



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MESTRADO ACADÊMICO

Márcia Elisa Lamaison

**A SURDEZ E O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A
INCLUSÃO EM DUAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA
REGIÃO NOROESTE DO RS**

Dissertação de Mestrado

Cruz Alta/RS

2018

Márcia Elisa Lamaison

**A SURDEZ E O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A
INCLUSÃO EM DUAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA
REGIÃO NOROESTE DO RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Práticas Socioculturais e desenvolvimento Social.

Orientadora: Prof.^a PhD Vaneza Cauduro Peranzoni

Cruz Alta/RS

2018

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social
Mestrado Acadêmico

**A SURDEZ E O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A
INCLUSÃO EM DUAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA
REGIÃO NOROESTE DO RS**

Elaborado por:

Márcia Elisa Lamaison

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Comissão Examinadora:

Prof. PhD Vaneza Cauduro Peranzoni_____ UNICRUZ
Prof. Dra. Maria Aparecida Santana Camargo_____ UNICRUZ
Prof. Dra. Silvia Maria de Oliveira Pavão_____ UFSM

Cruz Alta/RS
2018

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Maior pelos ensinamentos e infinitas possibilidades.... pela vida, imensamente grata!

Ao meu mentor espiritual por me acompanhar nesta caminhada!

Aos meus pais por tudo que me alcançaram nesta vida... por entenderem e aceitarem meus limites e me apoiarem sempre!

Aos meus irmãos e cunhada por serem exatamente como são e sermos fortes e melhores juntos.

Aos meus sobrinhos por me mostrarem dia a dia a importância do brilho no olhar, a simplicidade e o amor pela vida!.... ser tia me faz feliz! Amo demais, infinitamente!

A minha orientadora pelas colaborações e acompanhamento constante.

À banca convidada, nas presenças das Dra. e Professoras Silvia e Maria Aparecida pelas sugestões, colaborações.

Aos Professores do Mestrado de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social por nos auxiliarem nas reflexões e aprendizados.

Às pessoas com deficiência que passaram e estão no meu caminho, por me mostrar seu protagonismo na luta da Inclusão e que nos tornamos mais humanos quando entendemos que somos únicos, que as diferenças nos completam.

À Greice e à Leticia por me instigarem constantemente a estudar as nuances das deficiências, pela convivência e ensinamentos diários.

A liberdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que revela da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade.

François Jacob

RESUMO

A SURDEZ E O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO EM DUAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA REGIÃO NOROESTE DO RS

Autora: Márcia Elisa Lamaison

Orientadora: Prof.^a PhD Vaneza Cauduro Peranzoni

A presente pesquisa objetivou verificar e refletir sobre como está ocorrendo a inclusão de discentes surdos no Ensino Superior. As reflexões estão centradas no contexto sociocultural e na capacidade de acolhimento e de oferta de subsídios necessários e pertinentes a esta demanda educacional por parte das Instituições. O tema da surdez no ensino superior faz parte da Linha de Pesquisa em “Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea” do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ/RS). O texto desdobra-se nas seguintes temáticas: questões históricas da surdez, conceituação do sujeito surdo, a língua como constitutiva do sujeito surdo: contexto educacional em questão, a educação bilíngue para surdos, as normativas que norteiam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à Educação Superior, a sociedade como invenção de padrões e a polarização da exclusão e inclusão. A dissertação ora apresentada percorre a argumentação de que esses sujeitos são cidadãos com direitos iguais e vida digna em sua diversidade e pluralidade de ser e estar neste mundo. Os objetivos que orientaram o presente estudo foram: a) geral: analisar a efetividade do processo inclusivo dos acadêmicos surdos no Ensino Superior de duas Universidades Comunitárias da Região Noroeste do Rio Grande do Sul; b) específicos: - Abordar as questões da inclusão, da exclusão, da normalização na perspectiva da surdez ao longo da história humana ocidental, a fim de embasar, em termos de conceitos e de sentidos, a pesquisa sobre a surdez; - explicitar se as ações da universidade atende aos preceitos básicos de formação e contempla o quadro dos profissionais com cursos e ou/habilitação para desenvolver o trabalho com surdos pertinentes ao uso da Libras apresentando os desafios, as necessidades e as possibilidades de uma educação inclusiva. Para alcançar tais objetivos foi realizada pesquisa bibliográfica e questionário envolvendo a Coordenação, professores e alunos de duas Universidades

Comunitárias da região noroeste do RS, por meio de uma abordagem qualitativa. Os participantes perfazem o número de 29 pessoas, divididos da seguinte forma: quatro coordenadores de curso, vinte e um professores e cinco discentes que fazem uso da Libras. Os resultados obtidos estão elaborados na perspectiva de apresentação da realidade e de encaminhamentos institucionais vigentes e de possibilidades de implementação da capacidade de acolhimento dos sujeitos surdos no meio acadêmico universitário.

Palavras-chave: Bilinguismo. Libras. Diversidade. Inclusão. Exclusão. Acolhimento.

ABSTRACT

DEAFNESS AND HIGHER EDUCATION: A STUDY ON INCLUSION IN TWO COMMUNITY UNIVERSITIES IN THE NORTHWEST REGION OF RS

Autora: Márcia Elisa Lamaison

Orientadora: Prof.^a PhD Vaneza Cauduro Peranzoni

The present study aimed to verify and reflect on the occurrence of the inclusion of deaf students in Higher Education. The reflections are centered on the sociocultural context and on the capacity of reception and supply of necessary and pertinent subsidies to this educational demand by the Institutions. The topic of deafness in higher education is part of the Research Line on "Sociocultural Practices and Contemporary Society" of the Post-Graduate Program in Sociocultural Practices and Social Development of the University of Cruz Alta (UNICRUZ / RS). The text unfolds in the following themes: historical issues of deafness, conceptualization of the deaf subject, language as constitutive of the deaf subject: educational context in question, bilingual education for the deaf, norms governing access and permanence of people with deafness. deficiency to Higher Education, society as the invention of standards and the polarization of exclusion and inclusion. The dissertation presented here goes through the argument that these subjects are citizens with equal rights and a dignified life in their diversity and plurality of being and being in this world. The objectives that guided the present study were: a) general: to analyze the effectiveness of the inclusive process of deaf academics in Higher Education of two Community Universities of the Northwest Region of Rio Grande do Sul; b) specific: - To address the issues of inclusion, exclusion, and normalization in the perspective of deafness throughout western human history, in order to base the research on deafness in terms of concepts and senses; - state whether the actions of the university meet the basic training requirements and include the professional staff with courses and / or housing to develop the work with deaf people relevant to the use of Libras presenting the challenges, needs and possibilities of an inclusive education. To reach these objectives, a bibliographical research and questionnaire involving the Coordination, teachers and students of two Community Universities of the northwestern region of the Rs, was carried out through a qualitative approach. The participants make up the number of 29 people, divided as follows: four course coordinators, twenty-one teachers and five students who make use of the Libras. The results obtained are elaborated from the perspective of reality presentation and institutional referrals in force and possibilities of the capacity of the deaf subjects to be accepted in the university academic environment.

