RECURSOS TECNOLÓGICOS.....	55
3.3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRESSUPOSTO PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	66
3.4. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ACADÊMICO SURDO: CONSTRUINDO CAMINHOS A PARTIR DE PESQUISAS	73
4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	80
4.1. INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS	82
4.2. PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS	84
4.3. LÓCUS DA PESQUISA E SUA CARACTERIZAÇÃO	85
4.4. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	91
5. PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COMO CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NO CURSO DE LETRAS/LIBRAS	93
5.1. HISTÓRICO PESSOAL DA SURDEZ.....	94
5.1.1. Período de aquisição da surdez	95
5.1.2. Formas de comunicação com a família.....	96
5.2. DESAFIOS DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	98
5.2.1. Motivação para ingressar Educação Superior.....	100
5.2.2. Acesso à UFRB e dificuldades no processo	101
5.2.3. Motivo da escolha do curso de Letras-Libras	102
5.3. CONDIÇÕES MATERIAIS DE PERMANÊNCIA	103
5.4. IMPLICAÇÕES DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA EFETIVA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR	105
5.4.1. Dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem.....	107
5.4.2. Percepções acerca das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula....	109
5.4.3. Estratégias pedagógicas que contribuem para a permanência no ensino superior.	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES.....	132

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações da autora acerca da necessidade de análise de estratégias pedagógicas que favoreçam a permanência de estudantes¹ surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras)², e surdos, usuários da Língua Portuguesa Oral, na Educação Superior, tendo em vista o reconhecimento de que necessitam de estratégias pedagógicas contextualizadas.

O emprego da terminologia “surdo” é a expressão mais utilizada e aceita, na atualidade, pelos próprios sujeitos surdos (BEHARES, 1993). “Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditiva que dificulta a aquisição da língua oral de forma natural” (QUADROS, 2004, p. 10). Porém, na perspectiva cultural da surdez, surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A perspectiva cultural da surdez difere da abordagem médica por entender a surdez com um enfoque na diferença linguística e cultural, centrada nas experiências visuais (QUADROS, 2004).

Nessa perspectiva, Bisol e Valentini (2011), consideram deficiente auditivo como o sujeito que não se identifica com a cultura e a comunidade surda, optando pela oralização. Assim, o surdo que se identifica com a língua de sinais e com a comunidade surda não se considera deficiente auditivo³.

Por outro lado, os chamados surdos oralizados são aqueles que se apropriam da leitura labial para se comunicar, combinando aspectos auditivos e visuais. A esse respeito Behares (1993) afirma que poucos surdos podem alcançar uma oralização satisfatória, numa perspectiva puramente oralista, para que possam ter acesso linguístico no “mundo” dos ouvintes.

¹ Os termos aluno e estudante costumam ser usados como sinônimos. Contudo, para Coulon (2008), aluno é aquele que frequenta o ensino médio e que constrói um processo de aprendizagem e estudo que passa diretamente pela mediação do professor. Enquanto que o status de estudante se define pela autonomia ao processo de permanência na universidade.

² Língua de sinais reconhecida pela Lei 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão da comunidade de surdos brasileiros. Possui natureza visual-espacial-motora e estrutura gramatical própria.

³ Para um aprofundamento mais detalhado sobre as diferenças conceituais acerca da surdez e deficiente auditivo ver: PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA; GÓES (orgs.) Surdez – processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. Ver também Decreto 5.626./2005 que fala sobre a deficiência auditiva no “Art. 2º: perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005).

Na perspectiva de defender a opção de uso da língua de sinais pela comunidade surda, Castro Junior (2011; 2015) destaca o termo Surdo “com S maiúsculo” como estratégia que demonstra a sua percepção, enquanto sujeito surdo, de valorização e uso da língua de sinais, além do respeito ao reconhecimento da diferença linguística, da identidade e cultura vivenciada pelo sujeito surdo, e de todo o processo histórico que o cerca. Moura (1996) reafirma essa concepção quando justifica em sua pesquisa o uso dos termos “surdo” e “Surdo”.

Quando uso “Surdo” me refiro ao indivíduo que, tendo perda auditiva, não está sendo caracterizado pela sua “deficiência”, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria a ser respeitada na sua diferença. Quando da utilização de “surdo”, por sua vez, me refiro a condição audiológica de não ouvir (MOURA, 1996, p. 126).

O ordenamento legal, através do Decreto 5.626/2005, também reforça essa compreensão, destacando que o surdo "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras" (BRASIL, 2005, art 2º).

Bisol e Valentini (2011), por sua vez, discutem que os termos surdo e deficiente auditivo são semelhantes quando se referem a qualquer tipo de perda auditiva, a exemplo, grau leve, moderado, severo ou profundo, em um ou ambos os ouvidos, mas ressaltam que a perspectiva orgânica não é a única existente, haja vista que a compreensão da surdez numa perspectiva social, histórica e cultural aborda diferentes modos de vivenciar a audição. Nesse sentido, para as autoras os surdos são pessoas que não se consideram deficientes, mas que utilizam uma língua de sinais e valorizam sua especificidade. Em contrapartida, os deficientes auditivos seriam aquelas pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda.

Ressalta-se que diante de uma discussão carregada de complexidade, neste estudo, não se pretende defender a utilização de qualquer das terminologias referidas: surdo, surdo oralizado ou deficiente auditivo. Porém, neste trabalho a terminologia utilizada é pessoa surda, considerando-se surdo, para fins de seleção dos participantes da pesquisa, tanto aqueles que são usuários da Libras quanto os que fazem uso da Língua Portuguesa oral, isto é, os surdos oralizados, tendo em vista que na instituição pesquisada há surdos que fizeram opção tanto pela Libras quanto pela Língua Portuguesa oral.

Essa opção pautou-se na compreensão de que o mais importante para o surdo é a possibilidade de interação efetiva com a sociedade, superando barreiras e se organizando para

que cada vez mais os seus direitos sejam alcançados. Entende-se, pois, que a opção definida para este estudo inclui tanto os surdos usuários da Língua Portuguesa Oral quanto os bilíngues⁴, usuários da Libras como primeira língua e do português como segunda língua, na modalidade escrita, pertencentes a uma comunidade linguística que os apresenta como pessoas que se comunicam, interagem e se posicionam a partir da "experiência visual" (SKLIAR, 1999, p. 11), isto é, cuja língua "traduz a experiência visual" (QUADROS, 2004, p. 55) que os identifica a partir dos artefatos (CASTRO JUNIOR, 2011) que marcam a chamada cultura surda⁵.

Após demarcar o conceito de surdez assumido neste trabalho, torna-se necessário justificar a relevância deste estudo devido ao aumento da população surda no Brasil. Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010), no Brasil, estima-se que existam mais de nove milhões de pessoas com surdez. Esse dado, por si só, justifica a realização de pesquisas voltadas para a inclusão de pessoas surdas nos diferentes setores da sociedade.

Por outro lado, salienta-se que a presença de estudantes surdos no Ensino Superior vem aumentando nos últimos anos. De acordo com os dados do Ministério da Educação, segundo o Censo de Educação Superior de 2014, das 7.828.013 matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais efetuadas nesta etapa do ensino, 1.629 eram de pessoas surdas (BRASIL, 2014).

Diante desses dados, reforça-se a necessidade de se discutir estratégias pedagógicas para a inclusão educacional desse segmento da população. Zanata (2005), em seu trabalho de tese titulado "Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa", traz em seu estudo a tentativa de se buscar uma melhoria na qualificação docente objetivando tornar as práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos. O estudo em questão analisou o estilo de aprendizagem dos alunos surdos e as estratégias utilizadas com os mesmos ao longo do ano, conceituando-as como "técnicas e estratégias que se possam vir a elaborar e propor como expoentes de uma interação ativa, que vai além da interatividade e comunicação costumeiras de uma sala de aula" (ZANATA, 2005, p. 57).

Destaca-se, pois, neste trabalho a compreensão de estratégias pedagógicas como a organização de metodologias, atividades e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem

⁴ Esta pesquisa fará o recorte investigativo dos surdos (usuários da Libras) e dos surdos (usuários da Língua Portuguesa-Oral), tendo em vista ser essa a realidade atual dos estudantes na UFRB.

⁵ Strobel 2009 apresenta oito artefatos culturais que podem ser compreendidos como marcadores da cultura surda, a exemplo, *experiência visual*, *o familiar*, *a literatura surda*, *as artes visuais* (teatro), *vida social e esportiva*, *o artefato político*, e por fim, *materiais* (telefones adaptados, campanhas luminosas, entre outros).

do estudante surdo. Nessa perspectiva, entende-se que as estratégias pedagógicas dirigidas para o ensino de estudantes surdos deve envolver a utilização de diferentes modalidades de exames avaliativos, além da disponibilização de materiais/conteúdos pedagógicos, dentre outras estratégias que deverão favorecer a autonomia e participação do educando, de forma que a sua aprendizagem não fique comprometida.

Ademais, a presente pesquisa justifica-se também pela implicação da autora com esta temática. A experiência em desenvolver estudos e pesquisas sobre esse tema na graduação em Letras/Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no Pólo da Universidade Federal da Bahia resultou na atuação como docente na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e, posteriormente, na aprovação no concurso público para Tradutora/Intérprete de Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bem como na participação do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFRB.

Tais atividades culminaram na aprovação no Concurso Público para o Magistério Superior na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde atualmente ministra o componente curricular Libras no Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES) e na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). Nessa experiência, o desafio tem sido preparar aulas para estudantes ouvintes que “nunca” tiveram contato com uma segunda língua e que lançam, recorrentemente, questões como: “Então professora, na sua disciplina vamos aprender mesmo a comunicar com surdos?”.

Ademais dessa atuação recentemente iniciada na Educação Superior, a primeira experiência da autora como docente foi com alunos surdos, usuários da Libras, no município baiano de Nazaré⁶, no período de 2012 à 2014, onde ministrava a disciplina: “Português como segunda língua para surdos”, nas modalidades: escrita e leitura, no Ensino Fundamental 2. A sala de aula possuía sete alunos surdos com faixa etária entre 18 a 41 anos, com histórias de vida peculiares.

Ao longo dessa experiência observava que os alunos surdos sempre estavam reunidos em duplas ou trios e que esses grupos não interagiam entre si. Em outras situações alguém não queria participar das atividades solicitadas, mantendo-se isolado. A ênfase dada, então, foi a preparação de aulas com jogos adaptados para Libras e jogos dinâmicos para o ensino da Língua Portuguesa, a utilização de filmes e documentários sobre surdos, histórias e fábulas

⁶ Município localizado no centro sul do Recôncavo Baiano, as margens do Rio Jaguaripe, com população estimada em 29.450 habitantes no ano de 2016. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Nazar%C3%A9_\(Bahia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nazar%C3%A9_(Bahia)). Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

em Libras, além de dinâmicas com recursos visuais a fim de motivar os alunos para a aprendizagem, e incentivar a interação. As estratégias utilizadas demonstraram-se eficazes, pois se desfizeram os “grupinhos” desmotivados, fortalecendo a interação da turma.

Naquele contexto, outro grande motivo de preocupação para a autora era a ortografia do aluno surdo, levando ao uso de estratégias pedagógicas na produção de textos escritos e de critérios diferenciados no momento da avaliação desses alunos, conforme consideram Streiechen e Lemke (2014).

Essas inserções e vivências fomentaram na autora o desejo de investigar, especificamente, a respeito das estratégias pedagógicas para a permanência dos estudantes surdos na Educação Superior, reforçada pela solicitação de apoio de estudantes surdos na época em que atuava como Intérprete de Libras no NUPI, a fim de orientar alguns professores quanto à necessidade de atenção diferenciada no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do uso de recursos visuais e tecnológicos como estratégias de ensino, dentre outras demandas.

Todas essas vivências possibilitaram inferir que as estratégias pedagógicas influenciam diretamente na permanência de estudantes surdos, oralizados ou não, em instituições de ensino, desde que respeitada a diferença linguística para os usuários da Libras. Esse respeito é imprescindível, pois segundo Quadros (2006) os surdos veem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. A Libras é, portanto, uma língua vista no outro. Nessa direção, os surdos valorizam o uso da Libras como legitimação linguística e enaltecem as “experiências do olhar”.

Diante do exposto e do reconhecimento do direito da pessoa surda de ser incluída no ensino superior, a universidade, enquanto um campo recente de atuação para esses estudantes, não pode ficar indiferente às suas diferenças linguísticas, pois se infere que “práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e a resistência com relação à inclusão” (PIMENTEL, 2012, p. 139) podem comprometer a permanência desses sujeitos na Educação Superior, embora o texto constitucional em seu Art. 206 estabeleça, no âmbito educacional, a “igualdade de condições de permanência” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, entende-se que para assegurar a permanência dos estudantes surdos no Ensino Superior, é imprescindível que o “docente reconheça a diversidade existente em sala de aula, perceba que cada estudante é diferente um do outro” (MATOS, 2015, p. 130), e assim utilize estratégias pedagógicas de maneira a despertar o interesse do estudante e favorecer o seu processo de aprendizagem.

Embora abordagens teóricas⁷ sobre a surdez não considerem as pessoas surdas como pessoas com deficiência, é relevante destacar que a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011) afirma que se faz necessário garantir o acesso dessas pessoas ao Ensino Superior, classificando nessa conceituação também os surdos. Deste modo, embora apareçam neste trabalho termos como pessoas com deficiência, com necessidades especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências ou deficiente com vistas a ser fiel às citações de documentos, considerando-se a época em que foram elaborados, assume-se nesta pesquisa o termo *pessoa surda* como aquela que possui uma diferença linguística e não como pessoa com deficiência.

Para tanto, a preparação, a formação profissional livres de preconceito e estigma, bem como as adaptações são requeridas. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96 declara que o ensino deve ser ministrado de acordo com alguns critérios, dentre os quais: o de “igualdade de condições para o acesso e permanência” (art. 3º, inciso I). A Lei em comento afirma também que o Estado deverá garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência na rede regular de ensino” (art. 4º, inciso III), de modo que favoreça a inclusão na Educação Superior, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais (BRASIL, 1996).

Salienta-se que, estudos realizados por Bisol e Valentini (2011); Quadros (2006); Silva (2015) dentre outros, acerca das condições oferecidas para os estudantes surdos no ensino superior, da vivência universitária desses estudantes, da sua trajetória educacional e experiências acadêmicas revelam que os mesmos vêm enfrentando dificuldades dentro da Instituição de Ensino Superior (IES) referentes à leitura e a escrita. A isso pode ser acrescida a desvalorização da Língua Brasileira de Sinais e das “experiências culturais” (BASTOS, 2013, p. 231) desses estudantes.

Assim, as políticas que visam à inclusão e permanência das pessoas surdas em todos os espaços sociais, devem ser formuladas mediante a compreensão de que,

A sociedade precisa garantir a essas pessoas a possibilidade de ter uma participação ativa nesses espaços, dentre eles as IES, sem obstáculos que os impeçam acessar, permanecer e concluir seus estudos nesse nível de ensino (MATOS, 2015, p. 8).

A presente pesquisa traz, pois, a temática da permanência dos estudantes surdos no ensino superior, buscando compreender esse processo no curso de graduação em

⁷ Tais abordagens são discutidas ao longo deste trabalho.

Letras/Libras da UFRB a partir das percepções dos acadêmicos surdos acerca das estratégias pedagógicas que favorecem o seu processo de permanência neste ambiente de ensino. O vocábulo permanência “deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer, significa, portanto, perseverança, constância, continuidade” (REIS e TENÓRIO, 2009, p. 3), podendo ser esta entendida, como “ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares” (ibid.: 4).

Assim, a questão norteadora desta investigação busca compreender como os estudantes surdos da UFRB percebem as estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência em curso de graduação desta instituição? Para subsidiar essa questão central, o estudo será desenvolvido considerando também as seguintes questões secundárias: De que forma, segundo os estudantes surdos, tais estratégias pedagógicas influenciam no seu processo de permanência na Educação Superior? A partir das percepções dos estudantes surdos, que subsídios pedagógicos poderão potencializar a sua permanência na Educação Superior?

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo geral: Analisar a percepção de estudantes surdos da UFRB acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência em curso de graduação desta Instituição Federal de Ensino. Nessa direção, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as percepções dos estudantes surdos acerca do seu processo de inclusão e das dificuldades vivenciadas em curso de Graduação na UFRB; 2. Analisar, segundo esses estudantes, se as estratégias pedagógicas, a eles direcionadas, têm favorecido a sua permanência na Educação Superior; 3. Sistematizar subsídios de encaminhamentos pedagógicos que possam potencializar a permanência de estudantes surdos na Educação Superior.

Ressalta-se que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi escolhida como *locus* da pesquisa devido ao compromisso pessoal e profissional da autora como docente da instituição, além existir no âmbito da instituição o Curso de Licenciatura em Letras-Libras-Língua Estrangeira, o qual possibilita ao graduando a atuação no campo dos Estudos Linguísticos e Literários em Língua Portuguesa e também a habilitação em Libras ou Língua Estrangeira. Esse curso assegura reserva de vagas para estudantes surdos, o que potencializa a relevância da pesquisa.

Este estudo foi, então, realizado com dois estudantes surdos (usuários da Libras) e um estudante surdo (oralizado)⁸ matriculados no curso de graduação Letras/Libras ofertado no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, localizado no município de Amargosa.

A abordagem metodológica desta pesquisa foi qualitativa, utilizando-se do método empírico do tipo estudo de caso que se pauta na investigação de um contexto específico e delimitado, para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. Quanto aos objetivos desta investigação são de natureza descritiva. Nesta direção, Yin (2010) argumenta que, o estudo de caso possibilita que os pesquisadores conservem os acontecimentos da vida real, bem como o desenvolvimento de aprendizagem e as relações sociais.

Como procedimento para levantamento dos dados desta investigação foram realizadas entrevistas com os estudantes surdos, do tipo semiestruturada. Como instrumento foi utilizado um guia de entrevista, contendo 20 (vinte) questões. As entrevistas foram filmadas com autorização prévia do entrevistado, e posteriormente foi feita a transcrição, buscando manter-se fiel ao discurso apresentado pelos estudantes. Ademais foi utilizada a análise documental a partir de um roteiro prévio através do qual foram analisadas a legislação e a documentação da instituição. É importante ressaltar que, a entrevista foi realizada em Libras, em virtude dos entrevistados usuários de Libras a utilizarem como primeira língua (L1), e em Língua portuguesa oral, por um surdo a utilizar como forma de comunicação e expressão.

Neste trabalho entende-se que a universidade, como instituição que lida com a construção do conhecimento, deve proporcionar condições de aprendizagem favoráveis a todos os seus estudantes, no intuito de exercer a sua função, “promovendo o respeito à diversidade, a convivência social e a formação para a cidadania, mediante ações que garantam o acesso e permanência de todos os indivíduos na Educação Superior” (MATOS, 2015, p. 9). Dentre as ações que podem ser implementadas nesse sentido encontram-se: a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas; as adaptações curriculares que propõem a valorização das possibilidades de aprendizagem desses sujeitos e o uso de recursos adaptados, considerando as necessidades dos estudantes surdos (MATOS, 2015).

Visando conhecer estudos já realizados sobre esta temática, procedeu-se a uma revisão de literatura realizada em três bases de dados de abrangência nacional, sendo elas, Scielo, Capes e Portal Domínio Público, a fim de coletar, filtrar, e analisar as publicações referentes ao tema no período iniciado após a promulgação da Legislação da Libras Nº 10.436/2002 e do Decreto Nº 5.626/2005, ou seja, entre os anos de 2002 à 2015. Para esse levantamento foram

⁸ Esse recorte deveu-se ao fato de que no ano de realização desta pesquisa esse era o único curso da UFRB que dispunha de estudantes surdos, usuário de Libras e da Língua Portuguesa (oral), matriculados.

utilizados os descritores: inclusão; surdos; estratégias pedagógicas; e permanência, considerando apenas aquelas relacionadas às estratégias pedagógicas para a permanência de estudante surdo no Ensino Superior com o marco temporal supracitado. O resultado dessa busca apresentou apenas uma pesquisa (SILVA, 2015), desenvolvida em âmbito de mestrado, intitulada “*A inclusão do estudante surdo no Ensino Superior: das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula*”, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação Lisboa. O referido trabalho de pesquisa elucida as ações e estratégias pedagógicas docentes, bem como a percepção dos estudantes surdos acerca das condições que favorecem a sua inclusão no Ensino Superior.

Assim, compreende-se que ainda existe uma lacuna no conhecimento acadêmico devido à escassez de pesquisas acerca das estratégias pedagógicas em IES para a permanência de estudantes surdos, justificando-se a realização desta pesquisa.

Ademais, se ressalta a importância deste estudo, considerando o aumento de estudantes surdos na Educação Superior, tornando-se necessário refletir sobre a permanência e a participação plena de tais discentes nesse âmbito de ensino.

Diante da contextualização da pesquisa realizada nessa primeira seção, põe-se em sequência a apresentação das demais seções estruturantes deste trabalho. Na segunda seção, intitulada “Inclusão na Educação Superior: uma questão de Direito Humano”, elenca-se o que dizem as políticas públicas em relação à inclusão dos surdos na Educação Superior. Em seguida aborda-se o conceito de permanência como *afiliação*, em outras palavras, como resultado do processo do estudante surdo assimilar novas funções no Ensino Superior e desenvolver suas habilidades, tornando-se parte integrante desse novo grupo.

A terceira seção, “Estratégias pedagógicas: tecendo o processo de ensino e aprendizagem na educação de surdos”, traz uma discussão sobre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, reafirmando a necessidade de estratégias pedagógicas que consideram as diferenças linguísticas e a aprendizagem do estudante surdo (usuários da Libras e da Língua Portuguesa Oral). Esta seção também traz alguns dispositivos tecnológicos auxiliares que podem ser direcionados a estes acadêmicos, bem como recursos educativos contextualizados e encaminhamentos pedagógicos que podem favorecer a permanência do acadêmico surdo no Ensino Superior.

Na quarta seção, intitulada “Percurso metodológico”, faz-se um detalhamento do enquadramento metodológico utilizado na realização do estudo, apresentando o método da pesquisa utilizado na abordagem da problemática, o tipo do estudo, a caracterização da

instituição de ensino superior, bem como dos participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta e de análise de dados.

Na quinta seção intitulada “Reflexões sobre as estratégias pedagógicas como condições de permanência de estudantes surdos no curso de Letras/Libras” serão trazidos os resultados da pesquisa, analisando os dados recolhidos acerca das percepções dos estudantes surdos sobre o acesso ao ensino superior, bem como as condições de permanência e as implicações pedagógicas dessa permanência, além de abordar as dificuldades vivenciadas pelo estudante surdo no processo de aprendizagem e como as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula têm contribuído para sua permanência no Ensino Superior. Todo esse processo de análise foi permeado pelo referencial teórico construído ao longo do trabalho.

Na última seção, “Considerações Finais”, serão feitas as discussões a partir dos objetivos propostos para esta pesquisa, buscando-se responder as questões de investigação.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada acerca do sujeito surdo e de sua necessidade, desafio e perspectiva vivenciados na Educação Superior, além de possibilitar que mais discussões acerca da inclusão desse público no contexto universitário sejam efetivadas, trazendo elementos contributivos para uma prática pedagógica inclusiva.

2. INCLUSÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA QUESTÃO DE DIREITO HUMANO

A educação inclusiva ainda se constitui num desafio significativo para as instituições em todos os níveis de ensino, embora seja ponto de discussão em agendas nacionais e internacionais desde o final do século passado, gerando diversos estudos. Miranda e Galvão Filho (2012) destacam que a inclusão de estudantes com deficiência,

Para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo (MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, requer muito além de mudanças comportamentais ou culturais no sistema educacional, mas também o “desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas” (ibid.: 12).

Isso significa reconhecer que instituir a cultura de uma educação inclusiva não é um processo linear e necessariamente fácil, pois a educação inclusiva precisa considerar “a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana” (MACHADO, 2010, p. 69), sendo, portanto, muito mais ampla do que a mera inserção dos estudantes com deficiência em espaços comuns. Nesse sentido, Silva (2015) salienta que a educação inclusiva deve, para além do acesso, permitir a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente acadêmico, além de respeitar as diferenças e promover a construção da aprendizagem através da consideração e do investimento nas 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” (SILVA, 2015, p. 19).

Esse direito de estar incluído nas instituições educacionais e de aprender é assegurado pelo ordenamento jurídico brasileiro desde a Carta Magna até os documentos que compõem o ordenamento infraconstitucional. Tal direito está amparado também em acordos internacionais a exemplo das Declarações de Jomtien, 1990, e de Salamanca, 1994, além, da

Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007⁹, resultantes de fóruns mundiais de discussão sobre essa temática, das quais o Brasil foi signatário.

Diante do reconhecimento de que a inclusão social e educacional é um direito assegurado a todas as pessoas, entende-se que a operacionalização do processo de inclusão é um desafio que deve ser enfrentado por toda sociedade, visto que requer uma mudança de cultura e de conceito ao considerar cada indivíduo como único, valorizando as suas potencialidades, compreendendo suas necessidades e o seu ritmo próprio de aprendizagem.

Neste capítulo serão, pois, abordadas as políticas públicas em relação à inclusão dos surdos na Educação Superior. Ademais far-se-á uma reflexão sobre o trajeto histórico da educação dos surdos e sobre a permanência na Educação superior como resultado de um mecanismo de *afiliação*, ou seja, do processo do estudante surdo tornar-se e sentir-se integrante de um novo grupo: a instituição universitária.

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ E REPERCUSSÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A referência ao termo “surdo” utilizada nos estudos de Skliar (1998); Quadros (2006); Strobel (2008), dentre outros, têm buscado ampliar o espaço social e educacional para essas pessoas, respeitando assim suas individualidades linguísticas e maneira de comunicação, através da língua de sinais para aqueles que são usuários da mesma.

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 (SILVA, 2015, p. 36).

Por muito tempo as pessoas que não podiam ouvir eram chamadas de “mudos” ou “surdos-mudos”, entre outros adjetivos. No entanto, tais nomenclaturas representam a falta de conhecimento da surdez e do que ela acarreta. Muller (1999, p. 11) citando algumas definições sociais para outros sujeitos como “aleijado”, “inválido”, “incapaz”, diz que essas são terminologias que criaram pré-conceitos, pois “é impossível nomear estas pessoas sem as estar titulando. Mas, como defini-las? Rotulá-las pode selar seu destino para sempre”. Analisando a história dos surdos é possível imaginar quantas vidas tiveram os seus destinos selados, desprezados e julgados pela sua diferença.

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 03 de dezembro de 2017.

Ressalta-se que as diferentes terminologias utilizadas socialmente para se referir à pessoa surda carregam consigo diferentes concepções que subsidiam diferentes formas da sociedade lidar com a surdez, refletindo também no contexto escolar e universitário e na permanência do estudante surdo nesses ambientes.

É importante, pois, destacar alguns conceitos necessários para que se compreendam as discussões nessa área, a partir de Quadros (2004); Bisol, Valentini (2011). O primeiro conceito refere-se à surdez entendida como uma condição que consolida experiências visuais no mundo. Por sua vez, são considerados surdos àquelas pessoas que se identificam enquanto tal. Assim, a identificação dos surdos situa-se, culturalmente, dentro das experiências visuais, Quadros (2004) afirma que, essa cultura é multifacetada e desvela-se de forma visual. Entretanto, Silva (2015) compartilha a informação estatística de que cerca de 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais. Isto pode implicar em diversas barreiras linguísticas, educacionais, sociais e até mesmo afetivas.

Nessa perspectiva, a surdez tem sido percebida como um traço cultural pautado na utilização da língua de sinais que se torna elemento significativo para os sujeitos que a utilizam como forma comunicativa. Os estudos que amparam essas discussões são os chamados *Estudos Surdos*, isto é, os estudos que potencializam as diferenças culturais, nos quais uma das abordagens são as identidades múltiplas, a língua, a literatura, a arte, a historicidade, a comunidade, sendo a surdez vista como uma diferença.

Esse modo de interagir visualmente com o contexto social propiciou a construção de uma chamada comunidade surda, isto é, um “grupo que possui sujeitos ouvintes, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado local que podem ser as associações de surdos, igrejas e outros” (STROBEL, 2009, p. 6). Essa comunidade surda assumiu a língua de sinais, regulamentada pela Lei N° 10.436/2002, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão de comunidades surdas do Brasil. Essa língua tem natureza viso-espacial, possui estrutura gramatical própria e constitui-se num sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos.

Embora a língua de sinais seja reconhecida como língua da comunidade surda, o conceito de “cultura surda”¹⁰ é tensionado por autores (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010; BASTOS, 2013). Bastos (2013) adota o termo “experiências culturais” (p.

¹⁰ Ao apresentar o aspecto da cultura surda nesta pesquisa, não se tem a pretensão separar a cultura surda de um lado e a cultura ouvinte de outro, como se estivesse tratando de oposições, haja vista, existem outras divisões que demarcam essa diferença cultural, a exemplo, o surdo negro, surda índia, o surdo branco, surda mulher, surdo cigano, entre outros que são marcadores culturais nos estudos das demais culturas minoritárias nas quais certamente também se tem a presença de pessoas surdas. Assim, este estudo considera o surdo que sinaliza ou oraliza enquanto grupo social que também se organiza.

9) com o intuito de “demarcar os hibridismos [...], e de ressaltar as fronteiras escorregadias, presentes no espaço misterioso e dinâmico que é o cotidiano” (BASTOS, 2013, p. 231-232). Essa autora elucida em sua pesquisa, a partir das vivências com os alunos surdos, que estes possuem “experiências culturais híbridas, polissêmicas ao invés de uma cultura unificada” (ibid: 235), argumentando ainda que as experiências culturais são vivenciadas, cotidianamente, além de serem repletas de sentidos e interpretações. Não sendo, pois, algo sistemático nem estanque, como receitas prontas, mas percebida como experiências em construção por meio das quais os surdos revelam a sua relação social e desvendam os seus valores.

Dado o exposto, do mesmo modo que se modificaram as concepções sobre surdez, ao longo da história sempre esteve em pauta qual seria a melhor forma de se ensinar alunos surdos e de se comunicar com eles, levando em conta as diversas propostas pedagógicas que diferem quanto à forma de ensino e comunicação com essas pessoas. Assim, é relevante conhecer um pouco dessa historicidade, ainda que de modo breve.

No início do século XVI, correspondente a primeira fase da história da educação dos surdos, encontram-se os primeiros discursos acerca da instrução das pessoas surdas, por meio do trabalho desenvolvido pelo médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano. Segundo Januzzi (2014), este estudioso concluiu que a aprendizagem não era afetada pela surdez, ou seja, os surdos, independentemente de sua diferença, poderiam aprender a escrever, ler e assim expressar seus sentimentos. Nesse período houve a primeira publicação do alfabeto manual (FIGURA 1).

Figura 1. Primeira publicação do alfabeto manual



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=alfabeto+do+pare+ponceo+de+leon&espv=2&biw=1366&bih=662&source=lnms&tbn=isch&sa=x&ved=0ahukewjy_cjrkzjrahxctjakhstcxoq_auibgb#tbn=isch&q=alfabeto+bonet&imgrc=dqg4giinsyb0fm%3a

Os primeiros encaminhamentos acerca da educação das pessoas surdas aconteceram com o monge beneditino Pedro Ponce de León que ensinava estes sujeitos, a exemplo, filhos dos nobres e de famílias ricas da época, instruindo-os a ler, escrever, falar, orar e ensinava-os na fé católica. Silva (2015) afirma que este monge foi reconhecido como sendo o primeiro professor dos surdos, “seu trabalho era realizado através de rótulos, alfabeto manual e palavras escritas associando as pronúncias das mesmas” (SILVA, 2015. p. 37).