Keywords: Bilingualism. Pounds. Diversity. Inclusion. Exclusion. Welcome.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA SURDEZ ATÉ O ENSINO SUPERIOR ..	14
1.1 Questões históricas das deficiências	15
1.2 Conceituação do sujeito surdo.....	18
1.3 Contexto educacional do sujeito surdo	20
1.4 A educação bilíngue para surdos.....	25
1.5 Normativas que norteiam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior	29
2 EXCLUSÃO DA INCLUSÃO: ENTRAVE CULTURAL.....	34
2.1 A sociedade como invenção de padrões	35
2.2 A polarização da exclusão e inclusão.....	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
3.1 Participantes	49
3.2 Local de realização da pesquisa.....	51
3.3 Instrumentos de pesquisa	53
3.4 Procedimentos de coleta de dados	54
4 ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS DA PESQUISA	56
4.1 Procedimentos de tratamento dos dados	56
4.1.1 Questionários ao coordenador e professores	57
4.1.1.1 <i>Análise de dados dos professores</i>	73
4.1.2 Coleta de dados dos questionários aos alunos	79
4.1.2.1 <i>Análise de dados dos alunos</i>	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	98
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

A surdez faz parte da ampla e complexa questão sociocultural da inclusão. Mesmo no âmbito educacional, no qual há uma compreensão e uma abertura à diferença mais apurada e qualificada, sabe-se que educandos surdos¹ já vivenciaram várias situações arbitrárias às garantias e direitos de dignidade cidadã em sua trajetória. No processo histórico, foram segregados e, depois, inseridos em um contexto que tinha como padrão a normalização. Esse processo constituiu-se em uma nova forma de exclusão, pois seu modo de ser estava sendo corrigido para dar conta de uma dinâmica estabelecida pelos que eram considerados “normais”. Tratava-se de uma correção da anormalidade para poder ser sujeito de direito.

Na escola, o advento da integração surgiu com a proposta de inserir os surdos na sala de aula desde que estivessem adequados à comunidade ouvinte. Aproximadamente no final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, surgiu uma nova perspectiva. Trata-se da inclusão, proposta pensada como um caminho inverso, ou seja, que permite ao surdo fazer parte da escola respeitando sua língua e oferecendo o trabalho do intérprete de Libras em sala de aula. Estas adaptações vão paulatinamente qualificando sua presença nas relações de ensino e aprendizagem com o direito que lhe é devido.

A inclusão é um tema em debate muito recorrente na atualidade, tanto em termos conceituais quanto em possibilidade e efetividade. A surdez é uma parte de toda essa problemática com algumas características que se assemelham às demais questões inclusivas. São expressões que requerem em uma atenção no que diz respeito à participação efetiva como cidadão, com dimensões particulares que as distingue das outras. Para compreender a surdez em seu contexto presente, é preciso fazer uma interpretação do acolhimento das diferenças de um modo geral em sua perspectiva histórica e sociocultural. O ponto decisivo remete aos pressupostos da configuração de mundo que vivemos aqui identificados como a modernidade, pois nesse período é que se constitui a ideia de racionalidade, de ciência, de conhecimento e de ordenamentos da sociedade que ainda vigora.

A modernidade buscou incessantemente estruturas de regramento, de dominação, de controle para todos os setores da sociedade. Não é a vida que determina a ordem estabelecida socialmente, mas o inverso. Uma das metas das áreas do saber é alcançar o patamar da ciência matemática, produzindo conhecimentos irrefutáveis e totalmente objetivos, capazes de

¹ A nomenclatura utilizada é o termo surdo, tendo em vista que o mesmo não se enquadra na categoria deficiente, pois possui uma língua e uma cultura própria. Surdo é designado aqui para aqueles que possuem privação auditiva e que se utilizam das Libras como forma de comunicação.

aceitação universal, independente da condição e da situação espaço/temporal. Bauman (1999 p. 15), afirma que isso influenciou diretamente na compreensão da vida:

[...] na medida em que é produzida e sustentada pelo *projeto, manipulação, administração, planejamento*. A existência é moderna na medida em que é administrada por agentes capazes [...] e soberanos. Os agentes são soberanos na medida em que reivindicam e defendem com sucesso o direito de gerenciar e administrar a existência: o direito de definir a ordem e, por conseguinte, pôr de lado o caos como refugio que escapa à definição.

O autor ainda afirma que a vida moderna está pautada na ideia de ordem, pois as questões da verdade e do conhecimento que estão em todas as dimensões sociais e culturais pautam-se no regramento metódico que assegura a conquista de resultados, a estabilidade, a regularidade e a universalidade. Quem não se enquadra nessas dimensões é colocado à margem da sociedade. Bauman (1999 p.12) descreve:

Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da *ordem como tarefa*) como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis – com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, uma tarefa que torna todas as demais meras metáforas de si mesmas.

A modernidade é um período histórico que tem um papel central para a compreensão da inclusão no presente porque a negação da diversidade e da pluralidade conduziu a uma polarização entre o normal e o anormal. Com a marginalização dessas dimensões da vida, a deficiência reconhecida diante de um padrão foi colocada do lado do anormal e, portanto, do lado externo da estrutura da sociedade.

Na proposição de modelos de conhecimentos e de modos de viver lineares e padronizadores, a classificação de sujeitos aptos e não aptos foi justificada na interpretação de mundo burguês. De modos distintos, ainda hoje, existem certas classificações, sobretudo entre os competentes e os incompetentes ou incapazes. Na dinâmica dos ajustamentos dos indivíduos é que se inserem algumas áreas de conhecimentos como gestão, administração e, psicologia. Cambaúva (1988, p.66) argumenta que essa dinâmica embasada pela psicologia é “a ponte para que a educação, no sentido positivista, possa fazer de cada pessoa um indivíduo social, integrado em seu meio e contribuindo para a ordem e progresso da sociedade”.

A leitura do contexto moderno que vai até a contemporaneidade, é o tema central do primeiro capítulo da dissertação, pois, é na modernidade que se iniciam, também, algumas ações de inclusão não apenas por parte de entidades, como a Igreja na Idade Média, mas por parte do Estado. O tom dessa inclusão ressalta Bauman (1999, p. 16), é: “Você é abominável,

mas eu sou generoso e o deixarei viver”. Essa aceitação da pluralidade conservou-se numa certa utopia que permaneceu no horizonte da inclusão até os dias atuais, buscando superar a convenção da igualdade de oportunidades sem levar em conta a diversidade de situações.

Para os padrões de produção e de projeção de resultados da vida moderna e iluminista, as pessoas com deficiência representam uma limitação indesejável, algo que precisa ser superado ou não ser levado em consideração. A manutenção desse sistema é feita pelas pessoas que se engajam na autorrealização, de serem reconhecidas como geniais, enfim, de serem quase modelos. Trata-se de conquistar uma virtude de ser e fazer moldado pela ideia da agilidade, da eficácia e da quase perfeição. A felicidade está atribuída ao sucesso e à produtividade individual, sem importar-se com a presença/ausência de quem não consegue alcançar esses horizontes, gerando ao mesmo tempo uma negação e uma indiferença para com a pluralidade dos seres humanos.

Por meio de políticas públicas, há uma implementação de ações que visam à aceitação das diferenças e da pluralidade dos seres humanos. Essas ações visam reordenar modos de vida que na história da organização humana impediam a participação das pessoas com deficiências de terem acesso ao institucionalizado. Não quer dizer que, em termos de mercado, a contemporaneidade abandonou os modelos idealísticos, mas há um movimento sociocultural que constrói novas narrativas acerca da condição humana, de modo a oportunizar visibilidade e voz aos, então, marginalizados, e contestar os valores supremos modernos de alcançar uma humanidade ideal (BAUMAN, 1999, p. 24).

Historicamente não são somente as questões sociais e educacionais que são desafiadoras. As condutas, os preconceitos e a falta de conhecimento em como atuar com as diversas deficiências deixaram uma lacuna muito grande neste processo, o que exerceu forte reflexo na vida destas pessoas. A acessibilidade deve ocorrer nas estruturas educacionais tanto no seu aspecto físico quanto organizacional e dispor de aparatos e ações que possibilitem o aprendizado, a convivência, o respeito, a dignidade e a valorização da cidadania.