Outro registro encontrado na história da educação de surdos é sobre o estudioso Jacob Rodrigues Pereira, educador que possuía fluência na língua de sinais, no início do século XVII, e valorizava o oralismo. A filosofia oralista¹¹ baseia-se na concepção de que o acesso linguístico por meio da oralidade é a única forma possível de comunicação, expressão e desenvolvimento cognitivo para o sujeito surdo. O oralismo traz, então, um método/técnica de leitura labial que orienta ler e interpretar os movimentos dos lábios de quem está falando, mas só é viável quando o outro oraliza calmamente e com clareza. O oralismo utiliza, assim, recursos tecnológicos e pedagógicos para se treinar a “fala”. Desse modo, a finalidade das aulas realizadas por Jacob era fazer com que os surdos falassem.

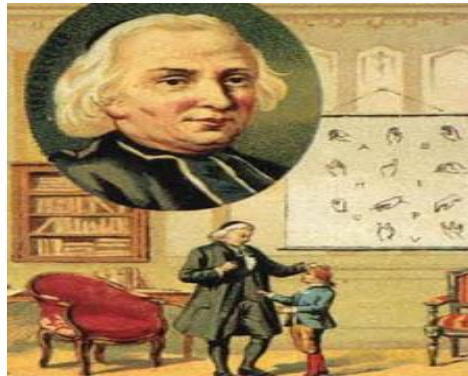
Revisitando-se os estudos de Vygotsky (1991, 1998, 2010)¹² observa-se que o mesmo valoriza os recursos naturais da criança no processo pedagógico, a exemplo dos surdos tem-se a fase de balbúcio infantil, a mímica e os gestos naturais. “O próprio Vygotsky analisou e criticou os modelos oralistas de sua época, demonstrando como eram artificiais, como utilizavam de severidade, apelando para a consciência da criança, muitas vezes com crueldade” (MARTINS, TACCA e KELMAN, 2009. p. 3).

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 Charles L’Epée. Nesta instituição eram utilizados pelos professores e estudantes os sinais metódicos, sendo realizadas constantemente reuniões para analisar o processo de aprendizagem das pessoas surdas. O “abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) aprendeu com surdos na rua de Paris os sinais por eles utilizados, criando, a partir desses sinais e da língua falada, os sinais metódicos ou a gramática da língua de sinais” (BASTOS, 2013, p. 77), tais sinais eram adaptados para a língua oral francesa.

¹¹ O estudioso John Wallis foi considerado, nesta época, na Inglaterra como o fundador do oralismo, entretanto também utilizava a língua de sinais (SILVA, 2015).

¹² Lev Semynovich Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Orsha, morreu em 1934. Buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana, através da cultura, convívio social e do ambiente em que está inserido (MARTINS, TACCA e KELMAN, 2009).

Figura 2: Charles Michel de L'Épée, ensinava, numa primeira fase, os surdos. Muitos o consideram criador da língua gestual.



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=l%e2%80%99ep%c3%a9e.+alfabeto&espv=2&biw=1366&bih=613&source=lnms&tbn=isch&sa=x&ved=0ahukewio15ppl5jrahwcjzakhbweajiq_auibigb#imgrc=y07-d8cgzqw6am%3a

A primeira escola pública para surdos, fundada em Paris em 1760, teve como principal objetivo pedagógico a utilização e ensino da Língua de Sinais, além do ensino do francês, latim e outra língua estrangeira, tanto a leitura quanto a escrita (SILVA, 2015). Ademais buscava também a formação profissional de professores surdos para o ensino das comunidades surdas, a exemplos de “escultura, pintura, teatro, jardinagem, marcenaria e artes gráficas” (SILVA 2015, p. 38).

Em 1790, o médico francês Jean Marc Itard incentivou a compreensão da surdez no âmbito da medicina, buscando a cura da mesma, tendo a ideia também de transformar os surdos em ouvintes. Essa concepção oralista ganhou centralidade nos âmbitos sociais e educacionais, “tomando por base uma concepção de surdez na qual a notícia dominante era a deficiência, acompanhada das noções de incapacidade e dependência, em decorrência da falta da fala” (BASTOS, 2013, p. 77). Nessa direção, a filosofia oralista era vista como um mecanismo de inclusão dos sujeitos surdos no âmbito social.

Ainda nessa fase histórica da educação das pessoas surdas foi realizado o Congresso Internacional de Educação do surdo em Milão no ano de 1880, objetivando fomentar discussão acerca da definição de qual método seria utilizado na educação de surdos. Perlin e Strobel (2008) salientam que nesse Congresso uma maioria oralista defendeu que o uso de gestos e sinais desviava o surdo da aprendizagem da língua oral, entendiam que a língua oral seria a mais importante. Assim, nesse evento ficou encaminhado que a educação das pessoas surdas fosse unicamente realizada através da língua oral, em outras palavras, do oralismo.

Com a escolha do oralismo os professores surdos ficaram afastados de sua atuação profissional e, assim, a língua de sinais ficou proibida como forma metodológica de ensino.

Assim, a terceira fase da historicidade da educação de surdos foi iniciada após o “Congresso em Milão”, objetivando utilizar a língua oral como única possibilidade de comunicação e expressão, enfatizando, assim, o uso da voz e da leitura labial. “As escolas chegaram a não aceitar matrículas de pessoas com surdez profunda pelo fato destas não conseguirem falar” (SILVA, 2015, p. 41). Neste sentido, as pessoas surdas que não conseguiam oralizar eram consideradas incapazes. “Sabendo que a visão não pode ser unilateral, cabe ressaltar que tal evento também acarretou ganhos civis para os surdos” (LACERDA 1996, apud, BASTOS, 2013. p. 78), a exemplo, o direito de assinar documentos pelas pessoas surdas, tal direito culminou em minimizar a exclusão¹³ do sujeito surdo, socialmente.

Por sua vez, o estudioso Thomas Gallaudet participou de alguns eventos em Paris e conhecendo as práticas pedagógicas desenvolvidas chegou à conclusão de que a estratégia indicada para a educação das pessoas surdas seria a combinação da língua oral com a língua de sinais. Ele criou escolas elementares a fim de oferecer treinamento aos professores, utilizando poucos sinais e mais a língua escrita inglesa para os anos finais da escolaridade básica (SILVA, 2015).

Nesse contexto adverso, é somente a partir dos anos 1960 que, gradativamente, a língua de sinais retorna ao cenário da educação. Bisol et. al (2010, p. 3), falam da “redenção dos sinais”¹⁴ que favoreceu o desenvolvimento de uma infinidade de pesquisas sobre a estrutura linguística da língua de sinais, bem como em áreas diversas como a psicologia, a linguística, a neurologia, a educação, a sociologia e a antropologia.

Nessa direção, os estudos linguísticos das línguas de sinais começaram com Stokoe¹⁵ no ano de 1960. Stokoe apresentou um estudo descritivo da língua de sinais americana inovando a linguística da época, pois até então, os estudos linguísticos centralizavam-se nas pesquisas de língua oral. “Pela primeira vez, um linguista estava apresentando os elementos linguísticos de uma língua de sinais” (QUADROS, PIZZIO e

¹³ “Exclusão é aquilo, ou aquele, que de certa feita foi incluído, mas que agora já não o é. Caso consideremos que os surdos ainda não foram social e culturalmente incluídos, então, melhor seria caracterizá-los como não-incluídos” (SÁ, 2006, p. 20).

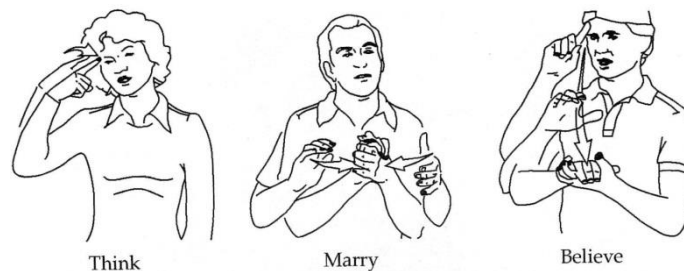
¹⁴ Ressalta-se que, não é pretensão desse trabalho de pesquisa estabelecer a língua oral e a língua de sinais dentro de uma rivalidade, mas sim argumentar que, as duas modalidades linguísticas possuem canais diferentes no processo comunicativo e expressivo.

¹⁵ Willian Stokoe (1920-2000) foi um dos primeiros linguistas a estudar uma língua de sinais com tratamento linguístico. Considerado o pai da linguística da língua de sinais americana (QUADROS, PIZZIO e REZENDE, 2009. p. 18).

REZENDE, 2009. p. 18). A partir de então as línguas de sinais passaram a ser vistas como língua. Esse estudo de Stokoe com a Língua de Sinais Americana (ASL), mostrou que a ASL também apresenta uma das características fundamentais das línguas humanas, a dupla articulação, existindo um nível de significado constituído de morfemas, palavras e frases que nas línguas de sinais correspondem às configurações de mãos, às locações e aos movimentos com a mesma função das línguas faladas.

Para maior compreensão, Quadros, Pizzio e Rezende (2009, p. 21) trazem um exemplo na ASL, o sinal composto BELIEVE (*acreditar*) é feito de dois outros sinais THINK (*pensar*) e MARRY (*casar*). Nessa composição, o sinal THINK toma emprestado uma das características do sinal seguinte da composição (MARRY), a orientação. Assim, ao invés de ser orientado em direção à cabeça, o sinal THINK será orientado em direção à palma da outra mão, de acordo com o sinal MARRY. Veja o exemplo:

Figura 3. Representação em Língua de Sinais Americana



Sinais THINK (*pensar*) e Marry (*casar*) e o composto BELIEVE (*acreditar*)

Fonte: (SANDLER; LILLO, 2000, apud, QUADROS, PIZZIO e REZENDE, 2009. p. 21)

Essa abordagem de Stokoe (1960) trouxe, então, valorização às línguas de sinais e a partir do avanço desses estudos, outros estudiosos identificavam que “crianças surdas, filhas de pais surdos, que só usavam sinais na comunicação, tinham melhor desempenho na escola que crianças surdas filhas de pais ouvintes” (BASTOS, 2013, p. 79).

Assim, no século XX, depois de anos exposição ao oralismo, deu-se conta de que a leitura e a escrita das pessoas surdas eram insuficientes e que o oralismo não proporcionou o desenvolvimento esperado. Nessa direção, surgem investigações e estudos acerca do oralismo e da língua de sinais, optando, assim, por introduzir como estratégia pedagógica na educação de surdos a língua de sinais através da chamada *comunicação total* ou *comunicação bimodal*. Tal método ou filosofia educacional foi difundido no início da década de 1970 e inclui todo o aspecto dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura, escrita, pantomima, desenho, entre outros. “Esta

concepção ganhou espaço nos Estados Unidos, em outros países e no Brasil [...] na prática, ela se tornou um método simultâneo entre a fala e a sinalização” (SILVA, 2015, p. 42).

Ressalta-se, pois, que a Comunicação Total se apresentou como proposta flexível na utilização da língua oral e também dos gestos. Assim, sob a ótica de inserir uma nova proposta para a pessoa surda que contribuísse no processo de desenvolvimento social e educacional, surge o bilinguismo no final da década de 70. A proposta do bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu País, na modalidade escrita. Assim, considera-se que o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte¹⁶, podendo assumir a sua diferença linguística. Nesse modelo bilíngue Bastos (2013, p. 79) salienta que,

É possível inferir que esse modelo constitui-se como um movimento social que se ainda não tem alterado as práticas em muitas escolas, tem, ao menos, levantado polêmicas e influenciado, sobremaneira, tanto a percepção da sociedade sobre o surdo, quanto a do surdo em relação à própria imagem.

O reconhecimento da língua de sinais como primeira língua da pessoa surda, por meio do bilinguismo, favorece o desenvolvimento da educação de surdos em diversos aspectos, assim muitas instituições nos últimos anos aderiram essa filosofia na educação dos surdos. Skliar (2013) revela que a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, pois como uma experiência visual o sujeito precisa ser reconhecido 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 na modalidade escrita.

Ressalta-se, ainda, que o modelo bilíngue apresenta, pois, a possibilidade de assegurar o mesmo desenvolvimento de ensino-aprendizagem das crianças ouvintes. Nessa perspectiva Skliar (1997, p. 144) argumenta que

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só dessa maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Mediante esses aspectos socioeducacionais relacionados aos surdos, destaca-se que, as

¹⁶ Ao abordar a questão da diferença linguística da pessoa surda, não se quer dividir a categoria surdo/ouvinte, como se apenas esta, seja a única divisão de concepção, ou como se a única característica de uma pessoa surda fosse a surdez, esquecendo-se das demais características que a constituem: como o fato de ser surdo/negro, surda/negra, surdo/branco, surda/branca, surda/mulher, surdo/homem, etc. (SÁ, 2006).

mudanças culminam na década de 1990 “[...] quando ‘políticas de inclusão social’ foram fomentadas em todo o mundo e transpostas para o campo educacional” (BASTOS, 2013, p. 80), a exemplo, tem-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem na Tailândia (1990) proposta pela (UNESCO, 1990) na qual se declara que

[...] a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem (UNESCO, 1990).

Segue-se, posteriormente, a Conferência Mundial sobre Educação para pessoas com Necessidades Especiais¹⁷, em Salamanca- Espanha (1994). Tais eventos objetivaram fomentar a discussão acerca da relevância da inclusão educacional da pessoa com necessidade educacional especial.

Nesse apanhado histórico é importante ressaltar que no Brasil a educação da pessoa surda se inicia em 1857 com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através do educador Ernest Huet, cidadão francês que a convite e apoio do imperador D. Pedro II veio ao Brasil. A ação pedagógica no referido instituto foi iniciada com a utilização do método oral e da língua brasileira de sinais.

Nesse contexto brasileiro, as abordagens metodológicas como Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, também foram aplicadas na educação de surdos. Porém, ganhou espaço e valorização o uso da língua de sinais, haja vista que o “[...] INES foi também um lugar de disseminação da língua de sinais, pois os sinais persistiram nesse espaço de maneira informal, por um longo período” (BASTOS, 2013, p. 83). Bastos argumenta acerca da perseverança dos surdos com relação à língua de sinais, assim sendo, logo se certificou a descontinuidade entre língua falada e sinais. Compreendia-se, nesta perspectiva, que a língua de sinais era substancial no que diz respeito ao processo cognitivo e linguístico do sujeito surdo como primeira língua, (língua materna), da mesma forma que a língua majoritária do país necessitaria ser trabalhada como segunda língua.

No Brasil, outra escola importante no contexto da educação de surdos é a *Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau*¹⁸ para Deficientes Auditivos Helen Keller. As

¹⁷ Nomenclatura utilizada à época para se referir aos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais (BASTOS, 2013), a exemplo dos chamados transtornos de aprendizagem.

¹⁸ Atualmente a nomenclatura utilizada no Brasil para esse nível de ensino é Ensino Fundamental que abrange do 1º ao 9º ano.

atividades desenvolvidas por esta escola especial levaram à criação, em 1988, de mais quatro escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental para surdos na rede municipal de São Paulo (MAZZOTTA, 1999).

A partir do exposto, entende-se que os mais diferentes movimentos oportunizaram avanços e discussões que antes estavam enclausurados. “Ações que foram, em nosso entender, fundamentais para as discussões que se desdobraram até os dias atuais” (CHIACCHIO, 2014, p. 43) e em ações sociais abrangentes, de proporções nacionais, a exemplo do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua da comunidade surda do Brasil.

Entretanto, Skliar (2013) salienta que nos projetos políticos que sustentam à educação bilíngue para surdos ainda impera o ouvintismo¹⁹, isto é, “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos [...] a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narra-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente” (SKLIAR, 2013, p. 15).

Perlin (2013) também utiliza o termo ouvintismo na sua pesquisa de mestrado, argumentando que, tal termo mostra as relações de poder, da visão do surdo como deficiência, de normalização, entre outros.

Diante do exposto, e ainda reconhecendo-se que há avanços a serem conquistados, ressalta-se que a passagem para a educação bilíngue significa uma mudança filosófica com respeito à surdez e não apenas uma mudança metodológica, haja vista que a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em um ensino socializado. A educação bilíngue para surdos tem amparo legal em algumas cidades brasileiras, por exemplo, a cidade de São Paulo, que por meio do Decreto nº 52.785/2011²⁰, estabelece a mudança de seis (06) escolas municipais bilíngues para surdos. O Decreto mencionado visa atender à demanda educacional de surdos no município, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II, objetivando possibilitar o crescimento social, cognitivo, cultural e linguístico da pessoa surda, em que a língua de sinais seja a língua de instrução desse aluno. Com tal mudança, os alunos surdos terão estratégias pedagógicas diferenciadas, como aulas por meio de slides, projeção de vídeos, filmes, e a língua portuguesa é ministrada como segunda língua, na modalidade escrita.

No Recôncavo da Bahia, local onde se situa a UFRB *locus* desta pesquisa, menciona-se uma escola com sala bilíngue na cidade de Amargosa- Bahia, município pertencente ao

¹⁹ Esse Termo passou a ser utilizado a partir da tradução feita por Carlos Bernardo Skliar em 1998 quando publicou o livro: “*A Surdez: um olhar sobre as diferenças*”.

²⁰ Disponível em < <https://educacaobilingue.com/2011/11/12/emebs/>>.

território do Vale do Jiquiriça, situado a 240 Km da capital Salvador, tal escola conta com a sala bilíngue em que somente surdos estão matriculados e tem aulas com professores de Libras e Língua Portuguesa nas modalidades de leitura e escrita.

A partir da discussão feita até este momento, entende-se que cada surdo passa por um processo distinto em seu processo de interação social, pois alguns utilizam a língua de sinais, outros oralizam, outros fazem o implante coclear²¹. Assim, embora todos sejam surdos, possuem histórias de vida com significados e modos de interações diferentes. Portanto, torna-se necessário refletir sobre como se dá a inclusão dos mesmos nos diferentes espaços sociais, dentre eles nas instituições de Ensino Superior.

2.2 MARCOS LEGAIS QUE BALIZAM A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dentre os marcos do ordenamento jurídico brasileiro que fornecem condições para que as Instituições de Ensino Superior se constituam como espaços de inclusão e permanência de estudantes surdos, destacam-se as políticas de Ações Afirmativas como uma das condições e possibilidades para a inclusão desses estudantes. Porém, antes de trazer uma síntese desses documentos, é importante destacar-se que no Brasil, de acordo com o Artigo 208 da Constituição Federal, apenas a Educação Básica é considerada obrigatória e gratuita, abrangendo dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Essa obrigatoriedade, portanto, não envolve a Educação Superior.

Legalmente a inclusão na Universidade é uma possibilidade, diferentemente do que ocorre na educação básica, em que há obrigatoriedade de um aluno com deficiência estar incluído em uma sala de aula comum, isto é, esse sujeito tem a obrigação de frequentar os bancos escolares (GOULARTE, 2014, p. 34).

Embora não haja obrigatoriedade na oferta da Educação Superior, o inciso V do Artigo 208 da Constituição reconhece o dever do Estado para com a educação mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Assim, justifica-se a necessidade de que as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) se reorganizem para assegurar a inclusão

²¹ Aparelho eletrônico que, por meio cirúrgico, é colocado dentro do ouvido que capta o som, capaz de estimular diretamente o nervo auditivo, causando sensações sonoras, com a função de restaurar a audição nos pacientes com surdez profunda que não têm benefício com aparelhos auditivos convencionais (FRANCO, 2014).

a todos os que a acessarem.

Dentre os diversos instrumentos legais esta pesquisa levanta a seguir aqueles que abordam a possibilidade de inclusão e de permanência dos estudantes surdos no contexto acadêmico, dentre os quais é possível citar alguns que são imprescindíveis para respaldar o funcionamento da inclusão.

- Lei Nº. 9.394/1996, atualizada pela Lei Nº 12.796/2013, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em seu Art. 58 determina que a Educação Especial será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Portaria Ministerial nº 438/1998 que cria o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com objetivo de avaliar o desempenho do estudante, sinalizando para a possibilidade de fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- Lei Nº. 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais;
- Portaria Nº 3.284/2003 que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência necessário para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de Educação Superior;
- Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras;
- Decreto 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que objetiva ampliar as condições de acesso e de permanência na educação superior;
- Decreto nº 6.949/2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência;
- Lei Nº. 12.319/2010, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais – TILS;
- Decreto nº 7612/2011, assegura o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência;
- Viver sem Limites;
- Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos. Este Plano em sua Meta 4 (quatro) pretende universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- Lei Nº. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

- Lei 13.409/2016, que altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

O primeiro normativo assinalado no presente texto trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, embora restrinja a obrigatoriedade da inclusão à Educação Básica, trouxe respaldo para as conquistas posteriores no campo da inclusão das pessoas consideradas público alvo da inclusão, a saber: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação.

Em seguida, a Portaria Ministerial nº 438/1998 de criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), embora não tenha instituído esse exame com um objetivo declarado de acesso às instituições de ensino superior, já indicava que o mesmo forneceria subsídios para as diferentes modalidades de acesso a esse nível de ensino, possibilitando, posteriormente, a adoção de mais medidas rumo à democratização do acesso (MATOS 2015).

Cabe aqui sublinhar que candidatos surdos comemoram tema da redação do ENEM, versão 2017 e novo recurso da videoprova em Libras. Esse recurso contou com o auxílio de vídeos para a aplicação da prova em Libras. A autora desta presente pesquisa atuou como aplicador especializado no ENEM (2017). É o aplicador com graduação e especialização na área que será atuada no ENEM, habilitado para aplicação das provas aos participantes que solicitaram atendimento diferenciado. A autora expressa a emoção que sentiu ao ver o tema da redação e a alegria expressa pelo candidato surdo enquanto realizava o ENEM através da videoprova em Libras. Essa mesma emoção é explícita por outros candidatos surdos, a saber:

“Eu gostei muito do vídeo, é bem acessível, nós tivemos mesas separadas com um notebook e um DVD. Todas as perguntas e alternativas tinham um vídeo em Libras e era só selecionar a resposta. Eu conseguia controlar a velocidade e retornar o vídeo caso eu não entendesse. Foi muito bom” (afirma o surdo, Vieira, que também é funcionário da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência de São Paulo) ²².

Destaca-se que o tema cobrado na redação do ENEM de 2017 foi "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", e para cerca de 6 (seis) mil ²³ alunos com surdez que fizeram a prova, o assunto foi uma oportunidade para debater os problemas vividos no dia a dia, como as barreiras comunicacionais, por exemplo.

²² Veja mais em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/11/08/o-tema-da-redacao-do-enem-foi-um-grito-de-socorro-diz-participante-surdo.htm?cmpid=copiaecola>>.

²³ Afirmções e dados obtidos em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-11/candidatos-surdos-comemoram-tema-da-redacao-do-enem>>.

Em 2002 destaca-se a promulgação da Lei Nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Essa Lei é considerada um grande avanço para a inclusão de surdos, por reconhecer a Libras como língua oficial deste país e dar ao sujeito surdo o direito de comunicar-se em sua língua natural. Com essa Lei aprovada surge a possibilidade de lutar por mais acessibilidade linguística. No momento em que a primeira língua dos sujeitos surdos é reconhecida legalmente no país, a comunidade surda começa a luta pela garantia de seus direitos linguísticos.

No entanto, o Decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436/2002 só é aprovado três anos depois, em 2005. Esse Decreto é bem extenso, contendo vários capítulos sobre a educação de surdos, inclusive normatizando o ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua, sendo contempladas as modalidades oral e escrita e o seu *locus* de ensino.

Art. 16º - A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo Único: A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas (BRASIL, 2005).

Souza (2013) salienta que, no Art. 16 do Decreto em comento consta o reconhecimento da modalidade oral da língua portuguesa como segunda língua, porém isso deve ocorrer em horário oposto ao da escolarização, sendo competência dos profissionais da fonoaudiologia.

No § 1º do Art. 22º o referido Decreto define que são denominadas “escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Isso foi considerado um avanço, pois fica explícito que, na escola bilíngue, será dada ênfase à modalidade escrita da segunda língua, ou seja, a língua portuguesa.

Desse modo, esse Decreto é considerado muito importante para a comunidade surda, pois assegura direitos dos surdos à escolarização própria enquanto usuários de uma língua viso-espacial. A Libras ganha força nesse documento ao ser inserida, a partir de 2006, como

disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. O documento também prevê que, até 2015, todos os cursos das instituições de Ensino Superior deveriam ter a disciplina Libras em suas matrizes curriculares, como obrigatórias para as Licenciaturas e Fonoaudiologia ou optativas para os demais cursos. Com isso “a Libras passa a ser utilizada e conhecida por muitos que frequentam o meio acadêmico, dando mais visibilidade e espaço aos sujeitos surdos” (GOULARTE, 2014, p. 38).

Para a comunidade surda, ter a Libras como língua oficial do país é muito importante, mas é interessante pensar o que está em jogo em oficializar a Libras. Que estratégias estão envolvidas nisso? É possível pensar na captura do sujeito surdo para o Ensino Superior, pois, havendo o edital e o vestibular em Libras, os surdos são convocados a ingressar no Ensino Superior (ibid.: 37).

Nessa direção, a proposta de universalização e ampliação do acesso as IES, trazida pelo Decreto 6.096/2007, esteve presente em ações como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através da criação de condições para que as universidades federais promovessem a reestruturação pedagógica dos seus cursos, através da promoção de inovações pedagógicas, e a expansão física e acadêmica por meio do aumento do número de vagas, da ampliação da oferta de cursos noturnos, da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, do combate à evasão, dentre outras ações direcionadas ao reparo da exclusão histórica vivenciada por determinados grupos, dentre eles as pessoas surdas.

Nesse sentido, Matos (2015, p. 22) destaca que “somente há menos de duas décadas inicia-se a preocupação maior do governo federal em criar medidas para democratizar o acesso à Educação Superior”, por meio de ações como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O PROUNI tem como finalidade a oferta de bolsas de estudos, integrais e parciais, a estudantes que realizam cursos de graduação em instituições privadas de Educação Superior. O SISU, por sua vez, disponibiliza vagas de universidades públicas de todo o país para seleção de estudantes a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dentre os citados instrumentos do ordenamento jurídico brasileiro, o Decreto nº 6.949/2009 é relevante por promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa

com Deficiência. No que se refere à Educação, o Artigo 24 traz vários aspectos, como: garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional e que recebam o suporte necessário, objetivando favorecer a sua efetiva educação no âmbito acadêmico e social, além de possibilitar o aprendizado da língua de sinais para a comunidade surda (BRASIL, 2009).

Ressalta-se também a Lei Nº 12.319/2010 que regulamenta a atuação do profissional Tradutor Intérprete de Libras - Língua Portuguesa (TILS). Assim, o aluno surdo matriculado na Universidade tem o direito, garantido por Lei, de ter o TILS em sala de aula para interpretar as aulas e auxiliar na comunicação entre surdos, ouvintes e professores nesse espaço. Por muito tempo, o TILS foi visto como um voluntário que ajudava no acesso linguístico da pessoa surda em interação com os ouvintes, mas, com a regulamentação da profissão, aos poucos o TILS ganha espaço e reconhecimento como profissional que faz a interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa.

Em 2011 foi instituído, por meio do Decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- “Viver sem Limite”, objetivando proporcionar políticas públicas que consideram e valorizam as particularidades e necessidades da pessoa com deficiência

[...] com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011, p. 377, Artº 1º).

Dentre as diretrizes do Plano Viver sem Limite está a garantia de um sistema educacional inclusivo, e para a operacionalização desse Plano poderão ser elencados convênios, cooperação com órgãos e entidades da administração pública federal estadual e municipal, e até com “consórcios públicos ou com entidades privadas” (BRASIL, 2011, p. 381, Art. 10).

Por sua vez, em 2014 a Lei nº 13.005/2014²⁴ que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, no artigo 8º, parágrafo 1º, inciso III que, “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014) . Com base neste pressuposto, a Meta 4 do PNE propõe discussões e estudos com temáticas concernentes à construção de estratégias pedagógicas, materiais educativos adaptados, dentre outros, com vistas à promoção do ensino e da

²⁴ Disponível em: <http://bemvin.org/secretaria-de-educaco-continuada-alfabetizaco-diversidade-e-in.html?page=3>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, além de apresentar aos estudantes surdos, através da Meta 4.7, a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

Destaca-se que, especificamente, direcionada à inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior, assegura-se no Plano Nacional de Educação “condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação” (BRASIL, 2014, p.11). Para Matos (2015), garantir as condições de inclusão e permanência tem sido a meta do Programa Incluir²⁵, instituído pelo Ministério da Educação desde 2005, além de propiciar a inclusão plena de estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Outro marco legal importante foi a Lei Nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). No artigo 27 do capítulo IV com relação ao direito à educação, prima a referida Lei 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”. A Lei citada designa ao poder público garantir não somente o sistema educacional de inclusão, mas acompanhar o aprendizado em todos os níveis e modalidades, mediante a oferta de recursos pedagógicos a fim de promover a permanência plena e a autonomia do educando.

O artigo 30 da Lei Brasileira de Inclusão traz a garantia da realização de provas acessíveis e adaptadas, atendendo a real necessidade do estudante, além de ofertar recursos tecnológicos e o acréscimo de tempo na realização das atividades acadêmicas, adotando critérios de avaliação que valorizam a particularidade linguística de cada indivíduo. Diante disso, compreende-se que essas políticas são pautadas na inclusão de todos e no respeito, “sendo todos os indivíduos considerados como sujeitos de direitos” (MATOS, 2015, p. 25).

O Artigo 30 da referida Lei ainda assegura

Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços [...]; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; [...], tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, Art. 30. I, IV e VII).

Por fim, nos instrumentos legais em destaque ressalta-se a Lei Nº 13.409/2016, em seu Art. 3º diz que “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência”

²⁵ Esse programa será abordado mais a frente no texto.

(BRASIL, 2016). Isso reafirma a preocupação do Brasil no sentido de assegurar à democratização do acesso à Educação Superior.

Além desses normativos legais anteriormente citados que se traduzem em políticas que possibilitaram ao surdo o acesso à Educação Superior, vale referenciar também ações da comunidade surda, a exemplo do documento “A Educação que Nós Surdos Queremos” - UFBA/2006, construído com o apoio da Dra. Nídia Limeira de Sá²⁶, com o objetivo de analisar, discutir e oferecer propostas que tornem a inclusão viável, principalmente a partir da ótica do surdo. Esse documento foi fruto do Encontro Estadual de Surdos realizado na Universidade Federal da Bahia, sob a coordenação do Centro de Surdos da Bahia (CESBA)²⁷, e referenciou-se em outro documento²⁸, também assim intitulado, elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso realizado como prévia para o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, que aconteceu em Porto Alegre/RS no ano de 1999. Ambos os documentos tiveram a finalidade de analisar, discutir e oferecer propostas que tornem a inclusão viável, principalmente a partir da ótica do surdo. Dentre as demandas dos surdos, destacam-se as sistematizadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Demandas dos surdos no processo educacional

ASPECTOS	REIVINDICAÇÕES NA ÓTICA DOS SURDOS
Políticas educacionais para surdos	<ul style="list-style-type: none"> *Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos. *Propor iniciativas visando impedir preconceitos contra surdos. * Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino superior. * Assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes através de comunicação visual, seja por língua de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática. * Respeitar a decisão do surdo em usar, ou não, aparelho de audição.
Professor ouvinte e professor surdo	<ul style="list-style-type: none"> * Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias. * Garantir a formação (aprendizado da Libras) e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional.
Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> *Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes aos seus colegas ouvintes. * Lutar para que a comunidade acadêmica reconheça a diferença linguística e as experiências culturais do sujeito surdo. * Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o

²⁶ Mãe de surda, psicóloga, mestre e doutora em Educação, coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO). Tem reconhecidas obras dedicadas às pesquisas sobre a surdez e os surdos.