Os atuais paradigmas utilizados na disponibilidade de um sistema educativo direcionado aos surdos necessitam de espaços os quais tratem da diversidade, acolham as diferenças e procurem estreitar os espaços educacionais percorridos entre surdos e ouvintes. Estes são os maiores desafios quando se trata do assunto, pois viabiliza o real propósito da inclusão. A educação oferecida aos surdos no contexto educacional ocorre ainda pela prevalência que a língua portuguesa deve ser ofertada como caminho principal para a aprendizagem, a partir do ensino da sua gramática. No entanto, para os surdos ela funcionara como uma segunda língua, propósito este que será discutido mais adiante.

Desde a escolarização inicial, é imprescindível prover uma oferta de aprendizagem de qualidade que perpassa por várias instâncias do saber e do fazer. As escolas apontam para a necessidade de tratar questões que interferem não somente na educação, mas sim nos aspectos sociais, culturais e emocionais dos surdos. Atuar sob o olhar da cidadania da convivência coletiva, respeitando o outro se tornou papel fundamental de todos os envolvidos na luta pela igualdade de direitos, assegurados pela Constituição Federal de 1988. Conforme esse documento, o atendimento das pessoas com deficiência² deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com as instituições preparadas para a oferta de vagas que contemple as especificidades destes alunos em consonância com a transversalidade do ensino.

A participação dos surdos nos espaços universitários é recente e os resultados aos poucos se demonstram. Segundo os dados da Educação Superior no Brasil, no ano de 2013, do quantitativo de 29.034 alunos declarados com algum tipo de deficiência no ingresso acadêmico, 1.448 se reconhecem como surdos e 7.037 com deficiência auditiva. Dos 420 alunos surdos que participam de instituições públicas de Ensino Superior, 336 frequentam faculdades federais, 34 são provenientes de instituições estaduais e 50 realizam seus estudos em faculdades. Do número de 1.538 discentes com deficiência auditiva, 1.186 estão nas instituições federais, 239 nas estaduais e 113 nas particulares. Em faculdades privadas, cursam 1.068 surdos e 5.499 com a deficiência auditiva. Observa-se que há maior número de alunos que se declaram com deficiência auditiva em todas as instituições. É importante ressaltar que, do total de alunos que se declaram com deficiência no Ensino Superior, os surdos correspondem a 5,12% (INEP, 2017). Em capítulo posterior, se discutirá sobre a diferença de surdez e deficiência auditiva.

Assim, ressalta-se que, nesta pesquisa, analisou-se como está ocorrendo o processo inclusivo nos espaços universitários, pois se trata de uma questão que envolve Direitos Humanos, protagonismo social e identidade cultural de um grupo que já foi estigmatizado e desvalorizado pela sociedade, motivo pelo qual se denota a importância do tema.

Os objetivos que orientaram o presente estudo foram: a) geral: analisar a efetividade do processo inclusivo dos acadêmicos surdos no Ensino Superior de duas Universidades Comunitárias da Região Noroeste do Rio Grande do Sul; b) específicos: - Abordar as questões da inclusão, da exclusão, da normalização na perspectiva da surdez ao longo da história humana ocidental, a fim de embasar, em termos de conceitos e de sentidos, a pesquisa sobre a

² Para a elaboração deste trabalho será utilizada a expressão pessoa com deficiência, em conformidade com a Organização das Nações Unidas, aprovada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 02 de julho de 2008, através do Decreto nº 186/2008.

surdez; - explicitar se as ações da universidade atende aos preceitos básicos de formação e contempla o quadro dos profissionais com cursos e ou/habilitação para desenvolver o trabalho com surdos pertinentes ao uso da Libras apresentando os desafios, as necessidades e as possibilidades de uma educação inclusiva.

A situação da surdez no ensino superior é apresentada no primeiro capítulo. Os argumentos serão contextualizados historicamente, desde o reconhecimento da surdez como dimensão que exige reformulações na interação social e cultural já na Idade Média e a instituição de marcos legal no Brasil que passam a nortear a legislação educacional. Essa leitura é base para o desdobramento da pesquisa que busca identificar o modo como a diversidade, particularmente o sujeito surdo, está sendo reconhecida no meio acadêmico da Região Noroeste do Estado do RS. A diversidade, antes era inimiga dos padrões de aprendizagem, passa, aos poucos, a ser um elemento de avaliação da qualidade das IES em atender a diferença como expressão de criatividade, de respeito e como pensar a igualdade.

Políticas e ações que contemplem as diferenças e a proposição de romper os muros da padronização constituem o pressuposto para apresentação dos resultados do questionário. Esse é o enfoque do segundo capítulo, mostrando a razão de a sociedade destacar, no indivíduo, as causas dos desajustes e se dispensar do exame de suas responsabilidades. Outra questão refere a legitimação da exclusão social na intenção de classificar os indivíduos entre os bons estudantes e aqueles que apresentam dificuldades para aderir ao sistema universitário instituído. A intenção de assegurar a inclusão escolar de alunos surdos, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é de efetivar a legalidade da igualdade de direitos e de condições de ter direitos.

No terceiro capítulo, desenvolve-se o percurso metodológico. A dissertação é resultado de dois movimentos de investigação. O primeiro é bibliográfico, com vistas à compreensão da surdez ao longo da história e a elucidação conceitual dentro da dimensão das deficiências que perfazem a exclusão. Essa modalidade investigativa apresentará os resultados nos dois primeiros capítulos. Não se trata de uma pesquisa quantitativa a qual visa a apontar certas estatísticas do número de alunos surdos por IES em proporção ao número geral de alunos. A pesquisa é qualitativa, pautada na compreensão da ampliação do atendimento educacional a todos os cidadãos, independente de sua condição de ser. Com o questionário, buscou-se compreender a situação dos alunos surdos nas referidas IES que, até então, não eram considerados simplesmente como diferentes, mas que, na escola, possuíam rendimento aquém do esperado. O questionário foi realizado com coordenadores, professores envolvidos com a questão da inclusão de surdos e com alunos surdos. Visou, ao mesmo tempo, entender

a situação atual de desafios, de possibilidades e inovações desse processo de uma educação que seja realmente para todos, conforme apregoa a Constituição Federal de 1988.

No quarto capítulo, tem-se a análise dos resultados das respostas ao questionário, priorizando os desafios e as inovações na educação inclusiva, mais especialmente a que se refere aos educandos surdos. Os resultados da pesquisa foram trabalhados na perspectiva de conscientizar para o reconhecimento da diferença como fundamental à dignidade de todos os envolvidos no processo da Inclusão. Compreende-se que este movimento não é um ato de caridade realizado aos que são marginalizados, mas uma atribuição de quem é cidadão e é responsável pela constituição da cidadania das novas gerações.

As preocupações com a criação da lei que oferece garantia de acesso nem sempre vislumbram o desenvolvimento de um processo em que os educandos sejam considerados como sujeitos dignos de ser no seu modo próprio. Nesse sentido, será fornecido um relatório de retorno às IES as quais fazem parte da pesquisa, com a possibilidade de colaborar com os educadores em geral, uma vez que, quando os laços pessoais estão baseados no respeito aos sujeitos, sejam de uma construção sociocultural digna para todos.

A pretensão da pesquisa foi de colaborar para uma cultura que repense e reconstrua sua dinâmica de vida sem formas de controle de um conjunto de normas sociais que fazem parte da convivência, mas de realmente efetivar a Inclusão. As considerações a serem apresentadas têm como horizonte a constituição de condições de afirmação de que a sociedade atribui características normativas aos seus membros sem privilegiar uns em detrimento da dignidade de outros.

Foucault (2000) contribui para a interpretação de que alguns procedimentos inclusivos mantêm uma polarização entre os considerados normais e anormais. Estes dois elementos não devem ser tratados por uma relação de contradição e exterioridade, mas na perspectiva de inversão e polaridade. Assim, a inclusão dos surdos, cumprindo com os objetivos de uma sociedade digna para todos, é um processo que não é assistencial, mas uma forma cultural de compreender e de viver o mundo.

O horizonte o qual move a pesquisa é de que, em algum momento, o acolhimento das diferenças atingiria seu fim, no sentido de que a organização da vida humana não precisaria mais de ações de inserção de classes, de etnias e de diferenças; o fato da convivência já seria de inclusão de todos em termos de direitos.

1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA SURDEZ ATÉ O ENSINO SUPERIOR

A história das pessoas com deficiência é caracterizada por inúmeros episódios de preconceito, discriminação e outros tantos julgamentos equivocados. A exclusão e o isolamento faziam parte das práticas constantes daqueles que não admitiam conviver com as diferenças. Na história da humanidade, há uma diversidade de tipos de exclusões que estavam ligados aos modos de vida de cada época.

1.1 Questões históricas das deficiências

Na idade antiga, familiares que tinham filhos ou parentes “diferentes”, retirava-nos do convívio com as outras pessoas porque eram consideradas como “anomalias” e poderiam contagiar as outras pessoas (GUGEL, 2008). Os “anômalos” (termo utilizado na época) eram tratados como doentes, o que impedia a autonomia necessária para a busca de seu próprio provimento. Assim, as relações de dependências para o acompanhamento e cuidado eram vistas como incapacidades que atrasariam os demais na evolução das comunidades, grupos e comunidades. Segundo Gugel (2008, p. 1):

Não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviveriam. Devido a diversos fatores como: falta de abrigo para os dias e noites de frio intenso e calor insuportável, a ausência de comida, era necessário ir à caça para garantir o alimento diário e, ao mesmo tempo, guardá-lo para o longo inverno e sabemos que para a maioria dos deficientes isso não seria possível.

O enfoque sobre as pessoas com deficiência assumia dois aspectos antagônicos naquela época: de um lado, o extermínio, porque poderiam ser consideradas como empecilho aos outros. As pessoas com deficiência eram vistas como sujeitos sem autonomia e consideradas como aberrações da natureza; sendo, portanto, excluídos da sociedade e sem direito à educação. Por outro lado, alguns os protegiam com o intuito de alcançar a proteção divina ou expiação dos seus pecados.

Os surdos, naquele período, não tinham *status* de humanos, pois se acreditava que a fala estava estreitamente relacionada à produção do pensamento e, na privação desta estavam desprovidos de ter autonomia. Desta forma, os surdos não tinham direitos como os outros e não participavam do convívio familiar, da divisão das heranças e eram proibidos de contrair matrimônio (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19).

O período da Idade Média traz o aspecto da religião exercendo papel central na vida das pessoas, principalmente das famílias feudais. Naquele período, a prática da não divisão de heranças contribuía para que ocorressem matrimônios entre parentes, fato este que era atribuído às chances de conceberem filhos com deficiências. É importante salientar que mesmo a Igreja determinando o sentido do social na vida das pessoas, ela mantinha, de certa forma, o interesse na dependência das contribuições mantenedoras das famílias abastadas. Estas, por sua vez, ao gerarem filhos com deficiências, não os inseriam ao convívio com os demais porque a Igreja os considerava como seres que não tinham uma alma imortal, pois não tinham como confessar seus pecados (SASSAKI, 1997).

Assim, com interesse em manter a continuidade das colaborações e manter as famílias como geradoras de recursos para a Igreja, iniciou-se um processo em buscar alternativas educacionais para inserir os surdos na vida em sociedade. Os monges que viviam na clausura sob a lei do silêncio, desenvolveram entre si sistemas gestuais e estes passaram a ser ensinados aos surdos, possibilitando assim aos nobres com deficiências, participarem dos segmentos sociais. Assim iniciavam a vida educacional, com o fim de estarem aptos para o sacramento, constituindo, assim, alguns indícios de mudança de paradigma em relação à surdez, embora com outros interesses. Segundo Honora (2009, p. 19):

A Igreja católica tinha grande influência na vida de toda sociedade na época, mas não podia dos que detinham o poder econômico. Portanto, passou a se preocupar em instruir os surdos para que o circuito não fosse rompido. Possuindo uma língua eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, conseqüentemente, manter suas almas imortais. Além disso, não perderiam suas posições e poderiam continuar ajudando a Santa Madre Igreja.

Com o início do Cristianismo surge uma nova postura em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, os senhores feudais eram obrigados a ampará-los, oferecendo os cuidados necessários em instituições cuidadoras e assistenciais. Sobre essa questão, Sassaki (1997, p. 30) afirma que:

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.

Com a queda do Cristianismo, ganhou força a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser cuidadas pela sociedade e a partir de 1531, na Inglaterra, com o enfraquecimento do regime feudal e o rompimento das relações eclesiásticas do Rei Henrique

VIII com a Igreja, entrou em vigor a “Lei dos Pobres”, ou também conhecida como a “taxa de caridade”, destinada as pessoas com deficiência, aos pobres e aos velhos, ficando a tutela destas sob responsabilidade do Estado (DILLI, 2010).

Em 1547, na França Henrique II implantou a assistência social obrigatória para auxiliar as pessoas com deficiência, sob o sistema de coleta de taxas. Ainda, com o aparecimento do Renascimento, nasce o sistema de integração ao qual se relaciona com a linha de ação profissionalizante, buscando sensivelmente uma maior atenção para as pessoas que têm necessidades especiais e suas capacidades (DILLI, 2010).

Na Idade Moderna, novas ideias foram implementadas com objetivo de facilitar a locomoção das pessoas que possuíam necessidades físicas. Procedeu-se assim, a criação e o uso de cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas que contribuíam na locomoção destas pessoas, demonstrando que outro olhar estava direcionado para o tema da deficiência. Neste período, surge um processo denominado como inclusão e passa a fazer parte da constituição dos ordenamentos sociais, redefinição de conceitos e protagonismo daqueles que viveram tanto tempo a margem da exclusão (DILLI, 2010).

Neste mesmo período, a evolução da medicina, no começo do século XX, possibilitou significativas descobertas nos estudos sobre o desenvolvimento humano. As pesquisas eram voltadas sobre o que poderia causar alterações orgânicas ou genéticas, desmitificando a deficiência do cunho da aberração e do sobrenatural. O progresso nas áreas da psicologia, da sociologia e dos moldes educacionais, permitiu uma postura com outro enfoque para a deficiência, bem como maiores possibilidades nesta área (DILLI, 2010).

No Brasil a partir de 1857 foram criadas as primeiras instituições a ofertar atendimento especializado através de um Decreto instituído por D. Pedro II, que fundou o Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos-Mudos e o Asilo dos Inválidos da Pátria (DILLI, 2010).

Cita-se que no ano de 1900, na Alemanha, foi realizado um censo demográfico, tendo como objetivo conhecer e organizar o Estado, ofertando maior qualidade de vida às pessoas com deficiência. Concomitantemente, nos Estados Unidos, foram elaboradas diferentes formas de trabalho nas empresas para atender a demanda das deficiências. Ressalta-se que o Tratado de Versalles, escrito no final da Primeira Guerra Mundial, foi um marco, pois passou a oferecer a possibilidade de inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho. Durante a Segunda Guerra Mundial, em 1939, o Holocausto suprimiu adultos e crianças com deficiência, porém, na finalização de sua Guerra, foram criadas Organizações e, entre elas, uma para as pessoas com deficiência: Organização das Nações Unidas para Pessoas

com Deficiência (ONU, 2017). Estas ações que se diferenciaram no mundo todo demonstraram que a deficiência deixava para trás a segregação e um novo caminho estava desenhado com vistas a garantir a participação das pessoas com deficiência nos segmentos, principalmente sob o ponto de vista legal. A Declaração Universal dos Direitos Humanos dedicou um artigo às pessoas com deficiência, primordial em ser citado:

Artigo 25: Em relação à pessoa com deficiência: 1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle. 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social (ONU, 2017).