²⁷ Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=a+educa%C3%A7%C3%A3o+que+n%C3%B3s+surdos+queremos+ufba&oq=a+educa%C3%A7%C3%A3o+que+n%C3%B3s+surdos+queremos+ufba&aqs=chrome..69i57.7084j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2016.

²⁸ Disponível em: <<http://inclusao-jane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2016.

	<p>pesquisador ouvinte. * Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.</p>
--	---

Fonte: Documento “A Educação que Nós Surdos Queremos” (Centro de Surdos da Bahia-CESBA).

Observa-se que as reivindicações dos educandos surdos, pautam-se, sobretudo, em reconhecer as suas especificidades como princípio básico para o exercício da prática docente. Nesse sentido, o documento traz as seguintes orientações:

- lutar para que a comunidade científica reconheça a diferença linguística da pessoa surda;
- reestruturar o currículo para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais;
- implementar a Língua de Sinais nos currículos;
- garantir a presença do professor surdo e do intérprete profissional na sala de aula, além de recursos tecnológicos que auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos surdos, dentre outros.

Um elemento importante a ser ressaltado no documento em questão é a implicação política da comunidade surda nas lutas e manifestações pelos direitos do povo surdo, entendido como “o conjunto de sujeitos surdos que não habitam nos mesmos locais, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns” (PERLIN e STROBEL, 2008, p. 8). Destaca-se que passeatas e protestos, frutos das manifestações do povo surdo resultaram em conquistas, como a definição do “Dia Nacional do Surdo”, data comemorada no Brasil em 26 de setembro, bem como a Escola Bilíngue para surdos.

Observa-se que todos esses instrumentos apresentados podem ser entendidos como condições que possibilitam a inclusão de alunos surdos na Educação Superior. É notório, assim, que as conquistas políticas e educacionais dos surdos vêm acontecendo gradativamente. Por outro lado, percebe-se uma preocupação com uma educação de surdos que precisa ser pautada em metodologias adequadas de ensino e materiais didáticos contextualizados, conforme a política da pedagogia da diferença²⁹.

No sentido de discutir sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, Rocha e Miranda (2009) apresentam um diagnóstico das condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior e destacam que

²⁹ Esta modalidade oferece fundamento para a educação dos surdos “a partir de uma visão em que a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com sua diferença para que aconteça a subjetivação”. Para as autoras, neste cenário, acontece a aprendizagem considerando a diferença linguística do sujeito surdo (PERLIN e STROBEL, 2008, p. 19).

embora existam legislações, desde a constituição de 1988, propondo a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade humana “é somente, a partir de 1996, com a lei nº 9.394/96, que as instituições de educação superior mais especificamente começam a discutir a questão” (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 30). Segundo essas autoras, somente a partir da Portaria nº 3.284/03 do Ministério da Educação (MEC), “[...] diretamente relacionada à sua autorização de funcionamento, é que muitas universidades começaram a criar ações que garantam acessibilidade em sua estrutura arquitetônica” (ibid.: 30. Porém, para as autoras, apenas a mudança na estrutura arquitetônica do ambiente universitário não é suficiente para promover a inclusão, as estratégias pedagógicas precisam também contribuir para a permanência de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

Aspectos como as condições didáticas pedagógicas de trabalho de professores comprometidas pela falta de tecnologias de ajuda para operacionalização de um processo de aprendizagem e inclusão deste aluno de modo pleno, encontram-se entre os principais obstáculos verificados no referido estudo (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 31).

Sendo assim, deve-se, pois, promover uma discussão de inclusão não somente relativa ao acesso, mas à permanência na Educação Superior, possibilitando a todos o atendimento educativo, respeitando as suas necessidades.

Entende-se, assim, a importância de outras políticas na perspectiva linguística e metodológica para favorecer a inclusão do surdo, sem estigmas, discriminação e segregação. Para melhor compreensão dessas políticas, o texto a seguir discute os desafios da surdez vivenciados no contexto universitário.

2.3. O SURDO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS CONDIÇÕES LEGAIS PARA SUA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Para discutir a temática da permanência do estudante surdo na Educação Superior, vale questionar como a comunidade universitária reage frente à diferença cultural, social, intelectual ou de qualquer natureza e se esse campo tem se aberto, de fato, à diversidade.

Observa-se que diante da presença de surdos na academia torna-se necessário propor uma ressignificação organizacional, atendendo às políticas culturais e afirmativas do ensino superior de modo que a universidade se constitua, cada vez mais, em espaço de permanência e possibilidades de inclusão, haja vista, a democratização do acesso à educação que se constitui

num tema crucial para a promoção da equidade, sendo uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a já citada Lei Nº 13.005/2014. Em relação à Educação Superior, foco da presente pesquisa, a referida Lei estabelece o aumento da taxa bruta de matrícula para 50% e da taxa líquida para 33%, tais percentuais correspondem à população matriculada no sistema educacional, em relação à população total que se encontra na faixa etária recomendada para esse nível de ensino que varia entre 18 a 24 anos (BRASIL, 2014).

Ressalta-se que a democratização de acesso da pessoa surda ao contexto universitário está presente nas atuais políticas públicas e, conforme apontado no decorrer deste estudo, há diversas Leis, Decretos e Resoluções que tratam da inclusão de pessoas surdas em todos os níveis de ensino. Diante disso, compreende-se que essas políticas são pautadas na igualdade de direito para todos.

Conforme já mencionado anteriormente, no Brasil alguns documentos são orientadores para a compreensão e efetivação da educação inclusiva, a exemplo da Constituição Federal de 1988 que dentre os objetivos da República define “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Dentre os direitos sociais a Carta Magna preconiza a educação como direito de todos.

Com relação ao acesso de estudantes surdos às instituições de ensino superior e sua permanência, a Convenção da Guatemala (2001), por meio do Decreto nº 3.956/2001, estabelece que as pessoas com deficiência possuem direitos e liberdades iguais às demais pessoas, apresentando como discriminação todo ato de diferenciação que impeça o acesso aos direitos humanos. Por sua vez, o Decreto nº 6.094/2007 aponta as diretrizes do Compromisso *Todos pela Educação*, garantindo o acesso, a permanência e o atendimento às especificidades das pessoas com deficiência.

Cabe aqui sublinhar o Decreto 5.296/2004 que regulamenta as Lei de acessibilidade 10.048 e 10.098/2000 por assegurar o acesso e reforçar o reconhecimento e a valorização das diferenças do ponto de vista da promoção da autonomia e da participação plena. O referido Decreto considera a acessibilidade como

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, Art.8).

Destaca-se ainda nesse sentido a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) por primar que todos os estudantes devem aprender em condições de equidade. Nessa direção, as ações pedagógicas, conforme assegurado pela Política Nacional de Educação Inclusiva, devem ser realizadas na parceria Ensino Regular e Sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo, o docente da sala de recursos atende a especificidade do estudante, utilizando estratégias pedagógicas e avaliações específicas para cada diferença. Essa orientação deve valer tanto para a educação básica quanto para Educação Superior.

Ante ao exposto e considerando os documentos apresentados desde a introdução desse trabalho até o presente momento, percebe-se que há preocupação e sinalizações de necessidade de mudanças a favor da inclusão. Isso acontece porque

O princípio da inclusão apela, portanto, para a educação inclusiva que pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (acadêmico, socioemocional e pessoal), que, sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares, que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades (não necessariamente as mesmas oportunidades para todos) que vise o sucesso escolar (CORREIA, 2001, p. 125).

Entretanto, quanto ao contexto universitário o que se tem observado é que o mesmo continua desafiador para o surdo, embora se reconheçam diversas mudanças nos últimos anos. Nesse contexto acadêmico, os estudantes 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, em parte, de suas características pessoais, habilidades, história, além das relações interpessoais e das condições oferecidas através de políticas institucionais inclusivas (BISOL, et. al. 2010).

Bisol, et. al. (2010) citam um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) sobre a vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão. Os diálogos e vivências desses pesquisadores com surdos universitários demonstraram que a comunicação na sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem foram iguais a de seus colegas ouvintes, ainda assim, os estudantes surdos se sentiam menos integrados que os ouvintes à vida universitária. Foster, Long e Snell levantaram outros problemas que os surdos enfrentavam na universidade, 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 para aqueles que não

utilizam a Libras; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto pedagógico ou trabalha com imagens.

A partir do estudo realizado pelos pesquisadores Foster, Long e Snell, Bisol, et. al. (2010) os surdos enfrentam dois grandes desafios na vida acadêmica: o de ingresso seja por meio do Vestibular ou ENEM, e a permanência no curso, que depende também da mediação entre o professor e do profissional Tradutor/Intérprete de Libras³⁰. As autoras argumentam que o intérprete de Libras, deve ser uma ponte entre o estudante, o professor e o conhecimento, auxiliando-o a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, destacam as autoras que a atuação do intérprete requer conhecimento teórico em diferentes áreas de estudo e fluência na língua utilizada em cada contexto.

No que se refere ao acesso linguístico cotidiano, Foster, Long e Snell, destacam que os estudantes surdos muitas vezes são excluídos das comunicações informais estabelecidas entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas docentes, como referências de pesquisa, orientações de estudo, e normas de trabalhos “não explícitas”, privando assim o estudante surdo de informações relevantes não publicizadas.

Vale ressaltar que, a maioria dos estudantes surdos inseridos na Educação Superior não teve a mesma oportunidade de acesso linguístico dos colegas ouvintes, além de crescer em contexto familiar e social privado do uso efetivo da interpretação comunicativa ou dos livros didáticos, e conseqüentemente encontram-se sem o devido “preparo” para o ingresso na universidade.

Sendo assim, para se concretizar a amplitude da participação desses sujeitos que fazem parte de grupos historicamente excluídos do processo educativo na Educação Superior, as condições de permanência são essenciais para a efetivação de uma política de inclusão nas IES. Portanto, pensar numa universidade inclusiva é relevante porque toda e qualquer instituição educacional deve e precisa ser um lugar para todos. “E isso não se limita a democratização das matrículas, mas na organização curricular e didática” (GARCIA, 2016, p. 6). Essa reorganização da estrutura que envolve a vida universitária é que possibilita condições de permanência.

Ressalte-se que a permanência de estudantes surdos no Ensino Superior deve ser continuamente alvo de discussão e estudo, uma vez que as barreiras atitudinais, construídas pela comunidade universitária devido a falta de compreensão de como lidar com as

³⁰ Tradutor é a pessoa que traduz um texto escrito de uma língua para a outra. Intérprete é a pessoa que interpreta o que foi dito (QUADROS, 2004, p. 11).

diferenças, se constituem como problemática que por vezes desfavorece a inclusão desses estudantes nas universidades.

Diante disso, defende-se que para favorecer a inclusão dos estudantes na Educação Superior é preciso que as políticas de acesso sejam asseguradas, bem como as de permanência, valorizando as especificidades de cada sujeito (MATOS, 2015).

A temática da permanência pode ser abordada com base nas pesquisas do sociólogo francês Coulon (2008)³¹ como sendo resultado do processo de afiliação à vida universitária, que define a transição do ensino médio para o ensino superior. Para Coulon, a entrada do estudante na Educação Superior é marcada por três tempos: estranhamento, aprendizagem e afiliação. O “tempo de estranhamento” (COULON, 2008. p. 32), refere-se ao momento no qual o estudante se depara com um universo desconhecido, bem diferente da instituição escolar da qual fazia parte. Depois de superado esse primeiro momento, o estudante atravessa o “tempo da aprendizagem” (ibid.: 32), que se caracteriza como uma etapa marcada por adaptações e acomodações progressivas ao novo contexto e às suas linguagens. Por fim, tem-se o “tempo da afiliação” (ibid.: 32), onde o estudante já compreende as normas e regras institucionais e adquire o status de membro, ou seja, aprendeu o ofício de estudante universitário.

Assim, *afiliação* consiste no “resultado do processo de tornar-se membro de um novo grupo, assimilando novas funções e desenvolvendo habilidades antes desconhecidas” (CARNEIRO, 2010, p. 50). Embora muitas pesquisas existam sobre inclusão, é pertinente afirmar que a afiliação de estudantes surdos permanece um tema com significativo potencial de exploração. Oliveira (2017) contribui para essa discussão por trazer um estudo intitulado: “*A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior*”, no qual investiga as trajetórias de afiliação de estudantes com deficiência³² na universidade, e aborda sobre os elementos que constituem a rotina institucional e a experiência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. O resultado da pesquisa de Oliveira (2017) evidenciou que a afiliação desses estudantes é um processo complexo por envolver o desafio de combinar as necessidades pessoais com as demandas acadêmicas, sendo assim, a autora argumenta que,

Essa compreensão é especialmente necessária quando tratamos da permanência de estudantes com deficiência, não raras vezes excluídos da afiliação grupal, negligenciados em suas necessidades específicas

³¹ Alan Coulon, professor titular de Ciências da Educação na Universidade de Paris, autor dos livros: *Escola de Chicago, Etnometodologia, Etnometodologia e Educação, A condição de estudante: a entrada na vida universitária.*

³² Termo utilizado pela autora da pesquisa citada.

e desacreditados de suas possibilidades intelectuais (OLIVEIRA, 2017, p. 57).

Para a autora citada não se trata de um caminho simples, face às relações desiguais que ainda imperam nas universidades. Entretanto, trata-se de um percurso necessário, que precisa estabelecer como objetivo a construção de uma educação inclusiva.

No Brasil é possível afirmar que o número de acesso de pessoas surdas ao ensino superior cresceu significativamente com o Projeto Letras/Libras, desenvolvido com a parceria estabelecida entre o MEC/Secretaria Nacional de Educação à Distância e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, em 2006, ofereceu quinhentas vagas (500) em nove polos distribuídos no Brasil, com 55 vagas em cada instituição de ensino. Em 2008, os cursos de licenciatura e bacharelado em Letras/Libras ofereceram novecentas vagas (900) distribuídas em 15 polos, com 60 vagas cada, sendo 30 para a licenciatura e 30 para o bacharelado (BRUNO, 2011).

Embora se reconheça avanços, a permanência na Educação Superior continua sendo um desafio a ser vencido pelo estudante surdo no aspecto da integração social com a comunidade acadêmica, principalmente, no acesso linguístico entre professores x surdos x colegas de turma, pois os surdos que usam a língua de sinais necessitam da presença do intérprete para que a comunicação seja estabelecida.

Segundo Guanaes (2016), todo ser humano, independente de sua deficiência, tem capacidade de aprendizado e cabe aos educadores trabalhar com técnicas de ensino específicas para as pessoas com deficiência. A autora apresenta a Lei 13.146 que entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016 e argumenta que a mesma não assegura somente o acesso, e sim a permanência e aprendizagem da pessoa com deficiência na educação.

Dentre as ações do Estado brasileiro voltadas para garantir a permanência, destaca-se o Decreto nº 7.234/2010 que define o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O referido Programa tem como finalidade “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e reduzir as taxas de evasão”, através de ações de assistência estudantil, tais como: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, apoio pedagógico, dentre outros (BRASIL, 2010, Art. 2º).

Recorre-se, novamente, a Reis e Tenório (2009) para explicitar dois tipos de permanência: a de ordem material e a simbólica.

Embora o verbo Permanecer (por ser intransitivo) não peça um complemento, o ato de permanecer estudando precisa de um complemento

material – que pode ser definido nas condições de subsistência. Este é o pressuposto da existência na Universidade [...]. Entendemos que o desafio da Permanência Material do estudante na Universidade – sobretudo na Pública em que as lacunas infra-estruturais obrigam os estudantes a comprarem até mesmo parte dos equipamentos e materiais didáticos e operacionais - é algo que se põe a todo o corpo discente (REIS e TENÓRIO, 2009, p. 6).

Para os autores citados, a permanência material é marcante, principalmente, para àqueles estudantes menos favorecidos economicamente, e, sobretudo, no caso dos cursos que se requerem a compra de equipamentos de alto custo (a exemplo de Odontologia e Medicina), além da dedicação exclusiva.

Mas, é necessário se pensar que para o estudante surdo, por sua história linguística, o desafio para assegurar a sua permanência e a formação de qualidade (participação em atividades de pesquisa e extensão), de modo que construa afiliação, é muito maior. É nesse cenário, no qual os estudantes têm que fazer frente a inúmeras e agudas dificuldades, que não pode ser desprezadas pesquisas sobre a permanência bem sucedida destes estudantes, em outras palavras, a permanência dos estudantes e suas trajetórias bem sucedidas.

Destacam-se a seguir algumas categorias, baseado em Falcão (2012), que vão culminar na possibilidade de permanência dos estudantes surdos em seu processo de inter-relação com os acadêmicos ouvintes. São elas: 1. Aprendizagem em diferentes perspectivas; 2. Ampliação de seus papéis sociais; 3. Experiências diretas e variadas vivenciadas nesse contexto; 4. Perda do medo e do preconceito em relação à pessoa com deficiência; 5. Demonstração crescente de responsabilidades e interação; 6. Desenvolvimento de estratégias cooperativas, colaborativas, com respeito e tolerância; 7. Melhoria do rendimento educacional (FALCÃO, 2012).

Ademais, defende-se, neste trabalho, que o uso de estratégias pedagógicas contextualizadas, colabora para o desenvolvimento da funcionalidade efetiva das pessoas surdas, devendo passar a ser o foco das ações institucionais inclusivas e acessíveis, bem como das políticas voltadas ao estabelecimento de novas metodologias para o atendimento das necessidades dos estudantes, de modo que conduzam o sujeito à emancipação nos espaços em que estiverem inseridos.

Entende-se que o aperfeiçoamento de estratégias pedagógicas foge do modelo de classificação, baseado no déficit, utilizado historicamente pela saúde e pela educação, e avança no tocante à inovação dos parâmetros. Assim, “O que antes era defendido em uma perspectiva, hoje já não se tem a mesma retórica, aquilo que antes fora considerado como

doença e invalidez passa a reestruturar novos conceitos” (CHIACCHIO, 2014, p. 58) e possibilidades para cada uma das pessoas que apresentem alguma diferença.

Nesse sentido, a próxima seção aborda estratégias pedagógicas necessárias e relevantes no processo da educação de surdos de modo a potencializar o seu processo de aprendizagem.

3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: TECENDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Com a ampliação do número de estudantes surdos na Educação Superior torna-se necessário um aprofundamento nas reflexões sobre como as estratégias pedagógicas, dirigidas a esses estudantes, influenciam no seu processo de ensino e de aprendizagem.

A proposição dessa discussão reforça a necessidade da instituição se modificar para o efetivo trabalho com seus discentes. Uma das possibilidades dessa modificação é através do uso de diferentes estratégias pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento.

Para melhor compreensão dessa temática, neste capítulo propõem-se algumas considerações sobre: a relevância das estratégias pedagógicas; a aprendizagem mediada, referenciada a partir dos estudos de Vygotsky; e as possibilidades de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) como potencializadores da permanência de estudantes surdos na Educação Superior. Tais recursos podem envolver computadores, softwares e hardwares adaptados, dispositivos móveis, entre outros.

3.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

Ao se iniciar essa discussão é importante apresentar o conceito de estratégia pedagógica assumido neste trabalho como “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto” (TACCA, 2006, p. 48). Para o autor, o professor deve procurar utilizar as estratégias que considera mais adequadas para os educandos possibilitando o desenvolvimento das competências essenciais em cada componente curricular ministrado.

Destaca-se, nessa discussão, o estudo de Bordenave e Pereira (2002) intitulado “*estratégias de ensino-aprendizagem*”, essa pesquisa nasceu de um diálogo perpetuado pelos autores com cerca de 500 (quinhentos) professores universitários que participaram dos cursos de metodologia no Ensino Superior oferecidos pelo Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas (IICA). Tais autores explicam, nesse estudo, que para as estratégias de ensino serem executadas, o docente precisa planejar, orientar e organizar a aprendizagem do educando. Em outras palavras, as estratégias pedagógicas estimulam diversas habilidades do estudante, a exemplo de expor trabalho de pesquisa para os discentes e realizar tarefas com

roteiro, além de distribuir responsabilidades são sugestões relevantes que o docente pode desenvolver para que o acadêmico aprenda de forma exitosa.

Bzuneck (2010) e Coll (1997) também apresentam conceitos de estratégias pedagógicas como sendo uma série de recursos e atividades propostas que asseguram um grau motivador para a aprendizagem do educando. Segundo os autores, o docente, ao aplicar estratégias pedagógicas, precisa valorizar tarefas de aprendizagem, fornecer pistas cognitivas para a resolução das atividades propostas, reconhecer esforço e dedicação do estudante, além de comprometimento na preparação das aulas, avaliações e entusiasmo nos conteúdos ministrados em aula. Tais posturas podem executar estratégias pedagógicas significativas, como sendo um caminho construído ou escolhido pelo docente para direcionar o acadêmico (BZUNECK, 2010; COLL, 1997).

Nessa direção Masetto (2003) amplia o conceito de estratégias pedagógicas, como sendo os meios utilizados pelo docente para possibilitar o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesta definição apresentada por Masetto (2003), entram a organização da sala de aula, enquanto espaço utilizado, os materiais necessários para o ensino- aprendizagem, os recursos visuais, as discussões em grupos, apresentações de seminários, o uso da Internet, dentre outras opções de estratégias. Assim, em relação à escolha de estratégias pedagógicas, Masetto (2003) faz 3 (três) considerações, como: 1. Aplicar estratégias pedagógicas apropriadas para cada objetivo almejado; 2. Dispor de estratégias adequadas para cada grupo de estudantes; 3. Diversificar as estratégias utilizadas no decorrer do curso. De modo geral, as estratégias pedagógicas mais apropriadas, para o autor citado, são as que auxiliam o docente e o estudante a atingirem as metas propostas.

Nessa perspectiva, entende-se o ensinar para além de transmitir conteúdos, mas como atuar de modo a potencializar a motivação do estudante através de estratégias pedagógicas diversas, envolvendo: interações de mediação dialógica, atividades diversificadas, recursos variados e outras maneiras de propiciar ao aluno problematizar, investigar, e, assim, internalizar o conhecimento científico.

Assim as estratégias constituem-se parte das atividades de mediação docente e, quando devidamente planejadas, possibilitam a internalização do conhecimento. Ressalta-se que na concepção vigotskiana a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um espaço social construído com ajuda do outro mais experiente, proporcionando o avanço na internalização do conhecimento, isto é, na reconstrução interna dos conhecimentos aprendidos com o outro. Nesse sentido, ““(...) a mediação ou cooperação individualizada se mostra mais eficaz, pois se

constitui num trabalho que ‘respeita’ [...] tempo de aprender e responder às demandas do contexto” (PIMENTEL, 2007, p. 155).

Cenatti (2012) propôs uma pesquisa teórica, objetivando apresentar algumas considerações acerca das estratégias pedagógicas e apontar a eficácia dessas para a aprendizagem do estudante surdo no Ensino Superior. O intuito do autor foi, então, sugerir subsídios para traçar estratégias pedagógicas que potencializam a aprendizagem do acadêmico surdo e contribuir para que os professores possam realizar uma retomada reflexiva sobre suas práticas educativas no contexto de sala de aula. Para tanto, defende que uma estratégia pedagógica eficaz não é apresentação de “aula-espetáculo”, mas é construir juntos, executar juntos e aprender juntos.

Quando os surdos ingressam no espaço universitário, alguns questionamentos podem ser suscitados nos docentes, a exemplo de: o que é melhor para ensinar o aluno surdo? Qual material a ser utilizado em sala de aula? Será que, realmente, o surdo oralizado ou o que sinaliza apreende os conteúdos trabalhados? Como as estratégias pedagógicas poderão influenciar no processo de aprendizagem do estudante surdo? Salienta-se, entretanto, que não há uma única maneira de se ensinar um acadêmico surdo, mas o principal elemento desse processo é reconhecer a sua diferença linguística, suas experiências culturais, estabelecer uma relação efetiva docente-discente e estar atento as potencialidades de cada um.

Nesse sentido, Cenatti (2012) traz algumas orientações que podem auxiliar a delinear estratégias pedagógicas eficazes no trabalho com o surdo e minimizar as dúvidas no processo de ensino, orientando que deve-se: 1. Ter o conhecimento sobre o sujeito em formação (discente) e suas diferenças históricas, culturais e linguísticas; 2. Saber obter informações para resoluções de problemas; 3. Enfrentar as ocorrências imprevisíveis em sala de aula, além de desenvolver capacidades e ações de lidar com elas; 4. Identificar as lacunas de aprendizagem dos educandos surdos, ressignificando a avaliação da aprendizagem e propondo estratégias capazes de superar as dificuldades, seja na leitura, na escrita, na compreensão dos conteúdos, ou no acesso linguístico, entre outros, elegendo critérios de avaliação adequados às especificidades dos surdos usuários da Libras ou da língua portuguesa oral, para que esses possam trilhar o caminho de sua formação com êxito.

Nessa perspectiva, o ensino/aprendizagem é uma via de mão dupla, pois também aprende quem ensina. Nesse contexto de ensino a partir de estratégias pedagógicas, salienta-se que os acadêmicos usuários da Libras têm o direito de receber o Intérprete de Libras, além de materiais visuais, dentre outros, que os possibilitem construir elementos para maior compreensão do conteúdo ensinado. Por sua vez, para os acadêmicos surdos oralizados

posturas simples do professor em sala de aula facilitam o aprendizado, a exemplo de: possibilitar que se assente nas primeiras carteiras; dirigir-se a ele devagar e com clareza; manter o contato visual, evitando cobrir a boca ou virar de costas; dar preferência, sempre que possível, ao uso de recursos visuais nas aulas. Todos esses cuidados garantem a inclusão mais efetiva dos estudantes.

Entende-se, pois, que a estratégia pedagógica caminha junto com a aprendizagem, pois busca alternativas para favorecê-la. Silva (2014, págs. 40-43) também traz algumas sugestões para o processo de ensino numa perspectiva inclusiva que podem favorecer a aprendizagem, considerando as diferenças e as necessidades de cada um, reconhecendo o educando como sujeito de sua própria história e o educador como o instrumento desse processo. Dentre as estratégias destacam-se:

- ✓ A conscientização da comunidade educacional, visando à inclusão de estudantes com diferenças sensoriais e linguísticas, através de reuniões, palestras e oficinas de formação.
- ✓ Atitudes de naturalidade no processo de comunicação com o estudante surdo, mesmo não sendo fluente em língua de sinais. Em relação ao surdo que oraliza, fale pausadamente e de frente.
- ✓ Conhecimento das características que diferencia os estudantes, sua história, sua forma de aprendizagem, através de diferentes formas de avaliação, observações, entrevistas com a família ou amigos próximos desses estudantes.
- ✓ Discussão sobre a diferença linguística do aluno surdo de modo a evitar a ocorrência de brincadeiras ou até mesmo piadas;
- ✓ Realização de ajustes nas atividades aplicadas para os acadêmicos de modo a favorecer a autonomia, conforme suas habilidades;
- ✓ Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada estudante, explicando detalhadamente o conteúdo dado.
- ✓ Estímulo à independência dos surdos, lembrando que eles, como os demais, são estudantes e precisam elaborar suas próprias estratégias de aprendizagem, criando meios de acesso ao conhecimento.

Nesta direção, as estratégias pedagógicas podem ser consideradas como elementos motivadores do processo de aprendizagem do educando, favorecendo a internalização do conhecimento científico. Nesse processo, enquanto o educando constrói a si mesmo como ser questionador, se constrói, concomitantemente, como um cidadão transformador da sociedade e sujeito de sua própria história.

3.2. O SURDO E A APRENDIZAGEM MEDIADA POR RECURSOS TECNOLÓGICOS

Entende-se aprendizagem mediada como aquela que é resultado de um processo de mediação do conhecimento por outra pessoa. Por sua vez, o conceito de mediação pedagógica

subsidiava-se nos estudos da Teoria Sócio-histórica de Lev Vygotsky (1997) que enfatiza o processo de aprendizagem humano como desenvolvido através da interação com o ambiente no qual o sujeito está inserido. Essa interação refere-se a uma relação dialética, na qual o homem modifica o meio e este o modifica. Amparada nessa concepção, a teoria vygotskyana atribui muita importância ao papel do mediador que, no caso do professor, se constitui ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano interno é fomentado pela aprendizagem que, uma vez realizada, se torna parte desse processo desenvolvimental. Dessa forma, a aprendizagem resulta da reconstrução interna de uma atividade construída externamente pelo indivíduo, através das interações que ocorrem entre este e o meio (físico, social e cultural), sendo que nessa interação o indivíduo estabelece contato com diversos elementos culturais do seu entorno.

Nesse sentido, Vygotsky (2001) assegura que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por instrumentos ou signos. Assim, o uso de instrumentos (objetos orientados externamente, visando ao domínio da natureza) e de signos (representações orientadas internamente) implica numa relação mediada com o mundo.

No âmbito do ensino, é possível considerar que os instrumentos utilizados são concretos e regulam as ações, enquanto os signos são auxiliares internos e agem sobre o cognitivo. Para Vygotsky (2001) é, então, de fundamental importância a participação do outro na aprendizagem, pois “a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (VYGOTSKY, 2001, p. 328).

Cabe aqui explicitar, detalhadamente, os elementos mediadores: instrumentos e signos. O primeiro, os instrumentos, alargam as possibilidades de transformações entre o homem e o mundo: por exemplo, o uso da faca que corta a maçã, com precisão ou uma mamadeira que facilita o armazenamento do leite para o bebê, além do computador que auxilia o sujeito a interagir com a informação. O segundo elemento mediador para Vygotsky (1991) se constitui o signo, considerado estritamente humano. Pode-se dizer que a linguagem é composta de signos que envolvem significado e significante. Enquanto o primeiro diz respeito ao conceito instituído para determinada coisa, o segundo remete ao objeto concretamente. Viotti e McCleary (2009) caminham por esse mesmo viés, usam os signos para falar sobre coisas no mundo. Por isso, colocam a palavra (signo) ‘mesa’ para falar sobre a mesa que se senta. Mas isso não quer dizer que o significado do signo ‘mesa’ deve ser identificado como a mesa referida, e nem deve ser identificado com os sons /meza/ que se utiliza para pronunciar-la, mas

a representação mental e/ou imagem que ajuda a reconhecer o signo ‘mesa’ quando ele é pronunciado.

Diante do exposto, compreende-se que o processo de ensinar envolve a mediação do conhecimento através de signos (linguagem, conceitos) e instrumentos (materiais que mediam a aprendizagem). Essa mediação se constitui como estratégia pedagógica para potencializar a aprendizagem do outro.