Nos anos de 1960, iniciam as primeiras organizações criadas por familiares das pessoas com deficiência, que buscavam a integração deste grupo. Em 1970, nos Estados Unidos, a Educação Inclusiva passa a ter devida importância na Assembleia Geral das Nações Unidas, sobretudo com o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, possibilitando o direito à educação (ONU, 2017). De forma sintética, Sassaki (1997, p. 16) afirma que:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Nos anos seguintes, se observa mudanças significativas de posturas, ações, porém ainda não suficientes para suprir as demandas desta parcela populacional. Desde os anos 60 até os dias atuais, ainda e por diversas vezes, aqueles que necessitam de alterações estruturais, funcionais e atitudinais para viver a vida de forma plena, encontram poucos espaços os quais priorizem a acessibilidade através de um processo evolutivo sociocultural.

Para dar sequência à ao tema da pesquisa, enfocaremos a deficiência centrada no sujeito surdo como base para aprofundar este estudo, podendo desta forma, conhecer as nuances deste sujeito que serão destacadas no decorrer do próximo item.

1.2 Conceituação do sujeito surdo

Os termos utilizados para o surdo ou pessoa com deficiência auditiva são ainda pouco compreendidos pelos movimentos sociais que envolvem a comunidade surda usuária da Libras. De modo geral, a ocorrência e uso do termo *pessoa com deficiência auditiva* têm sido trocados pelo termo *surdo/surdez*. Este fato demonstra a preocupação daqueles que são envolvidos no reconhecimento da opção deste grupo em utilizarem a Libras como forma legítima de comunicação nos diversos segmentos. É neste cenário de revisão conceitual das terminologias *deficiência auditiva* para *surdez/surdo* que este item se insere.

A propósito do assunto, ressalta-se que a área clínica define as perdas auditivas como uma desordem da audição com causas e severidades diferentes. O grau destas perdas são medidos em decibéis (dB) por meio de exames audiológicos. Assim, ela pode ser leve, com perda auditiva entre 21 e 30 dB, perda moderada, de 31 a 60 dB, perda severa, de 61 a 90 dB, e profunda, referente à perda auditiva acima de 90 dB. Sobre a localização da perda, sua classificação pode ser condutiva, sensorial, neural e mista e tem origem genética ou adquirida durante a gravidez (pré-natal), durante o nascimento (perinatal) ou após o nascimento (pós-natal). Quanto ao tipo, a deficiência auditiva é dividida em condutiva, quando a lesão está na orelha externa ou média; neurosensorial, quando compromete a orelha interna, a cóclea ou o nervo coclear; mista, quando afeta a orelha média e interna; e central, quando o nervo coclear e suas conexões são comprometidos (LOPES, 2004).

As intervenções médicas para protetização ou procedimentos cirúrgicos sempre seguem orientação do profissional especializado na área. A princípio por otorrinolaringologistas e posteriormente com acompanhamento de fonoaudiólogos que determinam as condutas de orientação e intervenção.

Os avanços da tecnologia permitiram novas possibilidades de aproveitamento dos resíduos auditivos por meio do uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI). Atualmente, o aparelho digital tem alta qualidade e melhora em muito a diminuição dos ruídos externos. No entanto, relata-se que há intervenção dos ruídos externos, fato este que muitas das pessoas que necessitam da utilização do aparelho se neguem a usá-los.

A partir de 1990, tornou-se possível no Brasil a intervenção cirúrgica para implante coclear (IC), realizada pela primeira vez no Centro de Pesquisas Audiológicas (CPA) do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP). Daquele momento, o procedimento alcança mais de 30 anos no tratamento nas perdas auditivas severas a profundas. A realização do implante consiste num dispositivo que substitui

a função das células ciliadas que transforma os impulsos sonoros em elétricos. A indicação cirúrgica deve ocorrer a partir dos 18 meses de idade da criança (BEVILACQUA, 2011).

Nesta situação, observa-se que as pessoas as quais realizaram cirurgia de implante coclear e, após, foram acompanhadas em terapia fonoaudiológica, utilizam-se da comunicação oral como modalidade de linguagem. Aqueles em que a cirurgia de implante não é recomendada, na sua maioria, fazem uso da Libras e reivindicam os direitos a legendas, ao uso do sistema FM (dispositivo eletrônico que capta o som da voz por um microfone e o transforma em ondas específicas que são captadas por AASIs ou pelos Implantes Cocleares) e a um posicionamento corporal em sala de aula, palestras e eventos de quem estiver falando.

No exposto, percebe-se que a surdez e/ou a deficiência auditiva segue um modelo de reparação da integridade do órgão auditivo, segundo critério clínico e desejo daquele que sofre da privação. Aqui, explicitam-se as condutas e terminologias com o propósito de se ter claro que a surdez e suas inferências são bem mais complexas do que se supõe e que para o desenvolvimento como pessoa e cidadão há de se valorizar cada nuance da audição.

Por muito tempo, a pessoa surda foi considerada por suas limitações e dificuldades de comunicação. São fatores que refletem em consequências nem sempre positivas para a socialização e a formação acadêmica dos surdos. Neste sentido, pessoas que têm privações auditivas são mais facilmente identificadas pelo que lhe falta e não por suas potencialidades.

Ao cogitar sobre o tema, Valentini e Bisol (2012) destacam que o uso destas duas terminologias tem defendido a dicotomia para referir sobre o público em questão. Os nomeados surdos não se veem como pessoas com deficiência auditiva e utilizam a língua de sinais como meio de comunicação. Os que se reconhecem como pessoas com deficiência auditiva são aquelas que não se identificam com a cultura e identidade surda. Neste sentido, a utilização do termo adquire um aspecto cultural. Num outro aspecto a deficiência auditiva tem um cunho orgânico. Nos termos legais, também se encontra ambivalência nas definições para nomear a pessoa surda ou com deficiência auditiva, como faz referência o decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que, por sua vez, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 define que considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2000).

Para efeito clínico e de inferência sobre os aspectos auditivos, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais,

aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, salienta o grande valor da cultura para a construção da identidade das pessoas surdas que acontecem entre seus pares. A cultura surda acontece pelo viés do multiculturalismo, agregando historicidade nos seus processos na sociedade. É pela cultura que uma comunidade se compõe, e a Libras é produto dela. Surdos e ouvintes partilhando o mesmo espaço com utilização dos mesmos hábitos e costumes os tornam multiculturais (SKLIAR, 2003).

Sá (2010) aborda que estudos sociais e antropológicos, que pesquisam as relações dos povos nas sociedades em geral, evidenciam a cultura surda ainda como vislumbrada com cunho de subcultura, por ser entendida como lugar de luta e resistência ao seu reconhecimento através do uso da língua de sinais. Essa tem sido reconhecida constantemente pelas pesquisas na área da linguística como sistema de linguagem independente das línguas orais.

É importante trazer à luz da reflexão o que Perlin (2013) refere como identidade, pois o uso da linguagem remete para sua identificação pertencente a um grupo ou comunidade. Para o autor, os surdos se reconhecem a partir de categorias citadas a seguir: Aqueles com identidade surda se percebem pelos aspectos visuais e fazem uso da língua de sinais, já as identidades híbridas são aquelas pessoas ouvintes que perderam a audição e fazem a transição do oral para o sinal. As de transição são os surdos que foram impossibilitados de fazer uso da Libras e inseridos na comunicação orofacial. A identidade surda incompleta é aquela em que o surdo não admite sua questão auditiva e opta por vivenciar o mundo ouvinte.

Perante tais informações, acredita-se que este estudo assume uma perspectiva socioantropológica a partir do momento que considera e valoriza o surdo detentor de língua, identidade e cultura próprias.