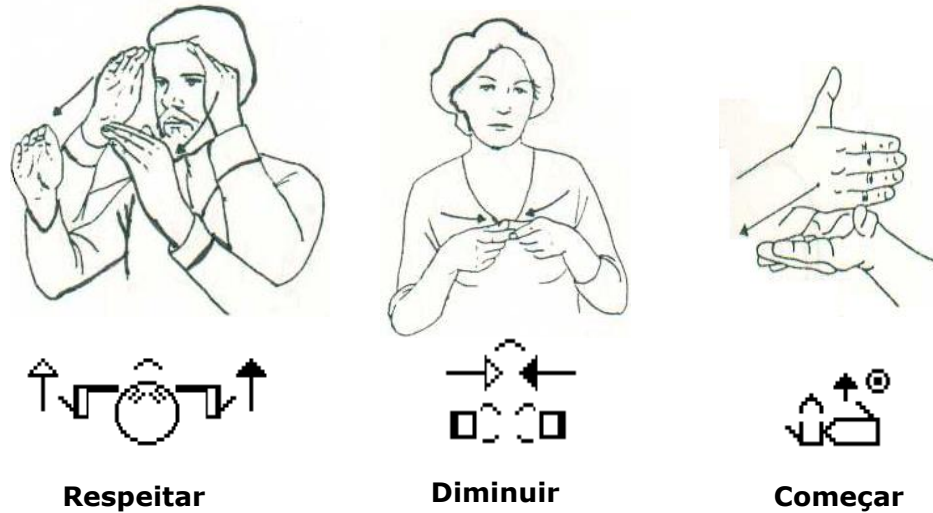
Embora a maior parte das referências sobre estratégias pedagógicas no processo de inclusão esteja voltada à escolarização básica, considera-se, neste trabalho, que a sua importância também se aplica ao ensino superior, principalmente de modo a dar condições para a aprendizagem dos estudantes surdos. A importância dessa discussão é, pois, ampliada pelo fato de que as instituições de Ensino Superior têm recebido atualmente um contingente significativo de sujeitos surdos, assim, a mediação neste nível de ensino também precisa ser realizada considerando-se as especificidades e potencialidades de cada indivíduo.

As universidades, em geral, apresentam uma estrutura ainda muito distante do necessário para se promover a educação inclusiva para o surdo (SILVA, 2015). Nesse contexto muito se discute se a pessoa surda é ou não capaz de aprender frente aos obstáculos, e, ainda, se pode ou não participar de todas as atividades acadêmicas. Esta discussão é subsidiada pelos questionamentos sobre o potencial intelectual do indivíduo, como se a surdez afetasse, necessariamente, a capacidade intelectual. Porém, esses questionamentos deveriam estar mais circunscritos a saber se a instituição de ensino superior é ou não capaz de oferecer ao surdo a estrutura necessária para a sua aprendizagem.

Nessa perspectiva de mediação pedagógica para favorecer a aprendizagem do estudante surdo no Ensino Superior, entende-se que o processo educacional deve ser estruturado considerando a diferença linguística de cada educando. Assim, é necessário oferecer condições de inclusão no Ensino Superior para que as pessoas surdas possam se desenvolver, conforme suas potencialidades, respeitando-se sua participação ativa.

Apresenta-se, nesse contexto de aprendizagem mediada, a possibilidade de se utilizar a Escrita de Sinais (Sign Writing), ou escrita na língua de sinais, que se constitui em uma ferramenta de comunicação. De acordo com Stumpf (2008), a escrita de sinais é um sistema de “representação gráfica da mensagem [...] os signos gráficos servem para anotar uma mensagem oral ou sinalizada a fim de poder conservá-la ou transmiti-la” (STUMPF, 2008, p. 15), conforme Figura 4.

Figura 4. Representação em Sign Writing



Fonte: (QUADROS, 2004, p. 30).

Com base nos estudos de Svartholm (1998), a única maneira de garantir que os textos tenham significados para os alunos surdos usuários da língua de sinais, é interpretá-los em Libras, visando melhorar a compreensão leitora e a produção escrita dos surdos em Português. Na ausência da compreensão linguística do Português escrito, pesquisadores aconselham sobre a necessidade, nesses casos, de interação e mediação de um surdo adulto fluente em ambas as línguas ou um ouvinte bilíngue que possibilite à apropriação de habilidade de leitura e de escrita. Essa necessidade é potencializada pelo fato de que, mesmo depois de anos de escolaridade, esses sujeitos ao ingressarem na universidade ainda demonstram carecer dessas habilidades imprescindíveis nessa etapa da escolarização para a elaboração de trabalhos científicos.

Portanto, utilizar a escrita de sinais pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para promover a aprendizagem do surdo no Ensino Superior, cabendo ao professor motivar os estudantes a desenvolverem estratégias de compreensão e de produção. Nesse sentido, Quadros e Schmiendt (2006, págs. 40 e 41) afirmam que,

A leitura precisa estar contextualizada. [...] Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de um estímulo visual sobre o mesmo pode facilitar a compreensão do texto.

É importante realçar que na Educação Superior o professor pode utilizar filmes, documentários ou outro recurso que dê subsídios ao estudante para compreender o conteúdo veiculado através dos textos escritos em Língua Portuguesa, ademais a instituição pode, através do atendimento especializado, criar mecanismos para filmagem da leitura dos textos em língua de sinais ou para transcrição de trechos do mesmo para escrita de sinais de modo a potencializar a compreensão. Para isso, o SIGNSIM é uma ferramenta para auxílio à aprendizagem da Libras tanto para surdos quanto para ouvintes. É um sistema para tradução entre a escrita da Língua Portuguesa e a escrita da Libras, sendo o sistema de escrita de língua de sinais utilizado, o SignWriting.

Figura 5: Exemplo de Tela do módulo de escrita em Língua Portuguesa do SIGNSIM



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=Figura+5:+Exemplo+de+Tela+do+m%C3%B3dulo+de+escrita+em+L%C3%ADngua+Portuguesa+do+SIGNSIM&espv=2&biw=1366&bih=662&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjPqPq_s6zSAhWBfZAKHYv3B00Q_AUIBygC#imgrc=aBK9OzCoZumCaM:>

Considerando-se a relevância das estratégias pedagógicas e da aprendizagem mediada, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) têm divulgado orientações aos seus docentes, conforme as que seguem elaboradas com base no documento publicado pela UFRB³³, nas quais se orienta:

1. Reconhecer a existência de duas realidades distintas: surdos usuários da Libras e, também, surdos usuários da Língua Portuguesa oral, que em vários casos, realizam a leitura labial. Ressalta-se que, essas duas realidades necessitam de recursos de acessibilidade diferenciadas.
2. Utilizar a escrita ou recursos visuais para favorecer a apropriação do conteúdo abordado verbalmente na aula.
3. Favorecer um ambiente de classe sem muito ruído, principalmente em caso de estudante com deficiência auditiva que utiliza prótese auditiva ou Implante Coclear, e também para os que precisam fazer a gravação em áudio das aulas para depois ouvi-las.
4. Organizar a classe de modo que o estudante surdo oralizado possa visualizar as expressões faciais dos seus professores e colegas, para realizar a leitura labial.
5. Compreender o papel e assegurar o exercício da função do intérprete de Libras em sala de aula.
6. Utilizar o closed caption/legenda oculta quando a aula demandar filmes ou documentários.
7. Evitar falar enquanto escreve na lousa de modo a assegurar a leitura labial para aqueles que a utilizam, cuidando da sua movimentação ou posicionamento, manipulação de materiais, com vistas a assegurar a comunicação.
8. Ampliar o tempo para realização das provas e demais avaliações, em algumas situações que se fizerem necessário.
9. Incentivar os estudantes surdos usuários da Língua Portuguesa oral a buscar apoio institucional nos núcleos de acessibilidade de modo a receber os suportes e recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que lhes possam ser úteis na sala de aula, a exemplo de gravador, receptor e transmissor auditivo, sistema FM³⁴, notebook, entre outros, além da gravação das aulas.

Os recursos de TA referidos nessas orientações “não indica apenas objetos físicos (...), se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou ‘modos de agir’” (EUSTAT, 1999, apud, GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).

Com muita frequência, pelo senso comum, a palavra tecnologia é associada imediatamente à ideia, quase que exclusiva, de equipamentos ou dispositivos

³⁴ Será apresentado no texto, logo mais adiante.

materiais para a execução de atividades e tarefas, com a ideia de ferramentas ou produtos úteis. Por definição, o sentido da palavra tecnologia vai além disso (GALVÃO FILHO 2009, p. 37).

Nessa direção, Ramos (2014) sinaliza que a aprendizagem do estudante surdo pode ser potencializada a partir de vários recursos de Tecnologia Assistiva. O uso do computador e da internet abriram novas possibilidades de comunicação para surdos usuários de Libras e para os usuários de Língua Portuguesa. Ramos (2012) em sua pesquisa traz produtos tecnológicos, como: aparelhos de amplificação sonora; sinalizadores de som “Hearing Loop” (Aro Magnético), para recepção auditiva em eventos; implante coclear; softwares para reabilitação de fala; telefones para surdos; materiais com acessibilidade em Libras; computadores e celulares, SMS, MSN, Skype, Facebook, Instagram e outros recursos de comunicação por internet, e o mais antigo desses recursos são os aparelhos de amplificação sonora que têm sido substituídos por implantes cocleares, usado até por crianças nascidas com surdez profunda (RAMOS, 2012).

Figura 6. Representação do Implante Coclear



Disponível

em: www.google.com.br/search?q=IMPLANTE+COCLEAR&espv=2&biw=1366&bih=613&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwifl6TTt6zSAhXEfZAKHRSMBwsQ

Além dos recursos de Tecnologia Assistiva já citados, Simão (2015) apresenta o Avatar 3D que traduz textos em tempo real para a língua de sinais, através de um personagem tridimensional, conhecido como Avatar, o boneco reproduz os sinais a partir de palavras, que são enviadas em forma de texto que é traduzida em Libras, conforme apresentado na figura 6. O docente pode utilizar o Avatar 3D como um recurso de mediação, por exemplo, solicitar que o estudante acesse os conteúdos ministrados na aula a partir desse aplicativo que será

utilizado pelo acadêmico como ferramenta de apoio linguístico para português e/ou português-libras e vice-versa no processo de ensino-aprendizagem. O Avatar 3D abre uma nova possibilidade educacional para os seus usuários, por gerar interfaces favoráveis ao acesso dos conteúdos informacionais digitais e considerar as especificidades linguísticas e sensoriais dos estudantes com surdez.

Figura 7: Avatar 3D



Fonte: (SIMÃO, 2015)³⁵

Dentre vários dispositivos auxiliares direcionados aos acadêmicos surdos, usuário da Libras, tem-se, ainda, os Dicionários Digitais de Língua de Sinais. Para Corradi (2011), estes dicionários digitais destacam tempos verbais, imagem e sinônimos. “Esses recursos permitem ampliar ao usuário as possibilidades de aprendizado sobre a língua portuguesa escrita e o contexto de uso de determinados termos em Libras” (CORRADI, 2011, p. 91).

Figura 8. Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais



³⁵ Disponível em: <<https://digitaispuccampinas.wordpress.com/2015/10/09/avatar-3d-traduz-textos-em-tempo-real-para-a-lingua-de-sinais/>>.

Disponível

em:

https://www.google.com.br/search?q=dicion%C3%A1rio+digital+em+libras&espv=2&biw=1366&bih=613&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiukczPu6zSAhWCEZAKHbYGAYEQ_AUICCGD#imgrc=i4f5TTF8bLQuAM:

Destacam-se ademais alguns recursos tecnológicos, softwares de comunicação, utilizados pelos usuários de Libras, cujo funcionamento se dá através da tradução do texto escrito para Libras, facilitando o acesso às informações contidas no ambiente, dentre os quais o Hand Talk³⁶, o ProDeaf³⁷ e o Rybená³⁸. O Hand Talk realiza a tradução digital e automática para Língua de Sinais, utilizando um intérprete virtual 3D. O ProDeaf e o Rybená traduzem texto e voz de português para Libras e, além de traduzir, permite criar e compartilhar sinais em Libras. Também com esse propósito existe o Vlibras³⁹ que possui uma série de ferramentas, uma delas serve para a tradução de conteúdos de sites, áudios e textos para Libras e pode ser instalada em computadores, navegadores e celulares.

Direcionando ao acadêmico oralizado, referenciam-se aqui alguns recursos tecnológicos que podem potencializar a inclusão e permanência desses acadêmicos. O *Loop auditivo* se constitui como uma bobina de fio que amplifica o som e reduz o ruído de fundo. A existência deste recurso na instituição poderá favorecer a inclusão do surdo oralizado, além de promover a concentração nos estudos deste acadêmico, uma vez que o Loop auditivo promove a diminuição destes ruídos.

Figura 9. Representação do Loop Auditivo



Disponível em: https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=loop+auditivo&*

³⁶ <https://www.handtalk.me/>

³⁷ <http://www.prodeaf.net/>.

³⁸ <http://www.rybena.com.br/site-rybena/home>

³⁹ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-05/aplicativo-para-surdos-transforma-conteudos-da-internet-em>

Outro recurso, o *Closed caption*, é relevante quando se utiliza vídeos e filmes por favorecer a inclusão da legenda, pois traz o texto na parte inferior da tela da televisão para informar as pessoas surdas o que está sendo falado.

Figura 10. Representação do Closed Caption



Disponível:

[//www.google.com.br/search?q=closed+caption&espv=2&biw=1366&bih=613&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiuze2grLHSAhVRlpAKHeSVAU0Q_AUIBigB#imgrc=X1GdqZ4Wur_nUM](http://www.google.com.br/search?q=closed+caption&espv=2&biw=1366&bih=613&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiuze2grLHSAhVRlpAKHeSVAU0Q_AUIBigB#imgrc=X1GdqZ4Wur_nUM):

Os *aparelhos auditivos*, por sua vez, amplificam os sons para as pessoas com perda auditiva. Porém, dependendo do tipo de perda auditiva que a pessoa tenha, os sons podem ficar distorcidos e muito altos. Ainda assim, esse recurso se torna viável no processo de inclusão destes estudantes por promover acessibilidade e suporte que pode ser útil na sala de aula.

Figura 11. Representação do Aparelho auditivo



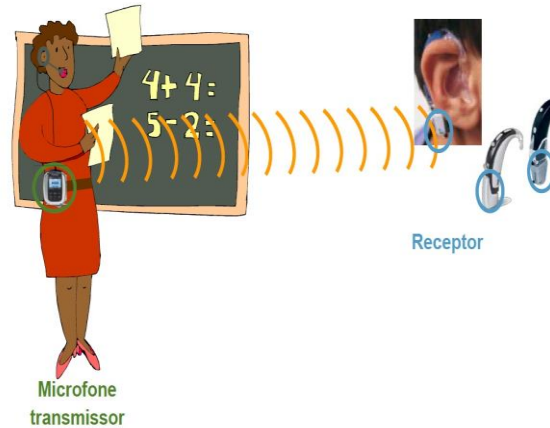
Disponível

em:

<https://www.google.com.br/search?q=aparelho+auditivo&espv=2&biw=1366&bih=613&site=webhp&source=>

Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjzmseGrrHSAhXID5AKHc__BJkQ_AUIBygC#imgrc=KwoE9Wt-r4bqBM:>.

Figura 12. Sistema de Frequência Modulada FM



Disponível em: <<http://portalsistemafm.fob.usp.br/wp-content/uploads/sistema-fm.pdf>>.

Em muitas situações, a distância entre o falante e o sujeito, o ruído e o eco, podem causar grande dificuldade para o entendimento da fala. O Sistema de Frequência Modulada (FM) é um dispositivo tecnológico que objetiva eliminar o efeito da distância (SIAGH; TANAMATI; FERRARI, 2015). Com relação a estudantes com surdez, o FM geralmente é conectado ao implante coclear ou o aparelho auditivo, no qual o Sistema FM vai sempre levar a voz do professor mais perto da orelha do estudante. Desta forma a voz do professor vai se sobressair no meio do barulho e do eco. O Sistema FM possui um microfone, um transmissor e um receptor. Trata-se de uma opção individual do estudante, onde o mesmo solicita que o docente, por exemplo, pendure um pequeno microfone no pescoço e acrescenta uma peça no aparelho que utiliza. Assim, não será mais captado o som ambiente, e sim à voz do professor, favorecendo a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Este texto não teve a pretensão de direcionar qual recurso de Tecnologia Assistiva utilizar e sim indicar caminhos de reflexão sobre sua aplicabilidade no ensino superior. Ressalta-se que os recursos de tecnologia assistiva podem favorecer, portanto, no desenvolvimento cognitivo-linguístico, proporcionando acesso linguístico, bem como o estímulo no desenvolvimento da leitura e escrita, além da oferta de subsídios que possibilitem o processo de inclusão educacional e participação ativa neste contexto universitário.

É fundamental estar atento às demandas e dificuldades dos educandos surdos, oralizados ou não, avaliando a necessidade de solicitar da Universidade os suportes e recursos

de Tecnologia Assistiva que possam ser úteis no processo de inclusão e permanência, destacando que o uso desses recursos tecnológicos supracitados contribuem para a emancipação e independência destes acadêmicos.

Neste trabalho defende-se, pois, que na Educação Superior sejam disponibilizados tanto os recursos tecnológicos para aqueles surdos que fazem a opção por serem usuários da Língua Portuguesa oral e/ou escrita, quanto os recursos tecnológicos adaptados em Libras para os surdos que utilizam a Língua de Sinais como forma de comunicação e para interagir com o seu entorno. Portanto, oferecer essa possibilidade de usufruir novas oportunidades de interação, maior e melhor, contribui também para que os surdos sejam mais participativos na sociedade.

Ante ao exposto, considera-se que a aprendizagem do estudante surdo pode ser mediada através de recursos tecnológicos utilizados como parte das estratégias pedagógicas, com vistas a promover um trabalho docente de qualidade pautado na inclusão, na valorização e respeito às diferenças. A aprendizagem mediada é, então, consequência de um ensino mediado, por signos ou por instrumentos, que possibilita aos educandos serem sujeitos da construção do saber, ao lado dos educadores, igualmente sujeitos do processo. Assim, na perspectiva do ensino mediado considera-se que a tarefa docente é constituída não apenas pelo ensino de conteúdos, mas também pela busca de alternativas de aprendizagem e compartilhamento.

3.3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRESSUPOSTO PARA A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No campo dos processos de ensino e aprendizagem, a mediação pedagógica visa ajudar o estudante a compreender algo, de modo que seja capaz de realizar sozinho, posteriormente, aquilo que só conseguia mediante ajuda do outro. Para isso o professor adquire o importante papel de mediador, criando condições para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Assim, “numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos” (PIMENTEL, 2007, p. 64).

Na relação de ensino o professor atua como mediador entre o conteúdo e os estudantes, possibilitando a reflexão e a relação com o contexto social. Junckes (2013), dialogando com Menezes e Santos (2001), argumenta que nesse processo de mediação o professor deve saber lidar com as diferenças em sala de aula, levando em conta que as

mudanças proporcionadas pelo aprendizado acontecem a cada momento, por isso é necessário o professor estar atento e envolvido no processo da aprendizagem do estudante.

Os autores citados defendem ainda que, a partir desse processo de mediação, os estudantes surdos podem adquirir habilidades, como: consultar periódicos em pesquisas, compreender a leitura realizada, anotar dúvidas, sintetizar as informações obtidas em sala de aula, fomentar discussões, além de realizar experiências. Para que isso aconteça é primordial a presença da mediação do professor, pois é na interação construída durante a mediação que o estudante sente-se estimulado a compreender cada vez mais o que é importante no processo de aprendizagem.

Porém, para que essa mediação aconteça os sistemas de ensino precisam fornecer o apoio necessário, favorecendo, inclusive, a qualificação do professor. Nesse mesmo contexto, Freire (1996) argumenta que, antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica é indispensável que o professor seja autocrítico, constantemente. Essa autocrítica requer reflexão sobre a prática e planejamento criterioso a partir das considerações feitas.

Diante disso, é imprescindível o apoio técnico e pedagógico ao docente para que a inclusão aconteça “garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico” (PIMENTEL, 2012, p. 142). Pimentel (2012) destaca que, para efetivar a inclusão se faz necessário um olhar sensível dos docentes em direção às possibilidades de aprendizagem de seus educandos de forma a atendê-los em seus reais contextos, sugerindo atividades que favoreçam o seu progresso educacional e plena participação dos estudantes surdos, considerando as suas especificidades. “Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade” (ibid.: 142).

Nesse processo de mediação e inter-relação a afetividade, demonstrada através do comprometimento com a aprendizagem do outro, desempenha um papel fundamental, pois evidencia que o ensino se dá num processo relacional e entre pessoas. Assim, demonstrar-se acessível ao esclarecimento de dúvidas, disponibilizando diferentes possibilidades e oportunidades de diálogos e pautando-se na compreensão de que cada aluno é diferente um do outro e, portanto, necessitam de diferentes formas de mediação, são posturas indispensáveis a cada professor mediador. Essas posturas contribuem para desconstrução de barreiras atitudinais e fazem com que o estudante surdo participe e se sinta parte desse processo de ensinar e aprender.

Diante dessa abordagem, o diálogo permanente entre o docente e o estudante, pautado em perguntas orientadoras, no incentivo à reflexão dos alunos e em situação apoio frente às

dificuldades técnicas, se constituem características da mediação pedagógica. Ademais, os recursos didáticos e pedagógicos visuais são relevantes, pois contribuem para a operacionalização de um currículo com sentido e significado, trazendo experiências que favorecem a aprendizagem e, conseqüentemente, melhores resultados.

A mediação do aluno surdo, portanto, deve ser pensada a partir das suas potencialidades de aprendizagem e não de sua dificuldade ou impossibilidade de ouvir, isto é, o ensino do surdo não deve ser pautado naquilo que falta ao aprendente, mas sim em sua possibilidade. Nesse sentido, Vygotsky (1997) propõe que todo trabalho pedagógico esteja voltado para as capacidades do aluno, devendo esse ser determinante para o desenvolvimento do estudante surdo.

Pontua-se, porém, que a maioria dos sujeitos surdos, por serem provenientes de famílias ouvintes e falantes da Língua Portuguesa, cresceu em ambientes limitados linguisticamente para eles, por isso, não reúne as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação de textos acadêmicos e, em alguns casos, muitos ingressaram no ensino superior menos preparados que seus colegas ouvintes.

Em outras palavras, o que envolve o desempenho acadêmico de estudantes surdos precisa ser considerado em profundidade de modo que se proponha a mediação pedagógica adequada. Um exemplo que se pode trazer nessa discussão é que no ensino superior a maioria dos componentes curriculares e seus processos de avaliação são propostos para serem escritos em Língua Portuguesa, isso significa dizer que para o estudante surdo que não se desenvolveu plenamente a produção escrita no período de escolarização, haverá impactos em todo processo educacional e em todos os níveis de ensino.

Assim, no processo de planejamento da mediação pedagógica no ensino superior é importante refletir sobre as condições da trajetória escolar anterior (básica) do estudante surdo, avaliando os seus conhecimentos prévios e reconhecendo a sua diferença linguística manifestada através da escrita, pois, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos. Por esta razão é necessário que se adotem, conforme o Decreto 5.626/2005, mecanismos de avaliação coerentes com a aprendizagem de uma segunda língua na correção de provas escritas, valorizando e reconhecendo a peculiaridade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa (BRASIL, 2005).

Para que isso aconteça Pimentel (2012) destaca a necessidade de formação docente e denuncia que a inexistência desta formação gera uma “falsa” inclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com diferença linguística, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender, ou seja, estar matriculado e frequentando a universidade

não significa, necessariamente, estar envolvido no processo de aprendizagem daquele ambiente ou comunidade.

Na perspectiva dessa formação docente na Educação Superior, entende-se que não apenas os saberes específicos de suas áreas de conhecimento são relevantes, mas também os “saberes pedagógicos [...] que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades” (D’ÁVILA, 2013, p. 3). No contexto universitário, esses saberes estruturantes da atividade docente possibilita ao professor atuar, considerando a diversidade encontrada na sala de aula, desenvolvendo assim um planejamento flexível, e uma prática que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Qualificar conceitualmente a docência na Educação Superior é uma tarefa que envolve formação pedagógica. Envolve também descrição, análise, compreensão e interpretação, se entendida como um todo que se revela, em uma diversidade de facetas/modalidades, em processo de formação contínua (D’ÁVILA, 2013, p. 3).

Para a autora, a questão central é que os docentes universitários, em geral, no Brasil, não tiveram o preparo “adequado” pedagógico para assumirem a sala de aula, pois, em maioria, provêm de áreas afins do conhecimento profissional. A formação significa, portanto, a “construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza” (D’ÁVILA, 2013, p. 4). Trata-se de um processo contínuo por associar conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, estratégicos, metodológicos aos conhecimentos experienciais. Traz-se, nesse contexto, Freire (1996), por argumentar que para ser um profissional da educação se fazem necessários qualidades, como: afeição, generosidade e dedicação.

Portanto, planejar formas de mediação pedagógica que envolvam o estudante surdo nas atividades acadêmicas é o caminho a percorrer para que se adquiram resultados positivos, logo uma prática distante da realidade não será efetiva para esse estudante. Assim, ratifica-se que todos os estudantes surdos devem ter o acesso às práticas pedagógicas diferenciadas, a partir de suas necessidades, de modo que não leve a exclusão.

Baseado em Mantoan (2008) traz-se algumas recomendações para a mediação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, tais como: 1. Levantar cuidadosamente as informações sobre o processo de aprendizado do estudante surdo; 2. Dar maior atenção a sua singularidade, sempre buscando a sua atenção e estimulando a sua participação; 3. Promover

a interação dos surdos com os demais colegas; 4. Fornecer recursos tecnológicos adequados para esses estudantes.

Diante das recomendações delineadas, entende-se que uma prática docente mediadora é construída, então, ao longo da vivência, experiência e aprendizado do professor. Essa prática deve possibilitar a aprendizagem do conhecer, do fazer e do ser. Assim, reconhece-se a docência como uma atividade em constante transformação.

Na mediação pedagógica considera-se, portanto, que na presença de uma pessoa surda, não se está diante de uma incapacidade intelectual nem cognitiva, afirma Falcão (2011), e sim de uma diferença linguística. Diante desse reconhecimento, Chiacchio (2014) coloca que o educador ao assumir uma prática cristalizada às variáveis do ensino e aprendizagem correrá o risco do insucesso e frustração em termos de promoção da aprendizagem por parte do estudante surdo.

Com relação à docência no ensino superior, Matos (2015, p. 68) destaca que “no desenvolvimento de adaptações curriculares para atendimento às necessidades do estudante, é muito importante que o docente busque se comunicar com o mesmo”. Em se tratando do estudante surdo, usuário da Libras, Matos considera que, “o docente deve falar diretamente para o estudante, incentivando-o assim a ter uma participação ativa no contexto da sala de aula, mediante auxílio do profissional Tradutor/Intérprete de Libras” (ibid.: 68).

Nesta perspectiva, Matos (2015) destaca a necessidade de o professor ofertar previamente ao Tradutor/Intérprete de Libras os materiais que serão utilizados na aula, para que o profissional se prepare para a atuação com o estudante surdo. A autora ainda ressalta que tais ações são cruciais para a obtenção de resultados positivos desse estudante, oportunizando-lhe o acesso, como os demais estudantes, aos assuntos ministrados em sala de aula.

Diante das possibilidades de estratégias a serem utilizadas pelos docentes de estudantes surdos na educação superior, ressalta-se que é fundamental que estes docentes, saibam que o diálogo direto com esses estudantes é muito importante para conhecimento de suas necessidades de adaptação curricular, devendo-se decidir, conjuntamente, sobre a forma mais adequada de proceder para atendê-los. Assim, nenhuma ação deve ser pensada sem esse diálogo, sem a participação do sujeito a ser beneficiado com uma prática contextualizada.

Visando assegurar uma educação inovadora, se faz necessário que o corpo docente tenha cuidados éticos no desenvolvimento de sua atuação pedagógica, rompendo com a filosofia de ensino que é centrada, unicamente, na transmissão e apresentação dos conteúdos sob a premissa de que o estudante aprende pela repetição e memorização. Para Matos (2015),

tais posturas estão distantes da realidade do educando, pois o saber reproduzido não considera as especificidades dos sujeitos.

Retoma-se Coulon (2008) nessa discussão pela proposição em seus estudos acerca de como os estudantes constroem seu percurso até a afiliação acadêmica e como lidam com as questões próprias do ensino superior. A obra de Coulon analisa, detalhadamente, de que forma os acadêmicos compreendem as normas do próprio sistema universitário no qual eles estão inseridos e como a relação do saber estudantil está imbricada com o mundo, com a instituição e consigo mesmo. Para ele, a relação com o saber é também uma relação com a universidade que objetiva, constantemente, difundir e ampliar esse saber. Afiliar-se ao universo acadêmico significa, portanto, permanecer na universidade, sentindo-se parte dela e tornando-se um universitário autônomo. Não se trata, pois, de um processo natural ou espontâneo, mas delicado e complexo, no qual Coulon (2008) ainda destaca que,

O sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante e que a entrada na universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual [...], o sucesso acadêmico depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente (COULON, 2008, p. 32).

Nesse cenário, cabe à universidade refletir a respeito de outros elementos constitutivos da permanência na trajetória universitária para além das questões materiais que envolvem a disponibilização de bolsas e auxílios. Não se está com isso desconsiderando o valor de tais mecanismos de permanência material, entretanto, ressalta-se que é preciso considerar o aspecto simbólico da permanência que envolve o valor e a potencialidade que acompanham a vida de cada estudante. Assim, considera-se que a reflexão acerca da presença de novos públicos na universidade passa, então, pela necessidade de conciliar permanência material (REIS e TENÓRIO, 2008); e simbólica (SANTOS, 2009). Permanecer, materialmente, é obter as condições físicas e econômicas para estar na universidade. Enquanto que permanecer, simbolicamente, é construir o sentimento de pertencimento, de familiaridade, trata-se, portanto, de implicações de ordem subjetiva que envolve também o aprendizado dos conteúdos acadêmicos.

Portanto, ao pensar na mediação pedagógica para a permanência de estudantes surdos na universidade, se faz necessário considerar as contingências que marcam o cotidiano acadêmico, ou seja, reconhecer que o ingresso na vida universitária convoca o estudante a uma mudança em sua rotina e em sua relação com o conhecimento. Essa perspectiva educacional implica refletir na necessidade de um currículo universitário que seja construído

não somente a partir dos ouvintes, mas também dos surdos, considerando-se as suas diferenças. Isso se faz necessário, pois esse processo de afiliação envolve duas importantes dimensões: a intelectual e a institucional. A primeira refere-se à assimilação das exigências acadêmicas, dos conteúdos intelectuais e métodos de construção de saberes e conhecimentos. A segunda dimensão consiste na apropriação dos códigos e rotinas próprios do ensino superior, no que se refere aos aspectos administrativos e institucionais.

Nessa direção, o ambiente acadêmico se constitui em um espaço onde se constrói a afiliação a partir da interação social, cultural, inicialmente a partir de contextos ou conceitos ainda desconhecidos para, então, alcançar outros conhecimentos. Oferecer as condições necessárias para favorecer a afiliação dos surdos à vida acadêmica, mediante a efetivação de estruturas e suportes que evitem o fracasso e o abandono, constitui-se, pois, num papel fundante da universidade. Nesse sentido, reconhece-se que o professor mediador cumpre tarefa relevante neste cenário de modo a colaborar com a concretização deste processo de afiliação.

O docente que atua no ensino superior precisa, pois, repensar a sua prática, valorizando a mediação, o diálogo constante, as experiências e especificidades dos alunos, sobretudo surdos, repensando e modificando ações planejadas, quando necessário, assegurando uma aprendizagem de qualidade para todos. Isso se dará com o apoio de recursos metodológicos e profissionais, numa prática pedagógica voltada para atender à diversidade, eliminando assim os estigmas, preconceitos e superando as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento, além de favorecer o avanço constante dos estudantes e a democratização do ensino.

Salienta-se que as adaptações curriculares fazem parte das formas de mediação pedagógica. Para Pimentel (2006), as adaptações curriculares podem ser de acesso ao currículo, podendo alterar o ambiente escolar, instrumentos, além do sistema linguístico que favoreça a comunicação do estudante com deficiência. A autora pontua ainda as adaptações nos elementos do currículo, se refere, por sua vez, às adaptações concernentes ao conteúdo, a metodologia e avaliação da aprendizagem. Essas adaptações curriculares estão previstas na Lei Federal 9394/96 que assegura aos estudantes métodos específicos e recursos contextualizados no intuito de atender as especificidades de cada educando (BRASIL, 1996).

Pimentel (2012) e Matos (2015) discutem a importância da flexibilização do currículo, além do tempo pedagógico previsto para o alcance de determinados objetivos, desenvolvimento de conteúdos e/ou realização de atividades. Para as autoras, o docente deve

organizar o tempo dispensado para cada atividade, conteúdos e objetivos de acordo com a necessidade de cada estudante, considerando as possibilidades e especificidades de cada um.

Essa flexibilização do tempo pedagógico é direito da pessoa com deficiência previsto na Lei Federal 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, que pontua que as IES deverão oferecer, quando requerido antecipadamente pelo estudante, tempo adicional para realização das atividades no processo de seleção, conforme as especificidades da deficiência. Se isso é possível no processo de seleção para ingresso, deve sê-lo também no processo de avaliação da aprendizagem, devendo o professor criar estratégias, considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos acadêmicos.

Nessa perspectiva, as adaptações do currículo constituem-se em um conjunto de medidas pedagógicas que tem como objetivo promover o processo de ensino e aprendizagem do aluno, sem perder a noção da realidade social envolvida no contexto educativo, favorecendo a efetivação de uma prática que contemple a diversidade, sem se limitar a “se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais” (BRASIL, 1998, p.32).

O docente durante o processo de mediação pedagógica deve, pois, proporcionar situações motivadoras e incentivadoras da aprendizagem, disponibilizando, sempre que necessário, meios que auxiliem o estudante no alcance dos objetivos propostos, através da utilização de estratégias, métodos, técnicas e recursos que favoreçam a aprendizagem do mesmo.

Considerando a temática abordada neste trabalho, destaca-se a seguir alguns subsídios de encaminhamentos pedagógicos que podem servir como orientações sem a pretensão de direcionar qual subsídio utilizar, e sim indicar caminhos de reflexão sobre a sua aplicabilidade no Ensino Superior.

3.4. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ACADÊMICO SURDO: CONSTRUINDO CAMINHOS A PARTIR DE PESQUISAS

Busca-se atender, nessa subseção, o último objetivo específico, sistematizando subsídios de encaminhamentos pedagógicos que possam potencializar a permanência de estudantes surdos na Educação Superior. Assim, para o desenvolvimento desta subseção partiu-se de uma revisão de literatura com foco em pesquisas já realizadas acerca dessa

temática, destacando-se os trabalhos de Oliveira (2015), Silva (2014), Cenatti (2012), Hermani e Meller (2012), Daroque (2011) e Botelho (2005).

Inicialmente vale destacar que se reconhece como relevante a postura docente de comprometimento e respeito diante da aprendizagem do outro, ainda que esse outro possua uma forma diferente de ser, estar e interagir no e com o mundo. Nesse sentido, entende-se ser necessário partir do levantamento de informações acerca das habilidades educativas desenvolvidas pelo estudante surdo de modo a definir estratégias pedagógicas que considerem suas peculiaridades de aprendizagem e sua diferença linguística. Essas informações diagnósticas

(...) favorecem o fazer pedagógico, bem como contribuem para a efetivação de uma inclusão por meio da qual todos possam aprender, tendo em conta a colaboração e o respeito com relação às diferenças e necessidades (SILVA, 2014, p. 39).

Nesse contexto de reflexões pedagógicas para o ensino de estudantes surdos, considera-se que há fases críticas para a aquisição da linguagem por esses, sendo assim, seja a língua de sinais para os surdos que a utilizam como forma de comunicação ou a língua oral para os ouvintes, as perspectivas educacionais devem favorecer essa aquisição da linguagem o mais cedo possível, considerando as diferenças linguísticas e necessidades de cada um. Nessa concepção, ensinar a estudantes surdos significa elaborar uma proposta educacional que envolva tais estudantes em abordagens linguísticas, pedagógicas e avaliativas no processo de ensino.

Em sua pesquisa Cenatti (2012) objetivou sugerir subsídios para encaminhamentos metodológicos que possibilitassem a aprendizagem do acadêmico surdo, contribuindo para que os professores pudessem refletir sobre as práticas educativas no contexto de sala de aula. Para Cenatti (2012), se faz necessário que a universidade possua docentes criativos e com uma dinâmica pedagógica atraente para que os estudantes surdos possam reconstruir internamente o conhecimento socializado. Entende-se nesse caso que o uso de metodologias ativas potencializa a participação dos estudantes surdos no processo de ensinar, favorecendo, assim, a aprendizagem.

Daroque (2011), em sua pesquisa acerca da inclusão de estudantes surdos no ensino superior, encontra nos relatos dos surdos entrevistados a necessidade de que os professores tenham subsídios que favoreçam a sua atuação em sala de aula, a exemplo de: informações sobre a surdez e sobre possibilidades de aprendizagem, além do uso de recursos didáticos

visuais nas aulas. Consideram-se como recursos didáticos visuais “todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas [...], visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente” (CERQUEIRA e FERREIRA 1996, p.15).

Os surdos participantes da pesquisa de Daroque (2011) também trazem suas dificuldades nas realizações das avaliações, uma vez que alguns vocabulários lhes são desconhecidos. Para Matos (2015) e Luckesi (2002), a prática da avaliação da aprendizagem é realizada no dia a dia, e significa diagnosticar uma experiência que se dá a partir de avanços e possibilidades dos educandos em sala de aula, objetivando acompanhá-los para produzir o melhor resultado possível, considerando as diferenças.

Nesse processo de avaliação da aprendizagem, a língua portuguesa para alguns surdos ainda é um dilema, por não terem apropriado ao longo da sua trajetória de vida escolar da forma da norma culta de escrita, a exemplos de: “PORTUGUÊS DIFÍCIL”; “TENHO MEDO DE PERDER NA PROVA”, “MUITAS PALAVRAS NÃO CONHEÇO”, segundo relato de um entrevistado na pesquisa de Daroque (2011). Sendo assim, reconhecer as diferenças linguísticas, a partir de uma ação pedagógica, admite buscar caminhos pelos quais os educandos surdos apresentam novas possibilidades. Isso requer dar visibilidade a essas narrativas surdas e (re)pensar a própria prática educativa.

Outra questão trazida por Botelho em sua pesquisa intitulada “língua e letramento na educação dos surdos” diz respeito a desconstrução do imaginário de que o surdo tenha “dificuldades de abstração” (BOTELHO, 2005, p. 51). A autora argumenta que “este equívoco vêm sendo mantido [...]”, transformando a prática de ensino para surdos como um acúmulo de vocabulários. Tal estratégia pedagógica tem sido justificada por se acreditar que o surdo tenha dificuldade de se apropriar das informações. Essa suposta dificuldade de abstração pode proporcionar vivências linguísticas insatisfatórias na trajetória educacional. Assim, o que se faz necessário para o surdo é a oportunidade de adquirir uma língua que tenha fluência e que lhe autorize pensar com todas as complexidades existentes em todas as línguas, como são disponibilizadas para qualquer pessoa.

O pensamento e a aprendizagem do sujeito surdo, que utiliza da língua de sinais ou da língua oral para se comunicar, perpassam por um “tráfego de símbolos- imagens visuais, sons, olfativas, táteis, palavras escritas, palavras faladas, cinestésicas, gustativas” (BOTELHO, 2005, p. 55), entre outros, com significados culturais associados a esses símbolos. A abstração é, pois, o processo cognitivo que seleciona atributos de uma categoria. Por sua vez, as “categorias facilitam a comunicação entre as pessoas e a organização mental. Se não

dispomos de categorias para nomes, idades e outras informações, um diálogo simples pode se transformar em árdua batalha” (Ibid.: 57).

Portanto, não possuir um vasto vocabulário da língua portuguesa se constitui um dos problemas do surdo. Assim, quando a dificuldade não é com palavra, é com frase, pois muitos desconhecem palavras e expressões básicas do português escrito. Por isso, a apropriação e conquista do letramento é almejado pelos surdos. Crê-se que isso poderia tornar-se aspecto discursivo no ensino superior, pois, na concepção de Botelho (2005), o letramento ultrapassa as capacidades de decifrar signos escritos e pressupõe usos da leitura e da escrita. É uma construção de aspecto político, com a utilização social da leitura e escrita como forma de conscientização da realidade, na qual se vive de modo a poder transformá-la. Porém, para Botelho esse letramento não tem acontecido no caso dos surdos inseridos em uma pedagogia que os limita política e linguisticamente.

Daí infere-se porque o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, trazem a obrigatoriedade de inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. Porém, embora seja obrigatório, alguns autores como: Garcia (2016), Guerra e Capelário (2013), dentre outros, questionam a carga horária da disciplina Libras como insuficiente nos cursos que a oferecem.

Nessa direção, aponta-se, a pesquisa de Santos (2015) intitulada “*O ensino de libras na formação do professor: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana*”, na qual a referida autora analisa as contribuições que a sistematização do componente curricular Libras na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) oferece para a formação de seus licenciandos. Nessa investigação Santos (2015) buscou articular a organização da Libras nos documentos normativos da UEFS com a voz dos professores da área. O seu estudo possibilitou perceber que, na organização do componente curricular Libras, há o cumprimento de um objetivo formativo, porém fragmentado. Assim, a autora questiona acerca da carga horária, argumentando que,

[...] para alcançar o prescrito, a carga horária para o componente curricular Libras teria que ser ampliada, consideravelmente. Conforme evidenciamos nas discussões apresentadas no capítulo anterior, a aquisição de uma língua em um componente curricular de 48 horas é uma atividade equivocada devido à impossibilidade de desenvolver essa competência num período curto, sem imersão na cultura e contato com falantes desta língua (SANTOS, 2015, p. 131).

Assim, entende-se que para elaborar estratégias pedagógicas relevantes para a aprendizagem dos estudantes surdos, o conhecimento da língua utilizada por esse estudante é condição necessária, tanto um conhecimento básico da Libras, quanto do sujeito surdo e de sua especificidade.

Considerando as estratégias pedagógicas referidas como aportes que podem favorecer a aprendizagem do estudante surdo, destaca-se a necessidade de que o professor atue como mediador da aprendizagem, entendendo também a função do intérprete de Libras e o papel que ele assume em sala de aula. Nessa atuação, o intérprete não pode assumir a responsabilidade que é do professor, sendo o seu trabalho voltado para contribuir no processo de comunicação e interpretação do surdo, de modo a assegurar a possibilidade de acessar os saberes da profissão que o surdo escolheu para seu futuro (TESSER, 2015).

Porém, a sua presença em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem, isoladamente, que as condições específicas do estudante surdo sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Sendo assim, o intérprete deverá atuar como um profissional aliado no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, agindo no campo da tradução e interpretação das manifestações elaboradas entre educadores e educandos.

No contexto de estratégias pedagógicas como recursos visuais e midiáticos para educandos surdos, aponta-se que o resultado do estudo realizado por Hermani e Meller (2012), intitulado: *“Educação escolar: professores resistentes a mudanças?”* mostra a resistência dos professores na utilização de determinados recursos metodológicos, como por exemplo, na forma de preparar aulas, de mediar o conhecimento e aplicar os conteúdos. Nas respostas aos questionários aplicados na pesquisa citada, alguns docentes participantes da pesquisa, com tempo de serviço variando entre 2 (dois) a 20 (vinte) anos, indicaram como desvantagem a utilização de recursos tecnológicos e visuais e afirmaram que não os utilizavam por não ter professor de informática na instituição, outros demonstraram desinteresse em formação continuada. Infelizmente percebe-se uma resistência ao “novo” por parte de alguns docentes na Educação Superior, havendo uma difícil aceitação de mudança para o desenvolvimento e atualização dos conceitos e, principalmente, das estratégias pedagógicas. Os autores, contudo, enfatizaram a importância dos recursos visuais e midiáticos como estratégias pedagógicas para educandos surdos.

A partir dessas pesquisas mencionadas foi possível traçar algumas estratégias pedagógicas que poderão potencializar o trabalho com educandos surdos na educação superior, ressaltando a necessidade de que o docente parta do conhecimento das habilidades educativas desenvolvidas pelos estudantes, de modo a considerá-las no processo de ensino.

Considerando-se, pois, a relevância de encaminhamentos pedagógicos que possibilitam o trabalho com o estudante surdo oralizado ou usuário da Libras, infere-se sobre alguns aspectos a serem considerados pelo docente com relação ao ensino desses acadêmicos, a exemplo de:

1. Flexibilização de elementos do currículo: objetivos, metodologias e tempo cronológico na avaliação, diversificação dos instrumentos de avaliação, dentre outros, para que todos possam se sentir desafiados e capazes de aprender.
2. Priorização de metodologias ativas no processo de ensino que potencializem a participação dos estudantes surdos e, conseqüentemente, a aprendizagem.
3. Utilização da língua de fluência do surdo durante a aula, oportunizando o pensar e o aprender.
4. Atuação do docente como mediador da aprendizagem, entendendo também a função do Intérprete de Libras e o papel que ele assume em sala de aula no processo de comunicação e interpretação do surdo.
5. Interlocução direta, sempre que possível, demonstrando afeto e valorização linguística ao aluno surdo usuário da Libras.
6. Reconhecimento das diferenças linguísticas no processo de avaliação da aprendizagem e garantia de diversidade nas formas de expressão por meio de atividades de leitura e escrita, discussões e contribuições nas aulas em Libras ou Língua Portuguesa oral, de modo a garantir a participação plena do sujeito surdo.
7. Criação de possibilidades de ampliação do processo de letramento, considerando-se as possíveis dificuldades encontradas pelo surdo ao longo de sua escolarização.
8. Uso didático de recursos visuais e midiáticos nas aulas.
9. Exibição de filmes com legenda e, caso não haja legenda, assegurar a entrega antecipada da sinopse ao surdo.
10. Utilização de recursos alternativos comunicacionais, valorizando a expressão facial e corporal, articulação das palavras de forma pausada, além da utilização de tabelas, gráficos e mapas nas exposições dos conteúdos.

Ao abordar essas estratégias pedagógicas neste trabalho não se tem a pretensão de direcionar ou engessar a prática docente, e sim indicar caminhos de reflexão sobre a sua aplicabilidade no Ensino Superior. De igual modo, essas estratégias podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo-linguístico do estudante surdo, quebrando as barreiras

comunicacionais, trazendo interação social e afetiva e possibilitando o processo de aprendizagem e permanência desses sujeitos no contexto educacional universitário.

Ressalte-se que a ênfase nas diferentes estratégias pedagógicas é prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 que assegura a necessidade de professores capacitados a fim de ofertar uma educação de qualidade com métodos variados e currículos adaptados, além da valorização das diferenças (BRASIL, 1996).

4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Conforme descrito na seção introdutória, este estudo traz como objeto de pesquisa a percepção dos estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e a sua permanência em curso de graduação da UFRB.

O método utilizado nesta pesquisa é empírico, do tipo estudo de caso que se pauta na investigação de um contexto específico e delimitado, para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. A pesquisa quanto à abordagem se apresenta como qualitativa, quanto aos seus objetivos é de natureza descritiva e quanto à tipologia de pesquisa se apresenta como estudo de caso. Segundo Chizzotti (2011),

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar [...] adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Assim sendo, escolheu-se a abordagem qualitativa por entender que a mesma pode apontar caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa que seja mais próxima do cotidiano e das experiências dos sujeitos. Na pesquisa qualitativa se faz necessário escolher procedimentos metodológicos que possibilitem ao pesquisador uma postura ética que servirá de fundamentação para a pesquisa a ser realizada.

Segundo Novena (2008), esta postura exige do pesquisador a valorização da cultura, das percepções e das experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação e as relações sociais por eles atribuídas, como também, uma postura participante, acolhedora e comprometida com os problemas presentes no campo de estudo. Nesta direção, Silva (2015) destaca que o pesquisador estará sempre comprometido com a realidade social e educacional.

O estudo de caso, como tipologia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. Nesta perspectiva Yin (2010) afirma que,

O estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, o desempenho escolar, e as relações internacionais (YIN, 2010, p. 24).

Assim sendo, o estudo de caso faz referência a análise de uma situação específica, investigando um fenômeno contemporâneo, em um contexto natural, sobre o qual o pesquisador não tenha o controle sobre os eventos e as expressões do fenômeno. Esse percurso pode ser também designado como fases exploratórias, em que se faz necessário um estudo aprofundado. Ressalta-se que na investigação aqui proposta se inclinou, de maneira árdua, para o desvelamento de uma temática ainda pouco investigada: a percepção dos estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência no ensino superior. Para desenvolvimento desse estudo, optou-se por um cenário social delimitado: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Ressalta-se na construção do caminho metodológico deste estudo a importância de um protocolo de pesquisa (APENDICE 1) que norteou o desenvolvimento do estudo de caso, buscando-se elencar os procedimentos do presente estudo (MARTINS, 2008). Esse instrumento direcionou a pesquisadora a delinear o presente estudo a partir das questões norteadoras elaboradas desde a construção do projeto. Esses cuidados possibilitaram o desenvolvimento de uma pesquisa criteriosa de orientações e finalizações.

Destaca-se que, com vistas a buscar informações para favorecer um maior entendimento acerca do objeto de estudo, foram utilizados como procedimentos para esta investigação a pesquisa documental e a de campo, além do levantamento bibliográfico de materiais já elaborados a temática em questão. Esse levantamento tornou-se essencial para a construção desse estudo, pois permitiu fundamentar, teoricamente, as discussões existentes, conforme salienta Gil (1999).

Por sua vez, a partir da pesquisa documental foi possível avaliar como as políticas acadêmicas da UFRB abordam ou orientam as práticas pedagógicas para inclusão e permanência. A pesquisa documental é relevante “para a condução de um estudo de caso [...], sendo] necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes [...]” (MARTINS, 2008, p. 46). Assim, foi reservado um tempo necessário para o levantamento dos documentos institucionais acerca da temática investigada, bem como para a leitura e análise dos mesmos, entendendo-se que a reserva desse tempo para a realização da pesquisa documental foi crucial durante o percurso metodológico, pois desse tempo dependeu uma maior compreensão da realidade estudada e a efetivação dos objetivos da pesquisa.

Os documentos institucionais analisados foram: 1. Relatório de gestão setorial PROGRAD/UFRB 2011/ 2015; 2. Resolução CONAC nº 040/2013; 3. Resolução CONAC Nº 14/2009; 4. Resolução CONAC 017/2014; 5. Portaria Nº 161/2012 do Gabinete do Reitor; 6.

Portaria 462/2011 do Gabinete do Reitor; 8. Orientações do Núcleo de Políticas de Inclusão/PROGRAD para os docentes de estudantes com deficiência, dentre outros.

Após esses momentos procedeu-se à pesquisa de campo com a finalidade de buscar, através da utilização da entrevista semiestruturada, elementos para análise do assunto estudado, possibilitando adquirir informações diretas no campo de estudo (GIL, 1999).

4.1. INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS

Enquanto instrumento para coleta de dados procedeu-se a utilização de entrevista. As entrevistas foram realizadas com 03 (três) estudantes surdos, todos graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Libras. As entrevistas de 02 (dois) participantes foram filmadas em Libras (vídeo) e posteriormente, transcritas para a Língua Português e a de 01 (um) participante foi realizada na língua portuguesa oral, e anotada, simultaneamente, pela pesquisadora, tendo como ponto de partida um roteiro para os sujeitos participantes com o objetivo de não perder dados importantes e minuciosos, na finalidade de, posteriormente, proceder à leitura em profundidade com fins de categorização para a análise dos dados.

Segundo Minayo (2009, p. 64),

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.

O tipo de entrevista utilizada neste estudo foi a semiestruturada por entender que a mesma possibilita a construção de outros questionamentos a partir da resposta do entrevistado, permitindo uma interação mais efetiva. O roteiro com as questões elaboradas previamente (Apêndice 8), para aplicação com os estudantes surdos, apresenta uma versão composta por 20 questões organizadas por categorias previamente definidas com vistas a conhecer e compreender a percepção dos participantes sobre: o contexto social da surdez; os desafios enfrentados no acesso ao ensino superior; as condições materiais necessárias para sua permanência; e as implicações das estratégias pedagógicas para sua efetiva inclusão e permanência.

As entrevistas ocorreram na própria instituição de ensino superior, nos horários vagos dos professores ou no final do horário de aulas, de modo a não interromper as atividades

acadêmicas dos estudantes. Após as transcrições, as respostas foram sistematizadas e o seu conteúdo submetido à análise de conteúdo (BARDIN, 2014), conforme as etapas definidas no protocolo do estudo (Apêndice 1), entendendo-se que “o protocolo oferece segurança de que se realizou um trabalho científico, com planejamento” (BARDIN, 2014, p. 9).

Ressalte-se que as três primeiras categorias foram definidas para melhor compreensão do contexto vivenciado pelo participante, envolvendo tanto a sua condição de surdo, quanto a sua vivência na Educação Superior relacionada, especificamente, ao acesso e condições para permanência material. Essa definição reveste-se de um caráter político por entender que não é possível compreender um aspecto da realidade, sem considerar o seu contexto e as variáveis que nele interferem. A última parte da entrevista foi, então, dedicada a compreensão da percepção do surdo sobre aquilo que é objeto de estudo nesta pesquisa: as estratégias pedagógicas e a implicação das mesmas em seu processo de permanência na educação superior.

Visando respeitar os sujeitos participantes da pesquisa e garantir que os mesmos teriam seus dados pessoais mantidos em sigilo, assim como, de que teriam liberdade para desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), o qual informava aos entrevistados acerca da justificativa da pesquisa, dos objetivos e procedimentos que seriam adotados, atendendo assim ao que define o Artigo 10 da Resolução 510/2016 “O pesquisador deve esclarecer ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.” (BRASIL, 2016, p.6).

Assim, com vistas a atender as normativas da ética na pesquisa com seres humanos, que envolvem a dignidade dos sujeitos participantes, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA), obtendo a aprovação do referido comitê através do parecer de nº 2.177.083 e ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com aprovação através do parecer nº 2.242.903. Nesse sentido, a realização desta pesquisa foi autorizada pela UFRB, conforme termo de autorização da instituição constante no Apêndice 3 e pelo Centro de Ensino no qual estão matriculados os estudantes surdos entrevistados, conforme Apêndice 4. Ademais, os sujeitos surdos foram convidados para participação na pesquisa, através de carta-convite conforme consta no Apêndice 5.

4.2 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Utilizou-se para a análise de dados a análise de conteúdo, conforme definida por Bardin (2014), entendendo-a como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos, [...], extremamente diversificados” (BARDIN, 2014, p. 11). A escolha pela análise de conteúdo se deu por considerá-la uma técnica de análise notada pelas interpretações e discussões, quando o objetivo é compreender os significados para além das respostas às entrevistas. Assim, a análise de conteúdo se propõe à assimilação de uma realidade que nem sempre está visível, mas que se manifesta, sutilmente.

Para Bardin (2014) a análise de conteúdo se organiza em três etapas, como: 1. Pré-análise, que consiste na organização dos conteúdos a serem analisados, sistematizando as ideias iniciais e conduzindo a um plano de análise; 2. Exploração do Material que trata de decodificar e analisar o material que foi organizado; 3. Tratamento dos resultados obtidos, a qual pode sugerir conclusões e interpretações referentes aos objetivos que foram presumidos e favorecer novas descobertas.

A análise de conteúdo da presente pesquisa seguiu as três fases de organização proposta por Bardin (2014), partindo da fala dos entrevistados como unidade de registro para melhor compreensão do conteúdo, considerando-se tanto o contexto específico em que surge como resposta à pergunta quanto o contexto mais amplo.

Após obtenção dos dados deu-se início ao processo de construção dos quadros divididos em categorias e subcategorias, além da interpretação e comentários. Assim, foi necessário dedicar-se a observar o material em busca de atingir a representação fiel do conteúdo. Nessa perspectiva, buscou-se fazer a discussão dos resultados obtidos a partir das percepções dos estudantes surdos analisando-as com base no quadro teórico definido para esta investigação.

Nesse sentido, considera-se que a análise de conteúdo permeou tanto a análise dos documentos institucionais mencionados anteriormente, quanto a análise das falas dos participantes a partir de categorias e subcategorias que serão detalhadas adiante.

Assim, através da utilização dos instrumentos da pesquisa e reconhecendo a relevância da interação entre o objeto de estudo e o cenário histórico e social do estudante surdo é que se buscou, por meio desta pesquisa, analisar as percepções de estudantes surdos matriculados no curso de graduação Letras-Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência,

objetivando contribuir para a efetivação de uma Educação Superior pautada na inclusão, considerando as necessidades de cada um.

4.3 LÓCUS DA PESQUISA E SUA CARACTERIZAÇÃO

A UFRB, lócus da pesquisa de campo desenvolvida neste trabalho investigativo, é uma instituição federal de ensino superior, criada em 2005, numa estrutura *multicampi*, sendo que seus seis *campi* estão organizados por Centros de Ensino em diferentes municípios do Recôncavo da Bahia e de seu entorno. A cidade de Cruz das Almas é a sede da instituição e do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), assim como do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC). Na cidade de Cachoeira está o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), no município de Amargosa o Centro de Formação de Professores (CFP), em Feira de Santana encontra-se o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), em Santo Amaro está situado o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) e em Santo Antônio de Jesus encontra-se o Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Figura 13 - Mapa de localização da UFRB



Fonte: (SANTOS, 2013, p. 79)

Construída como segunda IFES do Estado da Bahia, a UFRB nasceu como resultado das reivindicações da população do recôncavo baiano, sendo criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, no âmbito das políticas de interiorização e expansão da Educação Superior do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O fato de ser uma IES nova torna mais

relevante este estudo que busca analisar a permanência de estudantes surdos na Educação Superior a partir das práticas pedagógicas, de modo a desvelar como essa nova instituição tem lidado com esta temática.

No semestre letivo de 2017.1 a instituição ofertava 46 (quarenta e seis) cursos de graduação, e possuía 657 (seiscentos e cinquenta e sete) docentes e 7.692⁴⁰ (sete mil seiscentos e noventa e dois) estudantes matriculados nos cursos de graduação. A localização dos participantes da pesquisa foi possível a partir de um levantamento inicial, junto ao Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI/PROGRAD), dos estudantes surdos matriculados no Curso de Licenciatura em Letras Libras- Língua Estrangeira, sendo este o único curso da UFRB que no ano da realização desta pesquisa dispunha de estudantes surdos matriculados.

Ressalte-se, mais uma vez que, a UFRB foi escolhida como lócus da pesquisa, por se vincular ao compromisso pessoal e profissional da pesquisadora como docente da instituição, e especificamente o Centro de Formação de Professores (CFP) por possuir o citado Curso de Licenciatura em Letras Libras- Língua Estrangeira, o qual possibilita ao egresso a atuação no campo dos Estudos Linguísticos e Literários em Língua Portuguesa e também a habilitação em Libras ou em Língua Estrangeira.

O centro de Formação de Professores (CFP) é localizado no município de Amargosa, no extremo oeste da Região Econômica do Recôncavo Sul da Bahia, numa zona fronteira entre o Litoral e o Semi-Árido, a uma distância de 235 km da Capital do Estado, Salvador. O município de Amargosa está localizado no Vale do Jiquiriçá, parte da região econômica do Recôncavo Sul da Bahia, que compreende vinte e três municípios. Por essa localização privilegiada, coube a Amargosa sediar o Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB que teve seu início de funcionamento em outubro de 2006, com a oferta progressiva de cursos de licenciatura, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 2- Cursos ofertados no CFP e ano de implantação

Cursos ofertados	Ano de implementação
Licenciatura em Física	2006.2
Licenciatura em Matemática	2006.2
Licenciatura em Pedagogia (Diurno)	2006.2
Licenciatura em Pedagogia (Noturno)	2008.1
Licenciatura em Química	2009.2
Licenciatura em Educação Física	2010.1
Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira	2010.2

Fonte: Núcleo de Apoio Acadêmico do CFP

⁴⁰ Dados registrados pela Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos (SURRAC) da UFRB (2017.1).

O que há de singular nesse contexto para transformar a UFRB em um caso de estudo é o fato de que o Curso de Licenciatura em Letras Libras- Língua Estrangeira possui reserva de vagas específicas para o ingresso de estudantes surdos, sendo, portanto, necessária a realização de estudos que possam favorecer a permanência dos acadêmicos surdos na instituição pesquisada.

Pretende-se, pois, analisar através das percepções dos discentes surdos, se a universidade enquanto espaço pedagógico que milita por um ensino democrático e inclusivo, tem realizado por meio das estratégias pedagógicas desenvolvidas, as intervenções necessárias para a garantia de permanência dos estudantes que nela ingressam.

Atualmente, o curso Letras/Libras/Língua Estrangeira conta com 18 (dezoito) docentes, destes, uma docente é surda e ministra suas aulas em Libras, e seis docentes têm formação em Libras. A instituição possui seis Profissionais Tradutores-Intérpretes de Libras-Português (TILSP) que atuam no Centro de Formação de Professores em Amargosa e dois profissionais que atuam em Cruz das Almas, na Pró-Reitoria de Graduação.

A forma de ingresso no curso Letras/Libras/Língua Estrangeira é através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema informatizado e gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). O processo seletivo do Sisu é realizado duas vezes ao ano, sempre no início do semestre letivo e é realizado através de inscrições feitas pela internet.

Pimentel et. al. (2012, p. 3-4) destacam que “a UFRB, em 2009, aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), adotando-o como forma única de ingresso para todos os cursos de graduação da instituição”. Nesta perspectiva, as autoras mostram a necessidade de fomentar políticas para a permanência de pessoas surdas nos cursos de graduação da instituição, tendo em vista que, segundo as normas do ENEM, o sujeito pode expressar, no momento da inscrição, a especificidade que possui para a obtenção de atendimento contextualizado. Assim, as autoras concluem que se no processo seletivo para acesso aos cursos da instituição o atendimento específico é assegurado às pessoas com deficiência, também o deve ser no processo de permanência.

Ressalte-se em 2009, a aprovação da Resolução do Conselho Acadêmico (CONAC/UFRB), Nº 14/2009, a qual trata da inserção da Libras como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo nos cursos de Bacharelados e Superiores

de Tecnologia da UFRB, atendendo assim ao estabelecido no Decreto N° 5626/2005, o qual trata da Libras em âmbito nacional.

Ademais, em relação à inclusão de estudantes com deficiência em seus cursos, a UFRB se compromete em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRB, com vigência para o período 2010 – 2014⁴¹, com o favorecimento de ações que garantam espaços e instalações acessíveis, dentre os quais: mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; serviços de atendimento para pessoas surdas, prestado por intérpretes e no trato com aquelas que não se comuniquem em Libras, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes⁴²; pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual; divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (UFRB, PDI/2010 – 2014).

Diante do exposto, observou-se que a instituição prevê em seus documentos normativos o atendimento a diversas especificidades. Esse compromisso institucional com o processo de inclusão é ratificado no ano de 2011 com a criação do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI), vinculado a PROGRAD, o qual tem como meta central “Fomentar e apoiar iniciativas relacionadas à educação inclusiva na UFRB, promover ações, pesquisas e debates que propiciem o acesso, permanência e sucesso de pessoas com necessidades especiais no contexto acadêmico da UFRB” (UFRB, PROGRAD/NUPI, p. 10)⁴³. Nesse sentido o NUPI atua com o propósito de acompanhar as políticas de inclusão da UFRB, de modo a favorecer a permanência desses estudantes nesta instituição de ensino (PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA PROGRAD/UFRB, 2011-2015)⁴⁴. Esses achados nos documentos normativos da instituição pesquisada deram suporte ao percurso metodológico da pesquisa, pois segundo Martins (2008, p. 19) “à medida que o caso vai sendo revelado, poderá haver necessidade de outros conhecimentos e teorias que possam suportar interpretações e conclusões”.