1.3 Contexto educacional do sujeito surdo

A história da educação dos surdos tem seu início no final da Idade Média e sua perspectiva de aprendizagem estava vinculada na ideia de que era possível educar os surdos. Segundo Fernandes (2007, p. 32):

A possibilidade de que os Surdos poderiam aprender sem a intervenção de forças sobrenaturais, míticas ou religiosas deu lugar à tentativa de muitos pedagogos desenvolverem seus trabalhos em diferentes países da Europa, compartilhando a convicção de que era possível educá-los.

No ano de 1880, a Itália sediou o II Congresso Internacional de Educação de Surdos, também conhecido como Congresso de Milão. O evento, que foi considerado um marco na educação dos surdos e propôs debates sobre o método educacional mais adequado e propositivo para ensinar os surdos. A disputa seria amparada por defensores do oralismo e da Língua de Sinais (LS). Deste encontro, cujo objetivo se mostrava tão importante, os principais interessados foram excluídos, ou seja, os surdos e, assim, o oralismo obteve a maioria dos votos presentes.

Esta escola acreditava que, se o aluno surdo fosse capaz de dominar o ato da fala, todos os problemas até então destacados poderiam ser resolvidos, pois atrelavam à produção dos sons as aquisições cognitivas. Dessa forma, esse aluno passou a ser instrumentalizado somente por professores ouvintes que o incentivavam apropriar-se do processo de leitura-escrita para desenvolver, posteriormente, habilidades de articulação das palavras e leitura labial. Percebe-se que, desde a antiguidade, a busca pela fala sempre foi o principal objetivo do trabalho direcionado às pessoas com surdez e todas as estratégias adotadas visavam à normalização destes para que pudessem viver em harmonia com a sociedade. Para Goldfeld (1997, p. 86), o oralismo é um método deficitário, pois:

[...] a criança surda que sofre atraso de linguagem, sem contato com uma língua natural, não tem condições de adquirir, através do ensino formal, os conceitos científicos, e, conseqüentemente, não consegue adquirir conceitos espontâneos de maior nível de generalização, já que é justamente a aquisição de conceitos científicos que impulsiona a aquisição de conceitos espontâneos mais abstratos, de maior nível de generalização. O oralismo às vezes parece ignorar estas dificuldades que o atraso de linguagem cria e continua se fixando exclusivamente na necessidade da criança surda oralizar.

Esta modalidade de ensino perdurou entre os anos de 1880 até meados de 1960, e os estudos sobre a língua de sinais, iniciados por Stokoe, demonstraram que a linguagem de sinais obtinha os requisitos linguísticos semelhantes aos da oralidade. Esta modalidade pratica o uso de sinais, leitura labial, alfabeto digital e a língua falada (LACERDA; BROGLIA, 1998).

Os surdos podem, então, escolher suas formas de comunicação preferidas e estabelecer relações linguísticas próprias. No entanto, essa metodologia apresentava falhas pertinentes na formação social e cognitiva dos surdos. Nas falhas que este sistema apresentava, surge uma possibilidade para o uso dos sinais ao qual adquire nova probabilidade educacional e cultural da comunicação bilíngue e se contrapõe ao oralismo.

Behares (2000) propõe “estabelecer um fluxo comunicativo direto com a criança através de todos os recursos imagináveis ou possíveis”. De acordo com essa afirmação, qualquer modalidade de interação seria válida, mesmo com a fala, leitura labial, escrita, mímica, o surdo continuava sendo visto como diferente com o objetivo de superar limitações do oralismo. Esta metodologia passou a ser vista como um avanço sob a ótica de diálogo com os surdos e o meio, mas ainda não oferecia os subsídios necessários no âmbito da educação.

Na década de 90, o bilinguismo surge como nova corrente e rompe com o conceito da surdez partindo para uma perspectiva socioantropológica que significa perceber a pessoa com privação auditiva como sujeito de uma cultura e de uma identidade própria. No bilinguismo o canal visiogestual tem suma importância para a aquisição de linguagem e a língua de sinais é considerada sua língua natural (LACERDA; BROGLIA, 1998). A língua de sinais é adquirida pelos surdos com rapidez e naturalidade a partir de interação, assim como a língua oral é para os ouvintes.

O propósito da educação bilíngue é que sejam ensinadas duas línguas, a primeira, a de sinais, e a segunda, o português, podendo esta ser escrita ou oral. Essa perspectiva mantém a língua de sinais em igualdade de condição com a língua oral, com estrutura semântica e complexidade bem definidas.

Decorrente deste processo de mediação, ocorre a internalização do conhecimento e este se torna significativo, porque acontece de forma voluntária e independente. Na relação entre aprendizado e conhecimento, o primeiro virá antes, pois, refere-se a um dos principais conceitos implicados na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância real de uma criação e aquilo que ela tem potencial de aprender.

Vygotsky (1989, p. 112) elabora a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que consiste em:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vygotsky (1989) relata que a educação do sujeito surdo são questões complexas, sendo que, na maioria das vezes, os surdos não desenvolvem a linguagem em sua forma oral. Nessa perspectiva, quem utiliza língua de sinais tem a linguagem como reguladora do pensamento, sendo esta modalidade composta pelo mesmo *status* dialógico das línguas orais, o que modifica é o canal de comunicação, é visual-espacial e não oral-auditiva. Vygotsky

concluiu, em seus estudos, que os surdos devem adquirir a linguagem igualmente aos ouvintes. É a partir de seus pares, na interação, que o contato com a língua natural, ou seja, sua língua materna se desenvolverá e o aprendizado ocorrerá de forma simples e prazerosa.

A Libras é um sistema linguístico utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual tendo estrutura gramatical própria e diferente da Língua Portuguesa (LACERDA; BROGLIA, 1998). A comunicação efetivada através dos sinais não é um simples uso de gestos, mas um modo de transmitir ideias e episódios, narrativas e estruturas sequenciais de organização de um contexto. Os sinais surgem da combinação dos cinco parâmetros da Libras: configurações de mãos, pontos de articulação, movimento, orientação e expressão facial e ou/corporal. Trata-se de um modo de comunicação localizados no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos e que juntos compõem as unidades básicas da Língua Brasileira de Sinais Para Skliar (1997, p. 141):

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecemos usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas, comunicativas e cognitivas por meio do uso da língua de sinais. [...] esta permitira que os surdos constituam uma comunidade linguística [sic] diferente e não que sejam vistos como um desvio da normalidade.

O precursor da inclusão dos surdos do século XVIII Charles-Michel de Lepé, educador francês, conhecido como "Pai dos surdos", enviou para o Brasil o professor surdo e Padre Eduard Huet. Ele trouxe ao país o método combinado que possibilitou o aprendizado dos surdos por esta modalidade de comunicação (LACERDA; BROGLIA, 1998). O reconhecimento desta forma de comunicação ocorreu na década de 1980 por meio da Organização das Nações Unidas.

A questão chave deste reconhecimento está na interação dos surdos no todo da comunicação humana. Portanto, a utilização da linguagem (Libras) é uma forma de participação cidadã e, por isso, deve oportunizar a ação política dos surdos que, até então, não tinham voz nas decisões que dizem respeito à organização de seu contexto. Segundo Klein (1995, p. 3):

Nesse caminho de garantia dos direitos dos surdos, tanto de acesso à sua língua, à educação, à saúde, ao lazer, como também ao trabalho, as associações de surdos dos diferentes continentes congregam-se na sua Federação Mundial de Surdos (WFD). Articulando-se com os organismos ligados às Nações Unidas, os líderes surdos procuram, a partir daí, interferir nas políticas e nas recomendações dadas aos governos dos seus países. Influência decisiva teve a WFD nas recomendações da UNESCO, em 1984, no reconhecimento formal da Língua de Sinais como língua

natural das pessoas surdas, garantindo o acesso de crianças surdas a ela o mais precocemente possível.