⁴¹ No momento da realização desta pesquisa a instituição embora já tivesse concluído a elaboração de um novo PDI, o mesmo não se encontrava disponível para a consulta.

⁴² **Guia-intérprete:** É o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, porém usa uma forma de comunicação diferente acessível ao surdocego, por exemplo: o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Braille. Interpretação é quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua, por exemplo, o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Libras Tátil (GALVÃO, 2010).

⁴³ Disponível em: <file:///C:/Users/Familia/Downloads/planejamento-estrat%C3%A9gico-da-prograd.pdf>.

⁴⁴ Disponível em: < file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/planejamento-estrat%C3%A9gico-da-prograd%20(1).pdf>.

Na pesquisa de Matos (2015, p. 33), desenvolvida na UFRB, a autora traz algumas ações realizadas pelo NUPI com vistas ao atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação, considerando-se a análise do Relatório de gestão setorial da Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRB, 2011-2013). Dentre as ações encontram-se:

- ✓ aquisição e disponibilização de equipamentos de Tecnologia Assistiva;
- ✓ aquisição de mobiliários acessíveis;
- ✓ elaboração e disponibilização de orientações para professores de estudantes com deficiência;
- ✓ elaboração de curso de formação continuada para servidores docentes e técnico-administrativos ofertado em parceria com o Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior – NUFORDES da PROGRAD;
- ✓ organização de eventos como colóquios e Roda de Conversa com temáticas “Inclusão no Ensino Superior: Construindo caminhos para desconstrução de barreiras” e “Mobilizar para Incluir”; Elaboração do Livreto “Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construção de caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB”, dentre outros.

Outra ação de postura deliberativa e fiscalizadora na UFRB em 2012 foi a criação do Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONDIP), sendo este um órgão de participação direta da comunidade acadêmica, composto por servidores docentes e técnico-administrativos e discentes, dispoindo inclusive em sua comissão inicial servidores e estudantes com deficiência.

Ante ao exposto, recorre-se, novamente, a Pimentel et. al., (2012), por argumentar que:

A UFRB tem afirmado sua responsabilidade com a inclusão social, alocando recursos para acesso e permanência das minorias reconhecidas socialmente, destacando-se o compromisso com a inclusão de pessoas com necessidades especiais (PIMENTEL, et. al., p. 6).

Apesar desse reconhecimento, Pimentel et. al, (2012), numa análise feita a partir dos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRB, com foco nas questões ligadas ao acesso e permanência de estudantes com deficiência na instituição, constata-se que embora a UFRB tenha se organizado para “implementar ações de fomento à inclusão com disponibilização de recursos tecnológicos para favorecer acessibilidade ao currículo” (PIMENTEL et. al., 2012, p. 1), os Relatórios de Avaliação daquele período abordavam somente às necessidades de acesso arquitetônico, sem tocar ainda nas questões relativas às estratégias de ações pedagógicas.

(...) para atender ao desafio da inclusão nos seus cursos a UFRB precisa tornar acessível todos seus espaços físicos e edificações, fomentar políticas de acesso de pessoas com necessidades especiais aos seus cursos e assegurar políticas de permanência de pessoas com necessidade especiais, tendo em vista que uma meta para os cursos de graduação é garantir o acesso de estudante com deficiência à UFRB (PIMENTEL et. al., 2012, p. 10).

Nesse sentido, foi aprovada em 2013 a Resolução do Conselho Acadêmico (CONAC/UFRB) nº 40 que dispõe sobre as normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFRB, tal Resolução foi aprovada elencando ações que deverão ser garantidas pela instituição, como:

Recurso pedagógico adaptado; recursos de Tecnologia Assistiva; acesso às dependências acadêmicas; pessoal docente e técnico capacitado; serviço de apoio específico (adaptação de materiais; tradutores/intérpretes de Libras; guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento), adoção de uma modalidade de bolsa discente, para apoio específico aos estudantes com deficiência (URFB, Resolução CONAC, nº40/2013, p. 2-3).

Além dessa normativa institucional que avança no delineamento de políticas de permanência para os estudantes com deficiência, a instituição possui o Programa de Permanência, o qual faz parte “do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no Ensino Superior” (PDI, 2010-2014). Dentre as ações, podem-se destacar os auxílios disponibilizados de assistência estudantil através de bolsas, tais como: Bolsas de Auxílio à moradia; Bolsa de Auxílio à alimentação; Bolsas Pecuniárias vinculadas a projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão; Auxílios acadêmicos para participação em eventos; Auxílios para aquisição de medicamentos; além de realizar atendimentos psicossocial e pedagógico.

Considerando que a instituição, através do NUPI, tem elaborado e disponibilizado, desde 2012, materiais com orientações pedagógicas para os docentes da instituição, assim como promovido curso de formação para técnicos e docentes sobre educação inclusiva, além de eventos com temáticas nessa área “torna-se necessário o desenvolvimento de ações ainda mais concretas, que favoreçam a acessibilidade em todas as suas dimensões [...], promovendo assim a eliminação de todas as barreiras ainda existentes na instituição para o processo de inclusão (MATOS, 2015, p. 39).

Na perspectiva do acesso aos cursos de graduação, destaca-se a aprovação pela UFRB da Resolução CONAC 017/2014, a qual “Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de

Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia” (UFRB/CONAC, 2014), sendo ofertada 10% (dez por cento) a cada ano, iniciando em 2015, com previsão de chegar a 50% (cinquenta por cento) em 2019.

Reconhece-se, pois, que para a garantia da permanência dos acadêmicos surdos é essencial que o docente reconheça a diversidade existente em sala de aula e, assim, modifique a sua prática pedagógica, de forma a valorizar as potencialidades dos estudantes surdos mediante a busca constante de caminhos que possibilitem aos mesmos estarem inseridos num contexto significativo de aprendizagem.

Espera-se, pois, que o presente estudo possa trazer contribuições significativas para o conhecimento acerca das estratégias pedagógicas inclusivas na Educação Superior e, conseqüentemente, favorecer o processo de permanência dos estudantes surdos matriculados na UFRB, assim como em outras instituições de ensino.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme anteriormente abordado, participaram desta pesquisa três estudantes surdos, graduandos do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, sendo dois usuários da Libras e um surdo oralizado. Destaca-se que dentre os usuários da Libras, um recebeu acompanhamento com fonoaudiólogo até aos sete anos de idade com treinamento da leitura labial e da comunicação oralizada, porém após essa idade optou pelo aprendizado da Libras, então, a sua primeira língua (L1) foi a Língua portuguesa oral, e a segunda língua (L2), a Libras.

O outro participante surdo usuário de Libras também até os quinze anos de idade foi acompanhado, assiduamente, por profissionais fonoaudiólogos, utilizando o aparelho auditivo desde os treze anos, optando também pelo aprendizado da Libras, isso justifica o ingresso do mesmo no Curso de Licenciatura em Letras-Libras. O surdo usuário da Língua Portuguesa Oral relata que desde cinco anos de idade recebe atendimento fonoaudiológico e utiliza aparelho auditivo desde os sete anos, optando pela oralização, e atualmente está aprendendo Libras através do Curso Letras-Libras. Dois estudantes surdos cursam o 2º semestre e o outro estudante cursa o 9º semestre.

Os três estudantes identificados receberam o convite e aceitaram participar da pesquisa sem dificuldade. Ressalta-se o fato da pesquisadora ser fluente em Libras e cuidar para atentar-se também quanto aos parâmetros de uma conversação com um surdo oralizado, a exemplo de sentar de frente no momento da entrevista, oralizar pausadamente, manter o contato visual, explorar as expressões faciais, dentre outros. Um critério importante desta

pesquisa foi a preservação das identidades dos sujeitos entrevistados, tal como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com base nesse procedimento ético, os nomes dos entrevistados foram trocados por siglas criadas pela pesquisadora, Es 1, Es 2, Es 3, sendo Es a abreviatura de estudante surdo.

Dos três estudantes entrevistados, dois são homens e uma é mulher. A faixa etária varia entre 22 a 24 anos. Objetivando favorecer a identificação por parte do leitor, o quadro 3 a seguir traz as características de quem realiza cada narrativa, preservando a identidade dos entrevistados.

QUADRO 3 - Estudantes surdos entrevistados na universidade pesquisada

Identificação	Especificidade	Idade	Curso
Es1 (Estudante surdo um)	Surdo- Usuário da Libras	23	Letras-Libras
Es2 (Estudante surdo dois)	Surdo- Oralizado	22	Letras-Libras
Es3 (Estudante surdo três)	Surdo- Usuário da Libras	24	Letras-Libras

Fonte: Construção da autora a partir de dados obtidos na entrevista.

No próximo capítulo será abordada a análise e reflexão dos dados, considerando-se os objetivos propostos na presente pesquisa.

5. PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COMO CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NO CURSO DE LETRAS/LIBRAS

O presente capítulo foi construído a partir dos dados levantados na pesquisa de campo realizada após o processo de qualificação do projeto de investigação. Conforme já sinalizado, a análise dos dados se deu a partir dos dados das entrevistas. Para Gonçalves (2005), “nessa fase da pesquisa, após a coleta e a obtenção dos resultados, o pesquisador inicia a análise, a crítica e a interpretação do que foi encontrado, de forma a demonstrar a tese defendida” (GONÇALVES, 2005, p.122).

Nessa perspectiva, foi utilizada a análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2014) se propõe a descrição e interpretação de textos por meio de métodos organizados com a finalidade de favorecer a compreensão do conteúdo desses textos. Nesta pesquisa os textos analisados dizem respeito às respostas dadas às entrevistas as quais contém as percepções dos estudantes participantes do estudo. A análise considerará também o contexto mais amplo no qual as entrevistas foram realizadas.

Destaca-se que alguns trechos das entrevistas dos participantes surdos estão transcritos na íntegra, de maneira a preservar a estruturação da sentença que foi expressa na Libras pelos surdos, tal estrutura linguística foi considerada por acreditar que a língua de sinais não se combina a partir de sons, e sim de configurações de mãos, associadas a localização e movimentos, além de expressões faciais e corporais no espaço ou no corpo que se organizam, simultaneamente, trazendo sentido as manifestações de comunicação. Diante do exposto, optou-se por não modificá-los para não comprometer os resultados.

Conforme assinalado anteriormente, a análise se pautará nas seguintes categorias: 1. Histórico pessoal da surdez, subdividindo-se nas subcategorias: período de aquisição da surdez e forma de comunicação com a família; 2. Desafios do acesso à Educação Superior, subdividida em três subcategorias, a saber: motivação para ingressar na Educação Superior; acesso à UFRB e dificuldades no processo; motivo da escolha do curso de Licenciatura em Letras-Libras; 3. Condições materiais de permanência; 4. Implicações das estratégias pedagógicas para efetiva inclusão e permanência do surdo na Educação Superior, desdobrando-se nas seguintes subcategorias: dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem; percepções dos estudantes surdos acerca das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula; estratégias pedagógicas que contribuem para a permanência na Educação Superior.

5.1. HISTÓRICO PESSOAL DA SURDEZ

Na análise às respostas dos estudantes surdos, buscou-se traçar o contexto familiar de cada participante, percebendo como e quando adquiriu a surdez e como a família se comunica com eles. Nesta direção, apresentam-se no quadro 4, os resultados no que se refere à categoria, histórico pessoal da surdez bem como as subcategorias e os respectivos dados registrados.

QUADRO 4. Subdivisão e registro de dados na categoria “Histórico pessoal da surdez”

Categoria	Subcategoria	Estudante surdo	Dados registrados
Histórico pessoal da surdez	Período de aquisição da surdez	Es1	“Nasci surdo”. “Minha mãe não explicou, só falou que eu nasci e cresci surdo”.
		Es 2	“Através de uma queda que tive com um ano idade, fiquei surda”.
		Es 3	“Eu criança, fiquei doente, rubéola”. “Fiquei surdo”.
	Forma de comunicação com a família	Es1	“Minha família comunica gestos”. “Minha família não sabe Libras”.
		Es2	“Através da oralização, devagar e sempre olhando de frente”. “Minha família entende tudo o que eu falo, eu leio os lábios”.
		Es3	“A minha família geral não conhece Libras, somente a minha mãe se esforçou para aprender Libras”. “Eu e minha mãe aprendemos juntos Libras”.

Fonte: Construção da autora a partir de dados obtidos na entrevista.

Muito embora a família seja presente na educação do (a) filho (a), a falta de comunicação, constitui o principal empecilho no relacionamento entre os filhos surdos e seus pais ouvintes. Essa dificuldade de comunicação resulta na falta de identificação com a língua, assim, o aprendizado da Libras pela família e/ou o treino da leitura labial para os surdos que optam pela oralização são de extrema importância para a relação se tornar mais efetiva. O quadro acima reflete, em síntese, que a relação de comunicação entre os surdos e seus familiares acontece de forma ativa, pois criam estratégias linguísticas por meio da oralização e/ou sinalização para fluir a interação comunicacional.

5.1.1. Período de aquisição da surdez

Fica evidente, na subcategoria “período de aquisição da surdez”, que Es1 não sabe informar a causa da surdez, referindo-se apenas ter nascido surdo. Em contraponto, Es2 explica, detalhadamente, que com 01 (um) ano de idade sofreu uma queda e conseqüentemente, adquiriu a surdez. Com o mesmo detalhamento Es3 relata que adquiriu a surdez na infância após a rubéola. Tais relatos deixam notório que a surdez pode ser congênita (conforme Es1) ou adquirida (conforme Es2, Es3).

Santos (2009) explica que, na surdez congênita, a criança adquire-a durante a gestação, nesse caso, a surdez do bebê pode se dar por medicamentos tomados pela mãe, e até mesmo doenças durante a gestação, como sífilis e toxoplasmose, ou por causa hereditária. Outras causas também são: a exposição da mãe a radiações e problemas no parto, além do fato de a criança nascer antes ou depois do tempo, como também as causas cuja origem estão nas infecções hospitalares, dentre outros fatores, que podem levar a surdez.

Por sua vez, a surdez adquirida, ou seja, após o nascimento, pode acontecer em três períodos: Pré-linguístico (antes de adquirir uma língua natural); Peri-linguístico (no período da aquisição de uma língua natural), e ou até Pós-linguístico (após adquirir uma língua natural). No entanto, é preciso levar em consideração que “não é apenas o grau de surdez e o tipo de localização da lesão que importam, mas principalmente a idade ou o estágio em que ela ocorre” (SANTOS, 2009, p. 33).

Sobre adquirir a surdez antes ou após o nascimento, como registrados pelos participantes da pesquisa, Sacks (2002) salienta que as situações da surdez são muito diversas, por exemplo, quando ao nascer o bebê perde a audição ou quando a surdez (profunda) ocorre ainda na infância, essa criança pode desenvolver a fala, porém não desenvolve uma fala compreensível, sendo assim, o autor sugere a aquisição de uma língua de sinais. Já, no que diz respeito à maioria das pessoas com surdez pós-linguística (profunda), essa pode resultar no domínio de uma língua oral e até verbalizar facilmente, apresentando, muitas vezes, resistência para a aquisição de uma língua de sinais.

Fica explícita no relato de Es1, de que a família não informou para ele quando e como adquiriu a surdez, a falta de informação do estudante quanto a sua própria especificidade, não parece ser essa informação uma necessidade do mesmo ou da família. Nesse sentido, reporta-se a ideia de Quadros (2002) ao esclarecer que a surdez não é um problema da pessoa que a possui, mas sim de quem convive com ela. Stelling (1996) concorda dizendo que, “quando uma criança surda nasce, seus pais ou responsáveis sentem-se impossibilitados de agir,

normalmente, com ela. Apresentam-se fragilizados nos primeiros tempos, encontram inúmeras dificuldades à sua frente [...]” (STELLING, 1996, p. 34).

Nessa direção, tais dificuldades podem gerar solidão e desespero por parte da família que recebe o filho diferente do “desejado” e, quase sempre, alteram seus projetos de vida em função deste novo contexto, acentuando-se nesse processo as dificuldades de comunicação (seja oralizada ou sinalizada), que se constitui o principal empecilho no relacionamento com o filho surdo, ficando esse sem informações importantes no se refere à sua própria história.

5.1.2. Formas de comunicação com a família

Na subcategoria “formas de comunicação com a família”, Es3 relata, com expressividade, acerca do esforço da mãe por aprender Libras, e que, quanto mais ele avança no conhecimento da Libras, a sua mãe também, pois o aprendizado é mútuo. Diferentemente de Es1, onde a família não se comunica por Libras e nem se comunica de forma oral, e sim por gestos (gesticulação de alguma parte do corpo: braços, mãos, cabeça, etc, representando um sinal de comunicação não verbal), através dos gestos se expressam ideias ou sentimentos. Já, Es2 relata, confortavelmente, sobre a forma oralizada que a sua família se comunica, demonstrando através de sua expressão facial, o quanto há compreensão com sua família nessa forma de comunicação oral.

Os resultados para esta categoria apresentam que os três estudantes surdos aprenderam Libras com idades bem distintas. Es1 relatou que aprendeu Libras quase na adolescência quando teve contato com outros surdos usuários da Libras, Es3, por sua vez, com sete anos de idade, já Es2, está ainda aprendendo através do próprio Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Es1 continua se comunicando por gestos com a sua família, utilizando a Libras somente com os amigos surdos e ouvintes usuários da língua. Es3 se comunica em Libras somente com a mãe, pois os demais membros da família não sabem Libras, optando por oralizar com ele. Es2 se comunica com a família apenas pela oralização.

Nesse sentido, Perlin (2013, p. 54), autora surda referindo-se sobre sua experiência, afirma que “no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual”.

Assim, é justamente pela dificuldade de comunicação estabelecida entre ouvintes e surdos que se reforça a ideia de compreensão da surdez como uma diferença cultural,

conforme defendem Perlin e Strobel (2008), além de Skliar (2013), sendo tal diferença entendida “como uma construção histórica e social, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 2013, p. 13).

A chamada diferença cultural concebe, segundo Perlin (2013), a existência de múltiplas identidades que vão se construindo no desenvolvimento existencial do surdo, como:

1. Identidade Política através da qual carregam consigo a língua de sinais, aceitam-se como surdos e entram facilmente na política, onde impera a diferença;
2. Identidade Híbrida que depende da idade em que a surdez se instalou, havendo nesses casos o conhecimento da estrutura do português falado.
3. Identidade Flutuante que diz respeito àqueles surdos que seguem a representação da identidade ouvinte;
4. Identidade Embaçada relaciona-se aos surdos que não têm condições de usar língua de sinais, por não lhes ter sido ensinada;
5. Identidade de Transição diz respeito àqueles que vivem no momento de trânsito entre uma identidade a outra;
6. Identidade de Diáspora a qual está presente entre os surdos que passam de um país a outro ou de um Estado brasileiro a outro, ou ainda de um grupo surdo a outro;
7. Identidade Intermediária que se relaciona àqueles surdos que possuem outra identidade, pois a sua captação de mensagens não é totalmente a partir da experiência visual.

Ao contrário desse pensamento acerca do surdo possuir uma (s) identidade (s), Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 8) chamam atenção ao argumentarem que “as pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado ‘mundo surdo’, com uma identidade e cultura surdas fixas. A ideia de Bastos (2013) parece seguir a mesma direção por argumentar que, “os sujeitos sociais podem tomar diversas posições identitárias na relação ‘sujeito-mundo’ e que essas identidades estão sempre em movimento (BASTOS, 2013, p. 105). Ao passo que Strobel (2009, p. 27) faz uma trilha diferente por colocar que,

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Por estes vieses, sintetiza-se que, os sujeitos surdos e ouvintes constroem suas identidades e se apropriam das experiências culturais a partir das relações, mediante o processo das interações sociais que valoram os seus comportamentos e realizações, podendo formular e reformular, de fato, vínculos de pertencimento “que sugere a atenção para posturas identitárias cada vez mais híbridas, misturadas ou interconectadas” (BASTOS, 2013, p. 112).

Seguindo essa lógica, as expressões culturais dos surdos e as múltiplas identidades descortinam-se como o jeito de *ser surdo*⁴⁵, a maneira de se organizar, enquanto grupo minoritário, do uso da língua, seja Libras ou Português Oral, de interesses, entre outros. Ressalta-se que os surdos, enquanto minoria constituem um povo que têm interesse em comum, mas também, trazem tensões, como qualquer outro povo, pois novas definições de identidades surdas passam a definir novos desafios, a exemplo, do aspecto linguístico de quem oraliza “bem”, quem sinaliza “mal”, os que não são participantes da comunidade surda, os que ouvem pouco, os surdos da zona periférica, os que são de classe média, enfim, a diversidade dos tipos e formas de ser surdo no mundo, nesse sentido Bastos (2013) conclui que “não existe surdez, mas surdezes” (BASTOS, 2013, p. 46).

5.2. DESAFIOS DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após compreender as peculiaridades dos estudantes surdos participantes da pesquisa, a autora optou como relevante, mesmo não sendo o foco do seu objetivo de pesquisa, partir nas entrevistas para compreender também a percepção dos estudantes surdos sobre os desafios vivenciados no acesso à Educação Superior, haja vista ser um aspecto crucial no que se refere à investigação sobre as estratégias de superação construídas pelos próprios estudantes surdos ao ingressarem na educação superior. Essa categoria foi subdividida em três subcategorias, conforme quadro 05 a seguir, a saber: motivação para ingressar na Educação Superior; acesso à UFRB e dificuldades no processo; motivo da escolha do curso de Licenciatura em Letras-Libras.

QUADRO 5. Subdivisão e registro de dados na categoria “Desafios do acesso à Educação Superior”

Categoria	Subcategoria	Estudante surdo	Dados registrados
		Es1	“Por que sempre tive vontade de estudar na faculdade”. “Antes eu queria Curso Biologia, mas fui aprovado em Letras com Inglês, cursei dois semestres e desistir”. “Não tinha intérprete na sala de aula”.
		Es 2	“Desde adolescente sonhava ser Nutricionista, mas não consegui a

⁴⁵ Para Perlin (2013), a expressão jeito de *ser surdo* busca pela valorização identitária e pelo direito de ser surdo, ser diferente.

Acesso à Educação Superior	Motivação para ingressar na Educação Superior		pontuação no ENEM”. “Continuei tentando o ENEM, fiz por 6 (seis) vezes”. “Depois a minha vontade era entrar no Curso Letras-Libras e consegui”.
		Es 3	“Desejava o Curso de Medicina ou Engenharia”. “Mas fiz ENEM para Letras-Vernáculos e fui aprovado”. “Não compreendia alguns conteúdos e transferi de Curso”. “Mudei para Letras-Libras”.
	Acesso à UFRB e dificuldades no processo	Es1	“Fiquei ansioso para entrar logo na UFRB, uma colega Intérprete me falou bem da UFRB”. “Aqui tem dificuldade, por que tem barreira de comunicação”. “Eu não oralizo, poucas pessoas são fluentes em Libras. É difícil a comunicação”.
		Es2	“Através do ENEM, fiquei feliz, fui aprovada no Curso Letras Libras”. “A dificuldade é por que oralizo e algumas pessoas não compreendem”. “Às vezes eu não compreendo o que as pessoas aqui da UFRB falam, falam rápido demais”.
		Es3	“Entrar na UFRB era um sonho”. “Imaginei todos lá conversam em Libras, por que tem Curso Letras-Libras”. “Difícil porque na UFBB, igual outras universidades, tudo é rápido, tenho que acompanhar o ritmo daqui”.
	Motivo da escolha do Curso de Licenciatura em Letras-Libras	Es1	“Porque o Curso é muito importante e tem reserva de vagas para surdos”. “Quero aprender mais e mais Libras e Língua Portuguesa escrita”.
		Es2	“Porque o curso tem reserva de vagas para surdos, isso facilitou a minha entrada”. “Letras-Libras irá me tornar uma ótima professora”. “Quero aprender, profundamente, a Língua Portuguesa e a estrutura linguística da Libras”.
		Es3	“Quando eu soube da reserva de vagas para surdos, fiquei com

			<p>muita vontade de transferir da outra universidade para a UFRB”. “Letras-Libras possibilita aprender a Libras e sua estrutura”. “Porque sei que o Curso me ajudaria a compreender melhor a diferença entre o português e a Libras”.</p>
--	--	--	---

Fonte: Construção da autora a partir de dados obtidos na entrevista.

O quadro 05 (cinco) evidencia que, de acordo com as percepções dos estudantes surdos entrevistados, os desafios enfrentados pelos estudantes surdos no acesso à Educação Superior vão desde a não conseguir realizar o curso pretendido, até as barreiras comunicacionais vivenciadas durante a vida acadêmica. Veja-se os resultados das subcategorias.

5.2.1. Motivação para ingressar na Educação Superior

Os resultados para essa subcategoria revelam que os três estudantes surdos estão satisfeitos com a graduação, porém, ingressaram no Curso de Licenciatura em Letras-Libras por uma segunda opção, uma vez que não conseguiram atingir a pontuação necessária para outros Cursos, a exemplos de Biologia (Es1); Nutrição (Es2), e o desejo de cursar Medicina ou Engenharia relatado por (Es3), embora Es3 não tenha tentado o vestibular ou ENEM para tais cursos almejados. Essa opção de Es3 por não tentar alcançar o que desejava, pode ser analisada a partir de Botelho (2005) quando salienta que alguns surdos, por se sentirem excluídos, desenvolvem defesas como insegurança em relação a sua própria diferença, cautela nas decisões ou precaução, a princípio. Nesse caso, o surdo “partilha o juízo preconceituoso” (BOTELHO, 2005, p. 25).

Es3 revela que optou pelo Curso Letras-Vernáculas em outra instituição superior, mas em virtude de uma prática pedagógica distante de sua realidade, o estudante acabou desistindo de continuar, outrossim, Es1 desistiu do curso de Letras-Inglês por não haver intérprete de Libras na Instituição. Esses dois relatos confirmam a compreensão de que a ausência de ações inclusivas de acesso ao currículo, isto é, ao conhecimento, interfere na permanência do estudante surdo.

Diante do exposto, destaca-se que a presença do tradutor/intérprete de Libras tem sido uma prática habitual e relevante no Ensino Superior, atendendo às normativas legais

sobre a sua atuação, a partir do estabelecido pelo Decreto 5.626/05 e pela Lei 12.319/2010. Em contrapartida, a inexistência desses profissionais gera dificuldades para os estudantes surdos. Dessa maneira, ressalta-se a importância da atuação do tradutor/intérprete universitário. Nesse sentido, Quadros (2004, p. 61) salienta que “o intérprete deve ser considerado como um dos elementos que garante a acessibilidade na sala de aula”, e isso favorece a participação do estudante surdo, usuário da Libras, no desenvolvimento da aula, de modo a assegurar a possibilidade de acessar os saberes da profissão que o surdo escolheu para seu futuro (TESSER, 2015).

5.2.2. Acesso à UFRB e dificuldades no processo

Nessa subcategoria os três estudantes relataram que a reserva de vagas para surdos no Curso de Licenciatura em Letras-Libras foi um ponto importante para acesso à UFRB, se constituindo um sonho realizado. Os três participantes da pesquisa souberam dessa possibilidade e logo se motivaram a realizar o ENEM para ingressar. Porém, os três estudantes foram enfáticos em relatar sobre a barreira linguística existente na comunidade acadêmica, a exemplo de Es3 que relatou imaginar uma universidade onde todos o recebessem se comunicando em Libras por possuir o Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Embora Es1 também sinalize a satisfação em entrar na UFRB, também destaca a barreira de comunicação existente para além da sala de aula. Por sua vez, Es2 deixa claro que, embora oralize, também fica constrangida quando os colegas não a compreendem, ressaltando também que a comunidade não conversa, pausadamente, e muitas vezes não consegue acompanhar o contexto da conversa.

Habitualmente, os estudantes surdos, usuários da Libras se comunicam entre os pares ou com o intérprete, principalmente no que se referem as dúvidas sobre os conteúdos ministrados, avaliação, apresentação de seminários, questões pessoais, dentre outros. Nos relatos dos estudantes é notável a percepção deles com relação à existência de barreira linguística (sinalizada ou oralizada), na UFRB, em geral.

Destaca-se que, concernente à inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de graduação da UFRB, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência para o período 2010 – 2014, a UFRB se compromete com o favorecimento de ações que garantam espaços acessíveis, por exemplo, pessoal capacitado para o atendimento, considerando as diferenças (PDI/ UFRB 2010 – 2014), de modo a favorecer a inclusão e

permanência dos estudantes surdos nessa instituição de ensino. Matos (2015, p. 33), traz algumas ações desenvolvidas pelo Núcleo Políticas de Inclusão (NUPI), como: elaboração de curso de formação continuada para servidores docentes e técnico-administrativos da UFRB ofertado em parceria com o Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior – NUFORDES da PROGRAD, sendo que o Curso de Libras faz parte dessa oferta, objetivando quebrar a barreira da comunicação entre a comunidade acadêmica e o sujeito surdo (usuário da Libras).

5.2.3. Motivo da escolha do curso de Letras-Libras

Nessa subcategoria destaca-se que os três estudantes evidenciaram a relevância da reserva de vagas no Curso de Licenciatura em Letras-Libras como justificativa para a escolha desse Curso. Isso se dá em virtude da aprovação da já citada Resolução CONAC 017/2014. Todos os estudantes se beneficiaram da Resolução citada. Nas afirmações constatou-se também que os estudantes surdos convergem no que se refere a importância do Curso para a formação em Libras e Língua Portuguesa escrita.

A aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita se constitui no grande desafio do sujeito surdo, pois enquanto criança surda, filha de pais ouvintes (conforme Es1, Es2 e Es3), conhecem a Libras tardiamente, o que dificulta o acesso à língua escrita. Ainda segundo Botelho, (2005, p. 78) “O interesse em ler e escrever é construído com base em hábitos familiares”.

Assim, Botelho (2005) sugere que para o surdo ser bem sucedido no conhecimento da Libras, construir domínio na estrutura linguística dessa língua, e desenvolver habilidades de leitura da língua portuguesa de forma exitosa, se faz necessário por parte do professor: o atendimento/acompanhamento pedagógico de forma mais pontual; a criação de possibilidades de leitura e escrita, ofertando ao estudante surdo meios estratégicos para favorecer tal aprimoramento; o auxílio nas atividades solicitadas, pois alguns surdos não compreendem os enunciados e as propostas das atividades; e a diminuição da desigualdade entre os estudantes surdos e ouvintes.

Diante das sugestões mencionadas por Botelho (2005), infere-se que ser professor de estudante surdo (usuário da Libras ou da língua portuguesa oral) significa considerar suas particularidades de apreensão de sentidos, transformando a sala de aula num espaço que permita que o estudante estabeleça relações com aquilo que é vivenciado em outros contextos.

Nesse sentido, considera-se importante a exibição de filmes e de textos literários, favorecendo a busca e compreensão do vocabulário desconhecido.

5.3. CONDIÇÕES MATERIAIS DE PERMANÊNCIA

Dentre as dificuldades vivenciadas pelos estudantes surdos no Ensino Superior, encontram-se àquelas relacionadas às condições materiais de permanência que tem implicações diretas em seu processo de ensino e aprendizagem. Ressalte-se que dentre os participantes da pesquisa nenhum dos estudantes surdos tem filhos (as) e todos residem na cidade de Amargosa, sede do *campus* onde realizam o curso.

A tabela a seguir traz a quantidade dos participantes com relação às condições de permanência.

Tabela 1. Quantitativo dos participantes com relação às condições materiais de permanência

CONDIÇÕES MATERIAIS DE PERMANÊNCIA	PARTICIPANTES DA PESQUISA
Recebe alguma bolsa	1
Tem acesso doméstico a internet	2
Desenvolve alguma atividade profissional	3

Fonte: Construção da autora a partir de dados obtidos na entrevista.

Como mencionado, anteriormente, dentre outros elementos constitutivos da permanência na trajetória acadêmica, para além das questões pedagógicas que envolvem a valorização e reconhecimento das diferenças, destacam-se as questões materiais que abrangem a disponibilização de bolsas e auxílios, bem como o acesso a internet, entre outros elementos que possibilitam as condições físicas e econômicas para permanecer na universidade.

Apenas um dos participantes da pesquisa relata receber bolsa acadêmica por ser participante de um projeto de formação de professores, o PIBID. Es2 se mantém na universidade trabalhando em uma loja do comércio como atendente. Ela relata sobre a dificuldade vivenciada em sua vida profissional no momento que um cliente chega e oraliza de forma rápida. Nesses momentos, Es2 mostra o aparelho auditivo e informa ser surda. “Quando me formar quero sair da loja e trabalhar como professora de Libras na universidade, porque na loja é difícil a comunicação, às vezes” (Es2).

Por sua vez, Es1 recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁴⁶ do governo federal e atua como instrutor de Libras em um curso de extensão na UFRB. “Eu recebo aposentadoria do governo desde criança, quando me formar, não quero mais. Vou buscar meu próprio sustento” (Es1). Ressalte-se que no momento do relato de Es1 foi realizada uma intervenção pela autora da pesquisa de modo a apresentar para Es1 algumas políticas de inclusão implementadas pela UFRB para a permanência. O estudante surdo ficou interessado nas ações da UFRB e relatou que iria a busca do auxílio acadêmico e se empenhar mais para trabalhar na área que tem afinidade, a Libras, nos demais cursos extensionistas. Assim, percebe-se que por falta de comunicação ou de acesso à informação o surdo fica alheio às informações que lhes são importantes, enquanto estudante.

No caso de Es3, por atuar como professor de Libras no Atendimento Educacional Especializado (AEE) há três anos numa escola Municipal da cidade onde reside e estuda, o mesmo faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴⁷. Embora a instituição possua o Programa de Permanência e assistência estudantil, nenhum dos participantes recebem bolsas provenientes desse programa.

Destaca-se que há discussão em algumas comunidades surdas contra a concessão de benefício para pessoas surdas, haja vista, que a surdez não é incapacitante. Além disso, considera-se que o recebimento desse tipo de benefício por causa dessa especificidade, reproduz a mentalidade de que são “coitadinhos”, “inválidos”, “inaptos” para o trabalho. Há alguns surdos que preferem continuar recebendo o BPC, enquanto outros solicitam a família a retirada e caminham em busca da profissão desejada e, conseqüentemente, do seu sustento.

Quanto ao acesso doméstico a internet, a tabela 1 evidencia que dois estudantes tem acesso à internet em casa e um surdo acessa somente na universidade, esse relata:

“Às vezes é muito difícil acessar na UFRB por que cai o sinal da internet e fica a tarde toda sem sinal. Quando tenho dinheiro eu pago para acessar em outro lugar, porque preciso da internet todos os dias para pesquisar os vocabulários que não conheço, pesquisar sinais da Libras, muitos textos e atividades que preciso recorrer a outros textos mais fáceis da internet para

⁴⁶ Trata-se um benefício correspondente ao valor de um salário mínimo mensal concedido ao idoso, acima de 65 anos, ou à pessoa com deficiência, de qualquer idade, avaliada com impedimentos de ordem física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo que o impossibilite de participar na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/bpc>>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

⁴⁷ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem a desenvolver projetos nas escolas públicas, fazendo uma articulação das escolas da Educação Básica com as instituições de Educação Superior. (<http://portal.mec.gov.br/pibid>, Acesso em 15 de novembro de 2017).

facilitar a compreensão dos conteúdos. Os vídeos em Libras também me ajudam muito” (Es2).

Faz-se necessário, então, que as instituições de Ensino Superior desenvolvam políticas afirmativas de acesso e permanência que atravessem todos os espaços ou órgãos, de modo que as IES possam “através de políticas institucionais inclusivas [...] garantir o direito de todos ao acesso à aprendizagem e a melhoria do desempenho acadêmico, inclusive daqueles que possuem deficiência” (MATOS, 2015, p. 28).

5.4. IMPLICAÇÕES DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA EFETIVA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

A última categoria analisada neste trabalho possibilita a compreensão das percepções dos estudantes surdos sobre as implicações das estratégias pedagógicas para sua efetiva inclusão e permanência na Educação Superior. Segundo Matos (2015, p. 31),

[...] as políticas e ações inclusivas são essenciais para o enfrentamento das barreiras encontradas pelas pessoas com deficiências e para a garantia de sua permanência nos espaços educativos, à medida que podem garantir o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a superação das dificuldades vivenciadas pelos mesmos durante a escolarização, dando ênfase às suas potencialidades.

Diante da argumentação acima citada, se faz necessário que estratégias pedagógicas promovam, não somente a inclusão, como também a permanência, sendo necessária a garantia de uma Educação Superior que: considere as diferenças linguísticas dos estudantes surdos, disponibilize recursos e viabilize formas de capacitação da comunidade acadêmica para eliminação dos preconceitos e do constrangimento por não saber se comunicar com esses estudantes, superando as barreiras comunicacionais que, por sua vez, dificultam o acesso à educação.

A discussão dessa última categoria requereu o desdobramento em três subcategorias: dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem; percepções acerca das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula; estratégias pedagógicas que contribuem para a permanência na Educação Superior. No quadro 06 a seguir têm-se os dados obtidos nessa categoria.

QUADRO 6. Subdivisão e registro de dados na categoria “Implicações pedagógicas da inclusão e permanência do surdo na educação superior”

Categoria	Subcategoria	Estudante surdo	Dados registrados
Implicações pedagógicas da inclusão e permanência	Dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem	Es1	“Ter dificuldade para entender textos, são muitos textos eu ler”. “Muitos termos literatura, linguística eu não conheço, preciso ter paciência”.
		Es 2	“Quando os professores não utilizam recursos visuais e falam de lado, assim não consigo fazer a leitura labial”. “Alguns professores passam textos grandes com muitos vocabulários que não conheço”.
		Es 3	“Antes tinha mais dificuldade para ler e entender textos, mas hoje eu consigo entender vários textos eu ler”. “Minha mãe ajudou eu pequeno ler, escrever também entender pequenos textos”. “Quando o professor coloca filme sem legenda ou sem a janela de Libras, não sei olhar para filme ou olhar para intérprete, eu perdido”. “Quero que professores ter metodologia com foco surdos”.
	Percepções acerca das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula	Es1	“Alguns professores utilizar slides, mas não ter imagem, muitos tópicos com textos grandes”. “Quando professor explicar tópicos, eu entendo melhor”. “Poucos utilizar slides com imagens”. “Tem professor que utiliza filme, eu gosto porque ter legenda, e eu aprendo as palavras”.
		Es2	“Filmes com legendas, eu gosto”. “Vídeos, Slides com tópicos”. “Divide a turma em grupos para leitura, é bom porque um ajuda o outro”.
		Es3	“Não percebo estratégia que alcance o surdo”. “Às vezes são quatro horas só de leitura e o professor oralizando”. “Os ouvintes falam todos de uma vez e isso atrapalha o intérprete por causa do barulho”. “Poucos utilizam slides, outros utilizam filmes sem legenda”.
		Es1	“Professores perguntar se nós surdos entender explicação, se pode continuar aula ou voltar assunto, mostra paciência com surdos”. “Vídeos Libras e vídeos legendados, slides com imagens”. “Às vezes alguns professores ensinam em Libras, ótimo”. “Distribui textos resumidos, fica fácil

	Estratégias pedagógicas que contribuem para a permanência no Ensino Superior		para entender”.
		Es2	<p>“Alguns professores passam o texto resumido e falam devagar os conteúdos”.</p> <p>“Gosto quando têm vídeos, filmes, slides com muitas imagens, facilitam a minha compreensão nas aulas”.</p> <p>“Tem professor que dá gratuito algum texto, previamente, aí fica fácil a busca de termos desconhecidos pelo dicionário”.</p> <p>“Quando o professor fala devagar na aula, eu faço a leitura labial e entendo o conteúdo e não preciso olhar, necessariamente, para o intérprete”.</p>
		Es3	<p>“Eu peço ajuda, algum professor marca atendimento para explicar conteúdos”.</p> <p>“Quando traz slides ou textos imagens, fico feliz quero mais participar aula”.</p>

Fonte: Construção da autora a partir de dados obtidos na entrevista.

Os resultados para a categoria *“Implicações das estratégias pedagógicas para efetiva inclusão e permanência do surdo no ensino superior”*, mostram divergências nos relatos de um estudante para o outro, a exemplo do uso de estratégias pedagógicas dos professores em sala de aula, porém, também mostram convergências, a exemplo da dificuldade com a leitura e interpretação de textos densos na Língua Portuguesa, conforme discussão dos resultados a seguir.

5.4.1. Dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem

Sobre a percepção dos estudantes surdos acerca das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, Es1 menciona a dificuldade com relação à leitura e escrita da Língua Portuguesa. Com Es2 não é diferente, pois acrescenta em seu relato que alguns professores passam textos grandes com muitos vocabulários desconhecidos e que, mesmo sendo oralizada, sente dificuldade para ler e compreender os textos. Somente Es3 relata que, atualmente, as dificuldades minimizaram pelo tempo e experiência de graduação e por ter uma infância bem próxima à leitura e escrita com o apoio da mãe.

Torna-se necessário, nesse texto, explicitar acerca da relevância da leitura e escrita na educação de surdos. Para tanto, Quadros e Schmiedt (2006) argumentam que no campo da educação dos surdos, há necessidade de estratégias metodológicas que focalizem o ensino da leitura e da escrita e o desenvolvimento de habilidades comunicativas, por meio da interação entre professor e o estudante. Destaca-se que, para o ensino da língua portuguesa aos

estudantes surdos é imprescindível que o professor acione o conhecimento prévio, orientando a esses estudantes quanto aos conteúdos que serão apresentados, primando por um ensino interativo, tornando-os reflexivos e ativos, ou seja, sujeitos do processo de aprendizagem (SVARTHOLM, 1998).

Ribeiro e Silva (2015) esclarecem as dificuldades vivenciadas pelos surdos no processo de leitura, trazendo um estudo de caso intitulado: *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Os autores abordam, a partir de testes feitos por surdos sinalizantes⁴⁸ e oralizados com relação à aquisição da língua de sinais e da Língua Portuguesa oral e escrita na fase tardia, que,

Durante o teste de compreensão de textos traduzidos para a língua de sinais, [...] todos ficavam a vontade. No teste de Língua Portuguesa, havia certa tensão, preocupação em responder corretamente, com sentimento de insegurança proveniente das experiências que já tiveram com a Língua Portuguesa (SILVA e RIBEIRO, 2015, p. 77).

Salienta-se que a compreensão da leitura da Língua Portuguesa para o sujeito surdo ocorre quando o leitor surdo usa seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o que se refere o texto (os conteúdos), processando, assim, os elementos que integram o texto. Em outras palavras, surdos oralizados e sinalizantes que tiveram a experiência em adquirir uma língua, tardiamente, a exemplo de surdos que aprenderam a ler com 14 anos, outros aprenderam a língua de sinais com 40 anos, e assim por diante, tal contexto de aquisição tardia de uma língua acaba por afetar as habilidades de associação entre os conhecimentos prévios, armazenados nas lembranças, com as informações linguísticas do texto.

Freire (2008) contribui nessa discussão por argumentar que não se pode dissociar a leitura das experiências de vida do processo de aprendizagem, pois há um movimento que parte da leitura de mundo para a leitura das palavras, ou seja, trata-se de atribuir sentidos ao que foi e é vivido e não apenas repetir palavras, letras e textos, distantes da sua realidade.

Assim, para que as diferenças linguísticas sejam respeitadas no processo de inclusão do surdo, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 inspirada na LDB (1996), é necessário que o ingresso dos alunos surdos aconteça em um ambiente educacional no qual se desenvolvam o ensino da Língua Portuguesa oral e escrita e da Língua de Sinais.

⁴⁸ Usa-se a expressão *surdo sinalizante* para aqueles que optam por utilizar a língua de sinais como forma de comunicação e interação, e por haver outros surdos que optam pelo termo oralizar, são, geralmente, pessoas com surdez de grau leve e fazem o uso de aparelhos auditivos ou implantes cocleares (RIBEIRO e SILVA, 2015).

5.4.2. Percepções acerca das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula

Na subcategoria, *percepções acerca das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula*, Es1 relata, como visto no quadro 9 (nove), que alguns professores utilizam *slides* durante as aulas, mas os formulam com textos grandes e sem imagem. Por outro lado, Es1 deixa explícito o seu contentamento quando o professor utiliza filme com legenda na sala de aula, pois esse favorece o aprendizado das palavras.

Por sua vez, Es3 afirma que em algumas disciplinas não percebe estratégia metodológica que alcance o surdo e que as aulas, às vezes, consistem em quatro horas somente de leitura e o professor oralizando, ainda relata que alguns professores levam *slides*, mas que na maioria das vezes não há recurso visual nenhum (imagens). Es3 também expressa angústia ao revelar que os colegas ouvintes conversam de uma só vez, em alguns momentos das aulas, e o barulho acaba dificultando a interpretação do profissional tradutor-intérprete que precisa, por sua vez, escutar para passar as informações. Por fim, Es3 diverge de Es1 ao relatar que o professor traz filme sem legenda, informando que não sabe se olha para o filme ou para o intérprete de Libras.

Nessa direção, destaca-se a pesquisa de Matos (2015) intitulada: “Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB”, pois em seu estudo ao questionar alguns docentes que possuem estudantes com deficiência⁴⁹ acerca da compreensão das possibilidades de aprendizagem dos mesmos, os docentes relataram acreditar no potencial de aprendizagem dos surdos, embora demonstrassem temor por não haver conhecimento sobre o jeito de ser surdo e suas diferenças, conforme se verifica no relato docente a seguir, a partir da pesquisa de Matos (2015):

Olha, eu fiquei um pouco receoso, vou te confessar, ser bem sincero com você, eu fiquei um pouco receoso, [...] ele é surdo e eu não sei Libras, eu fiquei com receio, mas aí logo que tinha essa possibilidade, eu falei: “meu Deus, se matricularem na minha turma o que é que eu vou fazer?” Aí vieram os intérpretes, tem um núcleo, tem vários intérpretes, aí depois eu fiquei mais calmo, porque eu sabia que se ele viesse fazer a disciplina, ia ter o intérprete [...] (Docente 10) (MATOS, 2015, p. 122).

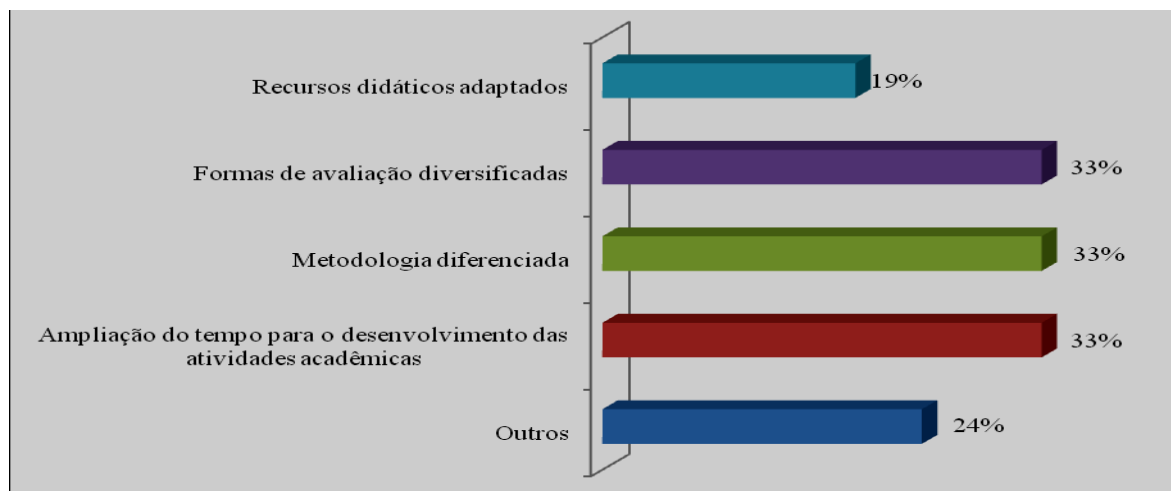
⁴⁹ Ressalte-se que o enfoque de Matos (2015) foram as deficiências, sendo consideradas, pela autora, a Deficiência Física, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual.

No relato do docente entrevistado, acima, Matos (2015) destaca que a barreira linguística entre o docente e o estudante surdo preocupa o entrevistado, “ao pensar na possibilidade do mesmo se matricular em sua turma. Preocupação essa que parece ser sanada com a possibilidade da presença de tradutores e intérpretes de Libras na sala de aula” (MATOS, 2015, p. 122). Nesta direção, vale ressaltar a necessidade de compreensão de seu papel como docente, pois “O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula” (QUADROS, 2004, p. 59), embora a responsabilidade de ensinar seja do professor.

Enquanto Es1 destaca como fator positivo a utilização de filmes com legenda em sala de aula, Es2 dá algumas sugestões para a melhoria da prática dos seus professores como, por exemplo, utilizar mais filmes com legendas e levar outros filmes com janela de Libras. Esse segundo formato de filme que a estudante sugere, tem por finalidade assegurar a visibilidade da tradução em Língua de Sinais e não comprometer a visualização da produção, ou seja, a janela de Libras é um espaço que fica ao lado da tela com a atuação do intérprete de Libras para produções audiovisuais. A estudante ainda revela que alguns professores separam a turma em grupos para leitura e isso possibilita que um ajude o outro na compreensão dos textos.

Confrontando as percepções dos estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas com os relatos dos professores na pesquisa de Matos (2015) acerca das práticas educativas, constataram-se divergências, pois enquanto os estudantes surdos relatam a necessidade de recursos visuais por parte dos professores, além de uma metodologia pedagógica focada também nos surdos, a exemplo de Es3 por argumentar que, a maioria dos professores não utiliza nenhum recurso visual, a pesquisa de Matos (2015) traz, através do gráfico abaixo, as categorias apresentadas acerca das práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência nesta instituição.

Gráfico 1. Práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência na UFRB



Fonte: (MATOS, 2015, p. 129)

Percebe-se no gráfico de Matos (2015) que alguns docentes da UFRB, participantes da sua pesquisa, demonstraram compreender a necessidade de adaptar as técnicas e instrumentos de avaliação, utilizar recursos adaptados, além de considerar as especificidades de cada educando. Diante dos dados apresentados por Matos (2015), infere-se, ainda, a necessidade de “criar práticas inclusivas, através da oferta de adaptações curriculares, que prevejam um tempo diferenciado, bem como práticas avaliativas, metodologias e recursos didáticos diferenciados, quando necessário” (MATOS, 2015, p. 121).

Em sua entrevista Es2 ainda afirma que quando os professores falam, pausadamente, durante as aulas favorecem a compreensão dos conteúdos, tendo em vista que por ser a estudante oralizada consegue fazer a leitura labial. Corroborando com essa colocação de Es2, Matos (2015) relata em sua pesquisa que um “docente adotou a postura de falar de forma mais pausada para que os intérpretes e o próprio estudante surdo pudessem acompanhar” (MATOS, 2015, p. 150). “(...) falar também mais devagar, mais pausadamente tanto por conta da intérprete né, quanto para que ele pudesse acompanhar (...)” (Docente 07) (Ibid.: 150). Veja-se a convergência entre o relato da estudante oralizada com a percepção de um docente da instituição, o qual mostrou na entrevista realizada por Matos (2015) a necessidade de falar devagar para que o estudante fizesse a leitura labial.

Traz-se, novamente, o estudo de Rocha e Miranda (2009) pela relevante pesquisa realizada pelas autoras acerca da inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo entrevistados 15 (quinze) estudantes com deficiência

matriculados nessa Instituição de Ensino Superior. Dentre os depoimentos destaca-se o da estudante com deficiência auditiva⁵⁰, que relata,

“Durante as aulas, eu faço leitura labial, mas nem sempre é possível fazer essa leitura, devido à movimentação do professor, que não se mantém de frente para mim, eu peço para os professores, mas eles esquecem, aí fica difícil acompanhar tudo que o professor fala” (Aluna de administração deficiente auditiva) (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 34).

Percebe-se que o relato dessa aluna de administração complementa-se ao dado registrado por Es2, citado anteriormente. Como se pode verificar, além da utilização de recursos visuais e estratégias pedagógicas, são necessárias outras questões ligadas às posturas docentes.

Complementarmente, em sua pesquisa de mestrado intitulada “*A inclusão do estudante surdo no Ensino Superior: Das percepções de estudantes surdos e seus professores às práticas de sala de aula*”, Silva (2015) também propôs compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos no ensino superior, através das percepções desses estudantes e das práticas dos seus professores, no curso de graduação em pedagogia. A investigação de Silva (2015) evidenciou a necessidade de toda a comunidade acadêmica repensar as suas práticas frente ao estudante surdo. Os surdos usuários da Libras entrevistados em sua pesquisa relataram o desejo de que todos os professores aprendam e utilizem a Libras para se comunicarem com os surdos, como também a utilização de recursos visuais em suas aulas.

Os achados da presente pesquisa, referendados pelas outras pesquisas aqui citadas, reforçam que se faz necessário a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se estabeleça, tendo em vista que a inclusão requer não somente o acesso ao Ensino Superior, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada sujeito.

5.4.3. Estratégias pedagógicas que contribuem para a permanência no ensino superior

Finaliza-se esta análise com a subcategoria, *Estratégias pedagógicas que contribuem para a permanência no ensino superior*, constatando-se convergências entre os relatos de Es1 e Es2 por colocarem que os filmes legendados apresentados, slides com imagens, além da oferta prévia de textos resumidos para leitura e pesquisa de vocabulários, como estratégias

⁵⁰ Termo utilizado na pesquisa em questão.

pedagógicas utilizadas por alguns professores, favorecem a aprendizagem, pois há disponibilização de tempo para se proceder a pesquisa no dicionário de termos e expressões desconhecidos de modo a possibilitar a compreensão dos mesmos.

Neste sentido Matos (2015), em sua pesquisa, traz na análise dos dados obtidos, o cuidado e a preocupação dos docentes entrevistados com relação aos estudantes surdos, no qual os mesmos revelam considerar as singularidades desses estudantes. “No início, logo nos primeiros dias, perguntei pra eles, como é que eles aprendiam? Quais eram as dificuldades?” (Docente 01) (MATOS, 2015, p. 123). Os relatos dos docentes entrevistados por Matos (2015) mostram que as adaptações realizadas no processo educativo envolveram “mudanças nos critérios de avaliação [...e...] modificações nos instrumentos utilizados” (ibid.: 141).

Esses cuidados apresentados nas entrevistas por Matos (2015) são reafirmados nos relatos de Es1 e Es2. No entanto, a percepção de Es3 diverge dos demais ao relatar que “É necessário o atendimento específico aos surdos por parte dos docentes e isso, sim, garante a nossa permanência na Universidade” (Es 3). Esse estudante afirma que o atendimento individual pelo professor possibilita a compreensão de vários conteúdos que na sala de aula deixa lacunas, porém algumas vezes essa mediação individual não é possibilitada, pois necessita da presença do intérprete de Libras, o que depende da coincidência dos horários dos três atores (docente, intérprete e estudante surdo).

Considerando-se a necessidade da intermediação de um profissional intérprete, Quadros (2004) sugere que esse profissional, no momento de sua atuação, deve processar a informação dada pelo professor na língua fonte (Língua Portuguesa) e fazer escolhas estruturais linguísticas na língua alvo (Língua de Sinais) que “devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente” (QUADROS, 2004, p.27). Sendo assim, o ato de interpretar é também importante e necessário para assegurar a aprendizagem do educando, como refere Es3, logo acima.

A percepção de que cada indivíduo é único, e, portanto, tem necessidades diferenciadas está presente inclusive na fala de uma das docentes entrevistadas por Matos (2015), por assim dizer que,

Cada sujeito é único, às vezes a gente pensa que é surdo e que todos são iguais. Eu já tive experiências com surdos... eu tenho uma prima surda, (...) eu sei que a escrita dela é muito diferente da desse aluno, que ela não é oralizada o quanto ele é. Então, assim, eu sei que para ela já teria que ter

outra dinâmica entendeu, que não tive pra ele [...] (Docente 01) (MATOS, 2015, p. 124).

Verifica-se, a partir desse excerto, trazido por Matos (2015), que a vivência particular do docente, anterior à atuação em sala de aula, trouxe para esse profissional a preocupação e olhar sensível com relação ao estudante surdo. Observa-se que o estudante pode até possuir a mesma diferença, a exemplo dos estudantes surdos, porém a sua necessidade é peculiar, sendo assim, sugere-se que os professores envolvidos no processo de ensino de estudante surdos promovam, como estratégia pedagógica, uma relação entre os conteúdos ministrados e as possibilidades de aprendizagem e interesses próprios desse aluno, a fim de romper barreiras que fazem parte da experiência educacional desse acadêmico.

Ante o exposto considera-se que, dentre as estratégias pedagógicas para o atendimento a estudantes surdos, destacam-se posturas simples como: 1. Posicionar-se frente ao estudante surdo quando se referir a ele, mantendo o contato visual para que o mesmo realize a leitura labial; 2. Solicitar que todos os colegas falem mais pausadamente para que os estudantes oralizados possam acompanhar as discussões e os intérpretes possam interpretar com exatidão a aula ministrada; 3. Evitar dar explicações e escrever no quadro ao mesmo tempo, para que o aluno possa acompanhar a explicação dos conteúdos ministrados pelo professor; 4. Utilizar recursos didáticos, a exemplo de slides com imagens e textos resumidos, de modo a favorecer a compreensão e o acompanhamento da leitura pelo estudante surdo; 5. Exibir prioritariamente filmes com legenda ou com janela de Libras; dentre outras posturas já mencionadas no decorrer do presente trabalho que contribuem para a inclusão e permanência desses educandos na Educação Superior.

Entende-se nesse processo de construção de estratégias pedagógicas a necessidade de formação do professor da Educação Superior de modo a possibilitar uma atuação cada vez mais inclusiva. A pesquisa de Matos (2015) também traz essa necessidade por parte dos docentes, tanto em relação às práticas pedagógicas quanto com relação ao conhecimento acerca da especificidade dos estudantes surdos, destacando a autora que isso se justificava, nos relatos dos professores, devido à dificuldade em participar dos cursos de capacitação ofertados pela instituição, devido a centralização de tais cursos, em detrimento da concepção de multicampia e devido a carga horária do trabalho docente.

Assim, entende-se que a instituição precisa continuar investindo em direção a construção de políticas e práticas pedagógicas inclusivas de modo a reconhecer e potencializar o trabalho individual de cada docente no planejamento de estratégias pedagógicas que consideram as diferenças e pluralidades existentes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Na simplicidade aprendemos
que reconhecer um erro
não nos diminui, mas nos engradece,
e que as pessoas não existem para nos admirar,
mas para compartilhar conosco a beleza da existência.*
Mário Quintana

Esta investigação se propôs a analisar a percepção de estudantes surdos da UFRB acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência em curso de graduação dessa Instituição Federal de Ensino, sendo, pois, de fundamental importância por possibilitar a compreensão de como está se processando a inclusão através da ótica dos acadêmicos surdos, mais precisamente matriculados no curso de graduação em Letras-Libras da UFRB.

Destaca-se que toda a ação pedagógica se apropria de uma postura intencional, penetrada de significados, que é desenvolvida a partir da participação plena dos envolvidos. Essa prática é, por sua vez, consciente e compartilhada com os educandos e, no caso da aprendizagem do estudante surdo, essa requer a consideração da diferença linguística e a forma de ensino diferente do cotidiano vivenciado na maioria das instituições de Ensino Superior.

Quanto à forma como a inclusão de estudantes surdos está acontecendo na UFRB destaca-se que esta IFES tem um conjunto de normativos que regulamentam o processo de inclusão, delineando políticas institucionais que se atentam para o acesso e a permanência de tais estudantes no Ensino Superior. Como exemplos desses normativos destacam-se a Resolução CONAC/UFRB nº 40/2013 e a Resolução CONAC/UFRB nº 17/2014. A primeira trata do atendimento aos estudantes com deficiência matriculados na instituição e a segunda dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes surdos no curso de Licenciatura em Letras-Libras ofertado no Centro de Formação de Professores, em Amargosa-BA. Além desses normativos, a instituição disponibiliza orientações pedagógicas para os docentes que possuem estudantes com deficiência, possibilitando uma melhor interação entre docentes e estudantes com deficiência.

Ademais dos textos institucionais, a UFRB criou em sua estrutura o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI/PROGRAD) e o Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência os quais, respectivamente, acompanham e fiscalizam as políticas inclusivas

desenvolvidas pela instituição. A UFRB tem também desenvolvido outras ações que sinalizam para o seu compromisso com a inclusão, a exemplo de promoção de cursos de formação do pessoal docente e técnico e de disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva e de monitores que acompanham os estudantes com deficiência em casos de necessidade, possibilitando, assim, condições necessárias para a inclusão e permanência dos mesmos.

Muito embora se reconheçam esses avanços, a análise de relatórios da instituição, citados no decorrer do trabalho, apontam para a necessidade do desenvolvimento de ações político pedagógicas institucionalizadas para o favorecimento de uma educação inclusiva, com foco também nas estratégias pedagógicas para surdos, pois garantir a aprendizagem plena torna-se fundamental para o processo de permanência.

Consoante com um dos objetivos da pesquisa de refletir sobre o processo de inclusão dos estudantes surdos da UFRB, observou-se que na Instituição de Ensino Superior pesquisada já são desenvolvidas ações que possibilitam uma inclusão mais eficaz para esses estudantes, a exemplo da realização de concursos de profissionais intérpretes de Libras.

Quanto ao objetivo de analisar se as estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes surdos têm favorecido a sua permanência na Educação Superior, ressalta-se que a partir da análise das percepções dos estudantes surdos da UFRB, aponta-se dentre as estratégias pedagógicas utilizadas: o uso de recursos didáticos de natureza visual, a exemplo de filmes com legenda; interlocução pausada do professor para favorecer a compreensão do surdo oralizado e a interpretação do conteúdo da aula para Libras; a utilização de dicionário na aula e a disponibilização de tempo para busca de novos vocabulários; a ênfase de trabalhos em grupos, propiciando uma aprendizagem colaborativa em sala de aula; estratégias metodológicas diferenciadas, a exemplo de dar aulas em Libras. Tais estratégias foram reconhecidas pelos surdos participantes da pesquisa como favorecedoras do processo de aprendizagem e, portanto, de sua permanência, embora essa seja uma prática adotada por parte dos docentes.

Porém, outros relatos dos estudantes surdos evidenciaram a necessidade de um ensino com o foco na diferença linguística por parte de alguns docentes, sendo sugerido que os docentes se capacitassem mais com relação ao atendimento das especificidades do acadêmico surdo, a exemplo da elaboração de slides com textos resumidos e uso de imagens, bem como redução do tempo de oralização durante a aula e a utilização de outras estratégias de ensino.

Para os surdos participantes da presente pesquisa a limitação de vocabulário é a causa da dificuldade de compreensão dos textos distribuídos pelos docentes, e quando os mesmos

recorrem ao contexto são desmotivados diante da falta de alternativas pela ausência de um largo vocabulário. Para 02 (dois) estudantes surdos, os problemas decorrem da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno de forma que impossibilita a compreensão plena da leitura e escrita.