No ano de 2002, a Libras foi reconhecida pela Lei nº 10.436 como meio legal de comunicação e expressão, mas apenas a partir do Decreto nº 5.626 de 2005 passa a ter efetividade legal. A lei tem como principal finalidade a garantia do direito à educação dos surdos e sua aprovação provavelmente seja o mais importante direito conquistado durante toda a história dos surdos no Brasil. A partir dela foi possível o reconhecimento de uma cultura, de uma identidade e de uma linguagem própria, sendo um dos primeiros passos para o respeito à modalidade de comunicação dos surdos.

Ressalta-se que o tema inclusão ainda, por vezes, é confundido com a integração por alguns segmentos que tratam sobre o tema. Enquanto a Integração fixa a “Deficiência” na pessoa que deve adequar-se ao sistema, a inclusão adapta suas estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Apesar dos limites vivenciados no campo das políticas inclusivas, o olhar sobre a deficiência, incorreu em significativas mudanças que iniciaram pela eliminação e abandono na antiguidade até chegar ao advento da inclusão. Ao longo da história humana, várias foram as formas de exclusão de sujeitos do todo da sociedade. A questão central está sempre em definir o que é o humano e, a partir disso, nega-se tudo aquilo que não está conformado com esta definição. Como não há um conceito único nem um modelo definido previamente do que é o ser humano, as lutas pelo reconhecimento de quem foi posto à marginalidade tornou-se uma questão de grandeza cultural e também jurídica.

O Programa Incluir-Acessibilidade no Ensino Superior (BRASIL, 2003) destaca a necessidade de que a acessibilidade do aluno com deficiência no ambiente educacional aconteça de maneira acolhedora. Acolher o outro em sua diferença de ser e estar é fundamental para que as Instituições de Ensino efetivem uma educação inclusiva. Conforme Delou et al (2008, p. 29), o

[...] modelo da inclusão procura romper com crenças cristalizadas pelo paradigma que o antecedeu: o da integração, baseado em um modelo médico, onde a deficiência deveria ser superada para que o aluno chegasse o mais perto possível do parâmetro normal, vendo os distúrbios e as dificuldades como disfunções, anomalias e patologias. Este tipo de visão tinha preceitos que segregaram as diferenças, norteando-se pelo princípio da normalização, que privilegiava aqueles alunos que estivessem mais preparados para inserir-se no ensino regular, ou seja, a tese defendida era a que quanto mais próximo da normalidade, mais o aluno estaria em condições de frequentar o ensino regular. Portanto, a inclusão busca derrubar este tipo de visão, defendendo a ideia de que o ensino se constrói na pluralidade e na certeza de que os alunos não são, em qualquer circunstância, capazes de construir sozinho seu conhecimento de mundo. O processo de aprendizagem se funde na

interação, a partir da qual desenvolve uma forma humana e significativa de perceber o meio.

A partir de 1990, os sistemas educacionais passaram apresentar políticas públicas voltadas a propor ações institucionais, a fim de tratar de temas como: os currículos, a obrigatoriedade, a quantidade de anos do atendimento da educação básica e mudanças quanto à questão da universalização do acesso. Estas políticas objetivam contemplar o direito fundamental do cidadão ao tema da educação e foi um passo importante para todas as outras aquisições que se sucederam a partir deste momento.

1.4 A educação bilíngue para surdos

A proposta bilíngue emerge no intuito de promover o desenvolvimento de uma linguagem adequada ao desenvolvimento dos surdos e que permita a aprendizagem e interação social deles.

É de conhecimento dos profissionais que atuam com o processo educacional dos surdos que neste percurso surgem muitas dificuldades em todos os níveis devido aos problemas do meio escolar em se adaptar a uma linguagem diferente da utilizada em seu meio habitual. Assim, à medida que sua língua é respeitada por meio de práticas de inclusão bilíngues, espera-se que suas chances de desenvolvimento aumentem (LACERDA; LODI, 2014).

Entre os desafios para a construção de uma prática educacional que respeite e valorize a especificidade dos surdos, está a necessidade de uma quebra dos preconceitos enraizados ao longo da história. Cita-se a exemplo, a concepção que surdos eram considerados socialmente como grupo desprovido de algumas capacidades intelectuais, devido a não possuírem oralidade. A efetivação de práticas educativas que contemplem os surdos requer o reconhecimento de sua cultura e a utilização de materiais bilíngues e recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas (WITKOSKI; DOUETTES, 2014). Nesse contexto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresenta como objetivos da educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2014, p. 6):

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras, e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português.

No Bilinguismo, a Libras é reconhecida como a primeira língua, e a língua portuguesa escrita constitui a segunda opção. Sobre a cultura e identidade surda, esta modalidade alcança níveis linguísticos com estrutura gramatical própria.

O decreto nº 5.626/05 refere que a educação bilíngue para surdos deve ser ofertada na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas e classes regulares para alunos surdos e ouvintes com professores bilíngues. Nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, profissionalizante e superior, os alunos surdos devem ter a presença do tradutor e intérprete de Libras.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – define a escola bilíngue como (BRASIL, 2014, p. 6):

[...] aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado.

O Bilinguismo também assume o papel de reconhecer e valorizar a identidade e cultura surda como forma de expressão de mundo, alcançando assim a promoção de mudanças significativas na visão sobre o surdo, na postura de professores e na sociedade com relação ao surdo (SÁ, 2013).

A concepção da escola bilíngue é complexa e exige envolvimento, comprometimento, e participação efetiva de todos. Além disso, exige um currículo que contemple e valorize a diversidade, as diferenças, visando sempre à participação do surdo em todo percurso (RANGEL; STUMPF, 2015). Diante disso, um dos objetivos mais desafiadores da educação é desconstruir representações negativas relacionadas às questões sociais e à educação do surdo (WITKOSKI; DOUETTES, 2014).

Neste sentido, a escola precisa prover subsídios que atendam as necessidades educacionais e linguísticas dos alunos surdos. Bem como a sociedade refletir sobre seu papel no processo de inclusão e principalmente reconhecer que para a efetividade do aprendizado do aluno surdo a que se considerar a Libras como língua materna e o português com segunda língua (L2).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita como segunda língua para surdos é objeto de reflexão de muitos pesquisadores e de estudos orientados por perspectivas teóricas. As dificuldades do aluno surdo na leitura e escrita foram atribuídas a

causas da surdez uma vez que sem a possibilidade de utilizar a audição, estes sujeitos estariam privados de apropriar-se dos conteúdos da forma que tradicionalmente eram repassados.

Diversos estudos (FERNANDES, 2006; KARNOPP; PEREIRA, 2012) relatam que essas dificuldades são originárias de uma educação que não atende a seus processos linguísticos, uma vez que deve ser ofertada a partir da língua de sinais. Igualmente como o ouvinte que ao entrar em contato com um idioma diferente de sua língua materna, o surdo toma como base os elementos da língua que domina para entender outra e elaborar a construção do seu significado.

Dessa maneira, o ensino do português como segunda língua para surdos deve ser realizado pela língua de sinais, para que estas duas línguas sejam utilizadas com o propósito de nortear a aprendizagem, “que tem na Libras (L1) a base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam o português (L2)” (LODI, 2004, p. 31). Logo, o aluno surdo não poderá internalizar o aprendizado do português no mesmo espaço e tempo daqueles que se comunicam através da fala, uma vez que as professoras de ouvintes explanam suas aulas atendendo ao grupo majoritário, que tem o português como língua materna. Para o aluno surdo, esse aprendizado necessita ser conduzido como ensino de segunda língua, pois “o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais” (FERNANDES, 2006, p. 122).