Salienta-se também o desconhecimento, por parte dos estudantes surdos, sobre as ações realizadas pela instituição para efetivar a inclusão e permanência dos mesmos, considerando que esses estudantes demonstraram desconhecer o que a instituição tem feito, a exemplo dos cursos de capacitação em Libras para a comunidade acadêmica, além da elaboração de normativos e orientações de suporte aos estudantes, dentre outros. Sendo assim, considera-se necessário que a instituição dê visibilidade às suas ações, haja vista, que a falta de conhecimento da existência das políticas já formuladas também dificulta o processo de permanência dos estudantes surdos, pois tal desconhecimento faz com que esses estudantes continuem relatando a falta de suporte institucional.

Retomando-se, então, as questões que fomentaram a pesquisa, sobre como os estudantes surdos da UFRB percebem as estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência em curso de graduação desta instituição? De que forma tais estratégias pedagógicas influenciam no processo de permanência na Educação Superior, segundo os estudantes surdos? Que subsídios pedagógicos, a partir das percepções dos surdos, poderão potencializar a permanência desses na Educação Superior?, entende-se ter conseguido responder essas indagações frente ao apresentado no decorrer, principalmente, do último capítulo por apresentar as análises e reflexões dos dados e como as demandas dos estudantes surdos da UFRB podem ser atendidas.

Compreende-se que para a construção de estratégias pedagógicas há que se considerar as diferenças históricas, culturais e linguísticas dos acadêmicos surdos, propondo estratégias que lhes ajudem superar as dificuldades quanto a leitura e a escrita, bem como a compreensão dos conteúdos, de modo que possam trilhar o caminho de uma formação exitosa.

Muitos foram os conhecimentos construídos no processo de elaboração deste trabalho, os quais beneficiaram e direcionaram a escrita do texto, e diante disso, espera-se que os dados coletados mediante a realização da pesquisa de campo, também tragam grandes possibilidades de discussões acerca das percepções dos acadêmicos surdos, usuários da Libras e oralizados, sobre as estratégias pedagógicas a eles direcionadas e potencialize reflexões concernentes a inclusão e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior.

Assim, conclui-se que as narrativas dos três participantes desta pesquisa revelam por um lado a importância e a necessidade de estratégias pedagógicas institucionalmente referendadas

que assegurem a permanência dos acadêmicos surdos na Educação Superior, mas por outro lado evidenciam a satisfação desses sujeitos em serem partícipes dessa experiência acadêmica, ampliando suas perspectivas e oportunidades na vida pessoal, profissional e social.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B. FERREIRA, J. P. de; DAMÁZIO, M. M. **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).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BASTOS, E. R. O. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais**: o que é revelado? SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18165/1/UNIVERSIDADE%20FEDERAL%20DA%20BAHIA%20-%20tese%20totalmente%20corrigida%20com%20abstract.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

BEHARES, L.E. **Nuevas corrientes en la educación del sordo**: de los enfoques clínicos a los culturales. Santa Maria, SC: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

BISOL, C.A; VALENTINI, C.B. **Inclusão no Ensino Superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2012.

BISOL, C.A; VALENTINI, B. C. **Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença?** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <
http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2016.

BISOL, C. A; VALENTINI, B. C; SIMIONI, L. J; et. all. **Estudantes surdos no Ensino Superior**: reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <
http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 03 de outubro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.296. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. **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.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2016.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília, DF, 2007. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 30 junho de 2016.

BRASIL. Decreto Nº 7.234. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

BRASIL. Decreto Nº 7.612/2011. **Institui os Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Nacional Viver sem Limites.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 01 de março de 2017.

BRASIL. **Documento orientador do Programa Incluir.** Brasília, DF, 2013. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article> Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2014**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

BRASIL. **Legislação Brasileira sobre pessoas com deficiência [recurso eletrônico]**. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 agosto de 2016.

BRASIL. Lei Nº 12.319/2010. **Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Lei Nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 30 de dezembro de 2016.

BRASIL. Lei Nº. 13.146. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Regulamentada em 6 de julho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 25 de março de 2017.

BRASIL. Lei Nº 13.409/2016. **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**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 09 de janeiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Portaria Nº 389, de 9 de maio de 2013. **Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Portaria Nº 3.284. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em 29 de setembro de 2016.

BRASIL. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016.** Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2016.

BRUNO, M. M. G. **Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior:** algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. Estudos RBEP. Brasília, 2011.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões e práticas. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs). **Motivação para aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARNEIRO, A. S. C. **Caminhos Universitários:** a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ava_carvalho.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

CASTRO JÚNIOR. **Projeto Varlibras.** Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. 2015. Disponível em <[file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/2014_GlauciodeCastroJunior%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/2014_GlauciodeCastroJunior%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

CASTRO JÚNIOR. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira:** Foco no léxico. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística do Mestrado em Linguística da Universidade de Brasília, 2011. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8859/1/2011_GI%C3%A1luciodeCastroJ%C3%BAnior.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

CENATTI, M. J. **Considerações sobre estratégias pedagógicas no ensino superior.** Jornal da Educação. Edição impressa, 2012. Disponível em <[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1605#myGallery1-picture\(13\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1605#myGallery1-picture(13))>. Acesso em: 07 de setembro de 2017.

CERQUEIRA, J. B; FERREIRA, E. de M. B. **Recursos didáticos na educação especial.** Benjamin Constant. Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, dez. 1996.

CHIACCHIO, S. S. R. **Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro.** 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Instituição Financiadora: CAPES. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9774>>. Acesso em: 29 de dezembro de 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

COLL, C. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

CORRADI, J. A. M. **Ambientes informacionais digitais e usuários surdos**: questões de acessibilidade. Marília, 2007.

CORREIA, L. M. de. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, D. (org). **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto, 2001.

COULON, A. **A condição de Estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DAROQUE, S. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piraciba. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_143934_samantha.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

D'ÁVILA, C. M. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'Ávila, C.M; VEIGA, I. P. A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FALCÃO, L. A. B. **Surdez, cognição visual e Libras**: estabelecendo novos diálogos. 2 ed. rev. e ampl. Recife: Ed. do Autor. 2012.

FOSTER, S; LONG, G; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. In: BISOL, C. A; VALENTINI, B. C; SIMIONI, L. J; et. all. **Estudantes surdos no Ensino Superior**: reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

FRANCO, K. M. O. de. **A sonoridade da surdez**. Biblioteca 24hs, São Paulo, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO FILHO, T A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: Apropriação, demanda e perspectivas. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2016.

GALVÃO, N. C. S. S. de. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10965/1/Nelma%20Galvao.pdf>>. Acesso em: 14 de novembro de 2016.

GARCIA, C. E. de. **O que todo Pedagogo precisa saber sobre Libras** - Os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais. Ano 19, número 215, 2016. Disponível em: <https://www.clickbooks.com.br/product_info.php?products_id=3352>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, Surdez e educação**. 2 ed. Campinas. Autores Associados, 1999.

GONÇALVES, H. A. de. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOULARTE, B. R. **Acesso e permanência no Ensino Superior**: estratégias de governamento da conduta de alunos surdos incluídos. Santa Maria, RS, Brasil 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5949>. Acesso em: 22 de dezembro de 2016.

GUANAES, C. **Educação Inclusiva**: da Legislação à Prática. Seminário proferido pela promotora de Justiça- Cíntia Guanaes, na disciplina Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2016.

GUERRA, E; CAPELARIO, R. **Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior para surdos sob perspectiva sócio-histórica**. Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013. Acessível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-029.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2016.

HERMANI, A. D; MELLER, M. H. S. de. Educação escolar: professores resistentes a mudanças? **Revista Brasileira de Educação**, 2012. Disponível em: <<http://continuandoformacao.blogspot.com.br/2012/10/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>>. Acesso em: 02 de março de 2017.

INEP/MEC. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%**. 2014. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 03 de abr. de 2016.

JANUZZI, G. M. de. **Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNCKES, C. R. **A prática docente em sala de aula**: mediação pedagógica. 2013. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Rosani_Junckes.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. In: **Eccos Revista Científica**. 2002, v.4, n.2, P. 79-88. Disponível em <

http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf>. Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

MACHADO, R. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MANTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso**: Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, L. M. B; TACCA, M. C. V. R; KELMAN, C. A. **Vigotsky**: A inclusão e a educação bilíngue dos surdos. V Congresso Brasileira Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, A. P. da. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado da Bahia, campus Salvador – BA. Disponível em: <
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17728/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Aline%20Pereira%20da%20Silva%20Matos.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Mediação pedagógica (verbete)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/educacao-profissional/>>. Acesso em: 12 de fevereiro 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

MOURA, M. C. de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

MULLER, Iára. **Aconselhamento de pessoas com deficiência**: experiência de um grupo na comunidade. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

NOVENA, N. P. Pesquisando as narrativas da sexualidade na organização escolar: Formulação do problema e adequação dos procedimentos metodológicos na pesquisa qualitativa. In: FARIAS, M. S. B. da; WEBER, S. **Pesquisas Qualitativas nas ciências sociais e na educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2008.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado da Bahia, campus Salvador – BA, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/22233?mode=full>>. Acesso em 14 de março de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 17 out. 2016.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: GÓES, Maria Cristina Rafael de & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: LOVISE, 2000.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Medição, 2013.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Acessível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2016.

PIMENTEL, S.C. As práticas pedagógicas na atenção às necessidades educativas especiais: uma análise a partir das teorias do currículo. In: SANTOS, Marilda Carvalho; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas. **Educação inclusiva em foco**. Feira de Santana, UEFS, 2006.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. – Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, S.C; MATOS, A. P. da S; RIBEIRO, V; et, al. O acesso do jovem com deficiência no ensino superior: experiência no recôncavo da Bahia. In: **JUBRA – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira**, 2013, Recife – PE. 2012. Anais. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-26.pdf>> Acesso em: 26 de outubro de 2016.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. 212 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10562/1/Tese_Susana%20Pimentel.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2016).

QUADROS, R. M; PIZZIO, A. L; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Desktop/Texto_base.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, P.L. Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

RAMOS, E. S. O Atendimento Educacional Especializado e a Tecnologia Assistiva: novas perspectivas para o ensino inclusivo. In: **Gestão & Conexões**. Management and Connexions Journal, Vitória, ES, 3 (1), pp. 122-141, 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/5053/5618>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

RAMOS, C. R. Tecnologia Assitiva para Surdos: Produtos, estratégias, recursos e serviços. In: **RVCS D - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Edição nº 09, 2012. Disponível em: < <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=932>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

REIS, D. B; TENÓRIO, M. R. **Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior**. 2009. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2032/dyane%20brito%20reis.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

RIBEIRO, T; SILVA, A. G. de. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: Uma análise de seu acesso e permanência. IN: Diáz, F; BORDAS, M; GALVÃO, N; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SÁ, N. R. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em < <https://www.google.com.br/search?q=S%C3%81%2C+N.+R.+de.+Convite+a+uma+revis%C3%A3o+da+pedagogia+para+minorias%3A+questionando+as+pr%C3%A1ticas+discursivas+na+educa%C3%A7%C3%A3o+de+surdos>>. Acesso em: 16 de março de 2017.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SANTOS, E. F. dos. **O ensino de libras na formação do professor: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação. Feira

de Santana, 2015. Disponível em: <
[file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20EMANUELLE%20F%C3%89LIX%20DOS%20SANTOS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20EMANUELLE%20F%C3%89LIX%20DOS%20SANTOS%20(1).pdf)>. Acesso em: 25 de Agosto de 2017.

SANTOS, F. M. A. dos. **Marcas da Libras e indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa**. 254 f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em:
 <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10970/1/Dissertacao%20Fernanda%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 01 setembro de 2017.

SANTOS, J. dos. **Acesso a Educação Superior: a utilização do ENEM/SISU Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: <
https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15231/1/Janete%20dos%20Santos_disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 30 de março de 2016.

SIAGH, R. F. S; TANAMATI, L. F; FERRARI, D. V. **Sistema FM: Conceitos introdutórios**. Produção Tecnologia Educacional-USP. Bauru, 2015. Disponível em: <
<http://portalsistemafm.fob.usp.br/wp-content/uploads/sistema-fm.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2017.

SILVA, B. P. 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. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias 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: 22 de dezembro de 2016.

SILVA, L.G. dos S. **Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998 (Caderno de Autoria).

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

SIMÃO, S. **Avatar 3d traduz textos em tempo real para a língua de sinais**. Digitais. PUC, Campinas, 2015. Disponível em: <
<https://digitaispuccampinas.wordpress.com/2015/10/09/avatar-3d-traduz-textos-em-tempo-real-para-a-lingua-de-sinais/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

SOUZA, C.R.F. (2013). **Educação Bilíngue para Surdos: Análise de Práticas Pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <

<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/16092/1/Camila%20Ramos%20Franco%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em 14 de março de 2016)

STELLING, E. O aluno surdo e sua família. In: **Repensando a educação da criança surda**. (Org.) Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Divisão de Pesquisas, Rio de Janeiro, 1996.

STREIECHEN, M. E; LEMKE, K. C. **Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue**: implicações para a prática pedagógica. In: RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6214.pdf>>. Acesso em: 07 de Outubro e 2016.

STROBEL, Karin. **As Imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis Ed. Da UFSC, 2008.

STROBEL. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis, 2009.

STUMPF, Rossi M. **Escrita de Sinais I**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2008.

SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos**. Revista Espaço, junho 1998, 38- 45. In www.sitiodesordos.com.ar, 2003.

TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

TESSER, S. R. C. **Atuação do intérprete de libras na mediação da aprendizagem de aluno no surdo no ensino superior**: reflexões sobre o processo de interpretação educacional. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/13757>>. Acesso em: em 30 de outubro de 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Glossário**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca>>. Acesso em 13 de jan. de 2015.

UFRB. **Orientações para professores de estudantes surdos**. Núcleo Políticas de Inclusão. disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Orientaes%20para%20professores%20de%20estudantes%20surdos.pdf>>. Acesso em: 07 de novembro de 2016.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2010 – 2014. Dezembro, 2009. Disponível em< <http://www.ufrb.edu.br/portal/documentos/category/2-documentos?>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

UFRB. Portaria N° 161/2012. **Cria o Conselho dos direitos das pessoas com deficiência da UFRB**. Disponível em <<http://www.ufrb.edu.br/reitoria/portarias/category/14-criacao-estrutural>>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

UFRB. Portaria 462/2011. **Cria o Núcleo de Políticas de Inclusão**. Disponível em <http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Portaria_462-20110001.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

UFRB. **Relatório de gestão setorial PROGRAD 2013**. Disponível em <<http://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 24 de novembro de 2016.

UFRB. Resolução CONAC N° 14/2009. **Dispõe sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Disponível em <<http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-14-09-conac.pdf>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

UFRB. Resolução CONAC n° 17/2014. **Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/conac/resolucoes-conac/category/9-resolucoes-2014>> . Acesso em: 23 de mar. de 2015.

UFRB. Resolução CONAC N° 040/2013. **Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Disponível em <<http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-040-13-conac.pdf>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

UNESCO. **Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo, Cortez 1999. Disponível em: <<http://www.microeducacao.com.br/concurso/coursepebii2009/b-delors-educacao-um%20tesouro%20a%20descobrir.pdf>>. Acesso em: 06 de junho de 2011.

USP. **Orientação aos Docentes sobre Alunos com Deficiência**. USP Legal. Disponível em: <usplegal.saci.org.br/acoes/publicacoes/docentes.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2016.

VIOTTI, E; MCCLEARY, L. E. **Semântica e Pragmática**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libra. Florianópolis, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Ciudad La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANATA, Eliana M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005. Disponível em: <
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PROTOCOLO DE ESTUDO

- I. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO:** Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior.

Orientadora: Susana Couto Pimentel

Mestranda: Sátilla Souza Ribeiro

Contato: satila@ufrb.edu.br

1. QUESTÃO NORTEADORA PARA O ESTUDO:

Como os estudantes surdos da UFRB percebem as estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência em curso de graduação desta instituição?

2. QUESTÕES SECUNDÁRIAS:

De que forma tais estratégias pedagógicas influenciam no processo de permanência na Educação Superior, segundo os estudantes surdos? Que subsídios pedagógicos, a partir das percepções dos surdos, poderão potencializar a permanência desses na Educação Superior?

3. OBJETIVO GERAL:

Analisar as percepções de estudantes surdos da UFRB acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência em cursos de graduação desta Instituição Federal de Ensino.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Identificar as percepções dos estudantes surdos acerca do seu processo de inclusão e saberes acadêmicos com relação à aprendizagem e dificuldades na Graduação da UFRB;
- ✓ Analisar, segundo esses estudantes, se as estratégias pedagógicas, a eles direcionadas, têm favorecido a sua permanência na Educação Superior;

- ✓ Sugerir subsídios para delinear estratégias pedagógicas que possam potencializar a permanência de estudantes surdos na Educação Superior.

5. PALAVRAS-CHAVE:

Educação Superior. Surdo. Estratégias pedagógicas. Permanência.

6. LOCAL DA PESQUISA:

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: A escolha da instituição pesquisada se deu por ser o local de atuação profissional da pesquisadora, suscitando assim, o desejo em identificar as questões relacionadas às estratégias pedagógicas para estudantes surdos, pautadas na inclusão, e dessa forma poder colaborar com o trabalho que já vem sendo realizado.

7. FONTES DE EVIDÊNCIAS:

7.1. DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

OBJETIVOS DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: Identificar como as políticas acadêmicas da UFRB são abordadas ou direcionam as ações educativas, considerando as especificidades dos educandos surdos.

DOCUMENTOS ANALISADOS:

- Legislações nacionais sobre a temática e normativos institucionais;
- Relatório de gestão setorial PROGRAD/UFRB 2011/ 2015.
- Resolução CONAC nº 040/2013: Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- Resolução CONAC Nº 14/2009: Dispõe sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- Resolução 017/2014: Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

- Portaria N° 161/2012. Cria o Conselho dos direitos das pessoas com deficiência da UFRB.
- Portaria 462/2011: Cria o Núcleo de Políticas de Inclusão.
- Orientações para os docentes de estudantes com deficiência.

7.2. ENTREVISTAS:

- ✓ **OBJETIVOS DAS ENTREVISTAS:** Conhecer as percepções dos estudantes surdos acerca das estratégias pedagógicas a eles direcionadas na graduação da UFRB; Identificar, a partir dessas percepções dos estudantes, se as estratégias pedagógicas a eles direcionadas têm favorecido a sua permanência na Educação Superior.
- ✓ **PARTICIPANTES:** Discentes surdos matriculados no Curso de Graduação Letras-Libras.
- ✓ **ROTEIRO DE ENTREVISTAS AVALIADO POR:** orientadora e banca de qualificação.

8. PROCEDIMENTOS ANTES DA COLETA DE DADOS

- ✓ Autorização do dirigente máximo da instituição pesquisada.
- ✓ Autorização do diretor do Centro de ensino pesquisado.
- ✓ Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa- UFBA e UFRB / ambos aprovados.

9. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

- ✓ Pesquisa documental e dos Registros Acadêmico.
- ✓ Contato com discentes via WatsApp, Webcam e presencial, objetivando realizar as entrevistas (utilização de câmera filmadora e notebook).

10. PROCEDIMENTOS APÓS A COLETA DE DADOS

- ✓ Transcrição das entrevistas realizadas em Libras e na língua oral.

11. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: Análise de conteúdo (documentos e entrevistas)

- ✓ Transcrição da Libras para a língua portuguesa das entrevistas dos sujeitos da pesquisa;

- ✓ Leitura do material coletado para análise a fim de elaborar as categorias;
- ✓ Exploração de todo material coletado: pesquisa documental e entrevistas para a integralização das informações;
- ✓ Reflexão e interpretação dos dados analisados com base no referencial teórico utilizado para fundamentar a investigação;
- ✓ Produção da escrita da seção de análise dos resultados.

12. PÚBLICO-ALVO: Toda a comunidade acadêmica, em especial os estudantes surdos da instituição, além dos estudiosos e pesquisadores da área.

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “*Estratégias pedagógicas para a permanência de alunos surdos na Educação Superior*”, desenvolvida pela Pós-graduanda Sátilla Souza Ribeiro, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção de estudantes surdos da UFRB acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de permanência em curso de graduação desta Instituição Federal de Ensino.

Conforme aponta a Resolução 466/2012, II.2 “Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar”. Nesta perspectiva, a natureza da pesquisa é problematizar como os estudantes surdos da UFRB percebem as estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de permanência em cursos de graduação desta instituição? Pretende-se, portanto analisar se a universidade enquanto espaço pedagógico que milita por um ensino democrático e inclusivo, tem realizado através das práticas educativas, as intervenções necessárias para a garantia de permanência das pessoas surdas que nela ingressam.

Esta pesquisa justifica-se por considerar o aumento de acesso de estudantes com surdez na Educação Superior, segundo o Censo de Educação Superior (BRASIL, 2013), das 7.305.977 matrículas efetuadas nesta etapa do ensino em 2013, 20.119 são de pessoas com deficiência, 1.068 são caracterizados surdos, sendo assim, torna-se necessário refletir sobre a permanência e a sua participação plena nesse nível de ensino. Diante desses dados sobre o quantitativo de surdos no ensino superior, e por ser a universidade um campo recente de atuação para esses estudantes, muitas vezes a barreira linguística entre os docentes e esses acadêmicos, além da falta de recursos visuais, visando à acessibilidade, tem comprometido a permanência destes sujeitos.

Nesta perspectiva, sua participação na pesquisa é voluntária e se dará por meio de respostas a entrevistas semiestruturadas, a partir de blocos temáticos e de objetivos, e como instrumentos serão utilizados o guia de entrevistas, Câmera filmadora para posterior transcrição e fidelidade ao discurso das falas que será oral e em Libras, pois dentre os 03 estudantes a ser entrevistados, 01 é oralizado e utiliza o português oral para se comunicar e 02

utilizam a Libras. Então, as entrevistas serão em duas modalidades: Libras e Oral. Sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas. As questões das entrevistas serão de forma clara em linguagem acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura e respeitando as singularidades de cada participante da pesquisa, como destaca a Resolução 466/2012, IV.1 b. Vale ressaltar que, qualquer outra pesquisa a ser feita com o material coletado será submetida para apreciação e aprovação do CEP da instituição, e quando for o caso, apreciação e aprovação da CONEP.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de estudo, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades em sala de aula e a necessidade de disponibilização do seu tempo. Vale destacar que, nos riscos referentes ao desconforto, será oferecido apoio, além de uma conversa atenta e sensível ao desconforto do participante, viabilizar um atendimento emocional, será aguardado o tempo que for necessário até que tais questões sejam sanadas, considerando a experiência profissional e acadêmica na área. Ao identificar possíveis desconfortos dos participantes seja emocional, físico, bem como constrangimentos que o entrevistado poderá sentir por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que possa se sentir incômodo em falar, destaca-se que, o participante não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista se sentir desconforto em falar. Portanto, serão tomadas essas ações/atitudes práticas descritas acima a fim de minimizar esses possíveis riscos (desconforto, constrangimento - se houver), levando em consideração a população que tem necessidade educacional especial, em condição de vulnerabilidade, é relevante destacar que, os entrevistados são maiores de idade. Sendo assim, a sala em um ambiente agradável e confortável são direitos dos participantes da pesquisa, segundo a Resolução Nº 466/2012.

Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para resposta as entrevistas, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de estudo e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista, a qual durará 20 minutos a entrevista completa por cada participante. Será assegurado pelo pesquisador o pleiteio de indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, além de contribuir, se necessário, o ressarcimento das despesas decorrentes da participação da pesquisa, como alimentação e/ou transporte. Os benefícios que a presente pesquisa também trará para os participantes são a *visibilidade da percepção de estudantes surdos da UFRB acerca das práticas pedagógicas a eles direcionadas no seu processo de inclusão;

*Disseminação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em seus aspectos culturais e linguísticos, além da *valorização identitária da pessoa com surdez que se comunica através da Libras ou da Língua Portuguesa (oral), no âmbito educacional e social.

Considerando assim, o respeito pela dignidade humana, à proteção da imagem da instituição e do participante, a não estigmatização, a garantia da não utilização das informações em prejuízo, inclusive em termos de autoestima, além do desenvolvimento e o engajamento ético, consoante a Resolução N° 466/2012.

Os resultados serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção dos nomes dos (as) participantes, sendo garantido o anonimato. Comprometo-me, como pesquisadora, com o mínimo de danos e riscos, por ponderar que os participantes da pesquisa, segundo a Resolução 466/2012, II.25, também integram aos grupos de estudo considerados vulneráveis.

É importante destacar que, o Srº Diretor do Centro de Formação de Professores da UFRB (Local da realização da entrevista) está ciente das co-responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos participantes envolvidos na Instituição matriculados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar, além de autorizar, o desenvolvimento da presente pesquisa nesta instituição e declarou conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução 466/12.

Ressaltamos ainda que, o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa na participação desta pesquisa, e também não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se depois de consentir com a sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Solicito a permissão para publicação dos resultados, considerando que, a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados de forma geral, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas aos meus cuidados no Gabinete 04 do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana-Bahia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por um período de 05 anos sob a minha responsabilidade como Pesquisadora e Docente da Instituição (UFRB-CETENS). Após este período, os dados passarão a ser guardados no banco de dados do Núcleo de Estudo em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA), o qual sou

Membro, pelo tempo que for acordado entre pesquisador e sujeito da pesquisa no ato da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este presente Termo será e emitido em duas vias assinadas pelo participante e por mim, pesquisadora.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: satila_ribeiro27@hotmail.com, Tel. 75-99102-4790 (Watss App) ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFBA, na Rua Basílio da Gama, Campus do Canela, Rui Barbosa, S/N, Salvador-BA, telefone (71) 3283-7615. Agradecemos, antecipadamente, pela sua colaboração.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da Pesquisadora

Profª. Dra. Susana Couto Pimentel (orientadora)

_____, ____/____/____
Local e data

APÊNDICE 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

GABINETE DO REITOR

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____, Reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, autorizo a pesquisadora **Sátilla Souza Ribeiro** aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Bahia - UFBA, a desenvolver nesta instituição a pesquisa intitulada “*Estratégias pedagógicas para a permanência de alunos surdos na Educação Superior*” sob orientação da Prof.(a). Dra. Susana Couto Pimentel.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição em que será realizada a pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Reitor

APÊNDICE 4**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**

Eu, Clarivaldo Santos de Souza matricula 1719311, Diretor do (a) Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Sátilla Souza Ribeiro a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “Estratégias pedagógicas para a permanência de alunos surdos no Ensino Superior”.

Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, de estar ciente das co-responsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

....., de de 20

.....
Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE 5

TEXTO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ENTREVISTA)

Prezado(a) Discente,

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa, realizada em curso de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação), na Universidade Federal da Bahia intitulada “*Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior*”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção de estudantes surdos da UFRB acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas no seu processo de inclusão e permanência em cursos de graduação desta Instituição Federal de Ensino.

Espera-se que os resultados deste estudo possibilitem o profundo conhecimento acadêmico na área da surdez para a construção de políticas e estratégias pedagógicas, pautadas na inclusão e respeito às diferenças no Ensino Superior, assim como para o desenvolvimento de ações educativas que favoreçam a participação plena, autonomia e aprendizagem dos acadêmicos surdos.

Sendo assim, convidamos-lhe a participar da entrevista acerca das suas percepções com relação às estratégias pedagógicas para a permanência *na Educação Superior*. Destacamos que, a sua participação é muito importante, e que a presente pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEPEE/UFBA), sob número 2.177.083 e ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com parecer nº 2.242.903, mediante análise das questões éticas, que envolvem a dignidade dos sujeitos envolvidos, leia e assine o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em anexo. A vossa participação na pesquisa é de grande relevância. Sendo assim, seria possível indicar uma melhor data e horário para realização da entrevista. Informamos que a entrevista será realizada no local e horário de sua preferência.

Certos de contarmos com a vossa colaboração, desde já agradecemos.

Cordialmente,

Sátilla Souza Ribeiro

APÊNDICE 6

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Sátilla Souza Ribeiro, declaro estar ciente das Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado “*Estratégias pedagógicas para a permanência de alunos surdos na Educação Superior*” sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 446/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos quer sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEPEE/UFBA qualquer alteração no projeto de pesquisa e encaminhadas via Plataforma Brasil, sob a forma de relatório ou comunicação protocolada;
- Apresentar os resultados da pesquisa nas instituições proponente e coparticipante, ao CEPEE/UFBA após o seu término conforme exigência da Resolução 466/12.

.....,de.....de 20.....

.....

Assinatura do responsável pelo projeto

APÊNDICE 7**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: “Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos no Ensino Superior”

Pesquisador responsável: Sátilla Souza Ribeiro

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Local da coleta de dados: Centro de Formação de Professores (CFP)- Amargosa-Bahia

A pesquisadora do projeto intitulado “*Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior*” se compromete a garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas com os 03 estudantes surdos, a partir do guia de entrevistas, Câmera filmadora para posterior transcrição e fidelidade ao discurso. Concordo com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. Informo que a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no Gabinete 04 do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana-Bahia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por um período de 05 anos sob a responsabilidade do Pesquisador (a) e Docente Sátilla Souza Ribeiro. Após este período, os dados passarão a ser guardados no banco de dados do Núcleo de Estudo em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA) pelo tempo que for acordado entre pesquisador e sujeito da pesquisa no ato da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

.....,de.....de 20.....

.....
Assinatura do responsável pelo projeto

APÊNDICE 8**DECLARAÇÃO CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA**

Eu, Susana Couto Pimentel, pesquisador(a) responsável pela orientação do projeto de pesquisa de Dissertação intitulado “*Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior*”, declaro estar ciente do compromisso firmado para a orientação de Sátila Souza Ribeiro, discente do Curso de Pós-Graduação (Mestrado), no Departamento de Educação, da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA).

Salvador,de de

Assinatura do pesquisador (a) responsável

Assinatura do(a) orientando(a)

APÊNDICE 9**ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA AO ACADÊMICO SURDO DO CURSO
LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS/LÍNGUA ESTRANGEIRA**

PARTE 1- Com o objetivo de traçar o perfil do (a) entrevistado (a)

1. Idade
2. Curso
3. Gênero
4. Estado Civil

CATEGORIA 1: CONTEXTO HISTÓRICO PESSOAL DA SURDEZ

5. Como e quando adquiriu a surdez?
6. Como sua família se comunica com você?

PARTE 2- Com o objetivo de seguir com as narrativas de forma intencional

CATEGORIA 2. DESAFIOS ENFRENTADOS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

7. Qual foi a motivação para ingressar no Ensino Superior?
8. Como foi a sua entrada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)?
Encontra (ou) alguma dificuldade nesse ingresso?
9. Por que a escolha deste curso?

CATEGORIA 3. CONDIÇÕES MATERIAIS DE PERMANÊNCIA

10. Desenvolve alguma atividade profissional? Em caso afirmativo qual e onde?
11. Tem filhos (as)? Em caso afirmativo quantos e qual a idade dos filhos?
12. Onde e com quem reside?
13. Tem acesso doméstico a internet?
14. Você recebe alguma bolsa? Qual?

CATEGORIA 4: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA

15. Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem no seu curso? Quais as dificuldades nesse processo?
16. Quais as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem? Como essas estratégias têm influenciado no seu desempenho acadêmico?
17. Quais as dificuldades enfrentadas por você com relação à aprendizagem dos conteúdos trabalhados?
18. Os docentes fazem algo para ajudar a superar tais dificuldades? O quê, por exemplo?
19. As práticas pedagógicas desenvolvidas contribuem para sua permanência no curso? Justifique.
20. Em algum momento da sua caminhada acadêmica pensou em desistir do curso? Por quê?