Convém ressaltar que o domínio da Libras pelos alunos surdos é fundamental para a construção de suas aquisições cognitivas. Historicamente, a falta de contato com os pares surdos, associada à imposição da oralização em que foram submetidos, refletiu em algumas dificuldades apresentadas ao acesso da Libras, já que a maioria dos surdos são originários de famílias ouvintes, portanto, com dificuldades para o desenvolvimento da linguagem.

Assim, tornou-se significativa a intervenção nessa área, pois a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa de forma autônoma, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pode garantir uma aprendizagem consistente dos conteúdos escolares e o embasamento necessário para os anos seguintes. Abordar o ensino do português como segunda língua para sujeitos surdos é de suma importância e tem sido defendido por vários autores preocupados com essa realidade (LODI, 2004; PEIXOTO, 2006).

A legislação garante como direito do aluno surdo um atendimento com ênfase na Libras (BRASIL, 2002; 2005), porém poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de ensino de português como segunda língua em qualquer nível de ensino. Pela política educacional brasileira, a qual prioriza a inclusão e também a regulamentação da Libras, torna-se essencial discutir estratégias didáticas que viabilizem o letramento de alunos

surdos no português escrito. Trata-se de uma dinâmica que precisa ser construída através de práticas desenvolvidas por professores bilíngues e seus alunos surdos.

Isso posto, salienta-se que ao surdo deve ser proporcionado estratégias que permitam o aprendizado da leitura e escrita de uma língua a qual não dominam o uso da fala. Peixoto (2006, p. 209) afirma que:

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna.

Segundo Karnopp e Pereira (2012), os estudos dessa temática demonstram que as crianças surdas que possuem contato com a língua de sinais, desde o começo da sua vida escolar, utilizam estratégias linguísticas com o uso das duas línguas. O ensino da Língua Portuguesa direcionado a alunos surdos deve partir da construção do conhecimento da Libras, sendo significativo e contextualizado, partindo da significação do português e posteriormente na aprendizagem da estrutura formal. Fernandes (2006, p. 132-133) refere que:

a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes.

Nesse viés, a autora distingue alfabetização e letramento, uma vez que o processo compreende a alteração de uma língua não alfabética para uma língua alfabética que se pauta na oralidade e na associação entre fonema e grafema, com destaque na codificação e decodificação de letras, sons e palavras. O letramento para surdos envolve a reflexão das duas línguas, pois, aprender português provém da significação que essa língua assume nas práticas sociais decorrentes da significação da Libras. Para Fernandes (2006, p. 134), “a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos, possibilitando a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos” que medeiam “a apropriação imagética do sistema de signos escritos”.

No processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, o domínio do português escrito só acontecerá a partir do seu uso constante. Assim, tanto os surdos como os ouvintes precisam ter acesso aos diferentes tipos de textos escritos que devem partir do conhecimento

que já possuem, pois é através dessa língua que se dará toda a base linguística para aprendizagem de qualquer língua.

É importante que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos ocorra por meio de trocas significativas em língua de sinais inicialmente e garantindo, assim, a ocorrência do processo educacional.

1.5 Normas que orientam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à Educação Superior

As condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior ainda são amplamente debatidas a partir de estudos que visam a sua compreensão e atuação. Essa atitude demonstra a importância do olhar da Instituição em prover ações que contribuam para impulsionar o desenvolvimento destes alunos e sua adaptação à rotina acadêmica. Certo que uma das grandes questões é transformar a Universidade num espaço para todos que respeite suas diferenças e seu maior desafio “está na atitude, como instituição social, de despertar e fazer despertar uma consciência, não num plano utópico, mas da leitura de recorrências sociais não excludentes, da vida para a vida” (LIMA, 2014, p.87).

No aspecto legal da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, deparamo-nos com a circular de nº 277, da data de 08 de maio de 1996. Este documento imprime normas que procuram atender às necessidades deste público no nível de ensino. No acompanhamento dos alunos surdos, solicita a presença do intérprete de Libras no processo educacional, propondo sistema avaliativo com maior flexibilidade nos critérios de correção das provas discursivas e ainda, prevê em documentos iniciais que normatizam sobre os surdos nas Universidades que às instituições de Ensino Superior adotem outras estratégias em substituição à prova de redação. A possibilidade de atingir níveis mais altos de escolarização é citada no início da circular ao qual orienta as formas de acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior: “a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 43, orienta sobre as adequações necessárias para garantir a finalidade do nível superior citados abaixo (BRASIL, 1996a):

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Em 2003, foi promulgada a Portaria 3.284 (BRASIL, 2003), este documento aborda sobre os requisitos da acessibilidade no Ensino Superior, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas. No caso do surdo, apresenta no inciso III do parágrafo 1º do artigo 2º (BRASIL, 2003).

- III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:
 - a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais / língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
 - b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
 - c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
 - d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

Neste processo, outros documentos foram sendo criados e instituídos como forma de envolver a educação superior na elaboração de práticas que oportunizem significativas aprendizagens aos alunos surdos; a exemplo, O Decreto 5.626, no seu art. 23 (BRASIL, 2005):

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Baseadas neste decreto, sobre a acessibilidade dos alunos surdos no Ensino Superior, Moura e Harrison (2010) realizaram, por um período de um ano, acompanhamento das questões acadêmicas as quais envolvem os surdos, seus intérpretes e professores. Os pesquisadores concluíram que ainda há um caminho destas ações as quais precisam avançar e que estão além da presença do intérprete em sala de aula que é um aspecto fundamental, mas não suficiente.

Significa que o acompanhamento e ações qualitativas voltadas aos aspectos das deficiências possam estar presentes desde a educação infantil e se manter contínua ao longo de sua trajetória de estudos. Este é um dos aspectos mais significativos quando se refere ao acompanhamento dos alunos surdos, é que eles tenham a garantia do acompanhamento e sistematicidade de profissionais especializados na área.

Com o objetivo de ampliar o acesso à Educação Superior o Governo Federal instituiu o Programa Incluir. É um programa do Ministério da Educação realizado em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Esse programa é baseado nos princípios e nas diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e estimula a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades com o propósito de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e de informação. Assim, torna possível a formação acadêmica de estudantes que se encontram nesta etapa de educação (BRASIL, 2013).

Sobre as políticas de apoio de acesso e de permanência das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, há a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em 6 de junho de 2015. No capítulo IV, referente à educação, encontramos normas específicas à educação de surdos, observada no artigo 28 incisos IV, XI XII e XIII e nos incisos I e II do artigo 30. O inciso XIII do artigo 28 assegura o “acesso à educação superior profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” e o profissional intérprete da Libras / língua portuguesa para atuar neste nível de ensino, exigindo maior grau de formação: “II- os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-

graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras” (BRASIL, 2015).

Ainda referente ao Ensino Superior, o mesmo documento (BRASIL, 2015) possibilita desfazer interpretações equivocadas sobre o direito do acesso à correção e avaliação das produções escritas diferenciadas, quando estiverem em processo de formação universitária e/ou estiverem em processo de seleção ao exame vestibular:

- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Na normativa, há uma série de recomendações que tratam do amparo ao acesso do estudante com deficiência ao Ensino Superior. Nos artigos indicativos à inclusão no Ensino Superior, no seu texto, há mais detalhamentos quanto às necessidades que envolvem esta política:

- Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
 - II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
 - III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
 - IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
 - V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
 - VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
 - VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Tratando-se das políticas públicas referentes ao acesso da pessoa com deficiência da pessoa surda no Ensino Superior proporcionam uma série de diferenças no decorrer do tempo a exemplo da substituição do termo portador de deficiência auditiva para aluno surdo e o reconhecimento da Libras como forma legítima de comunicação.

Ainda assim, na implementação dos aspectos legais aqui apresentados, constata-se a importância do decreto 5.626/05 para o processo de educação dos surdos para uma

perspectiva bilíngue. As ações instituídas por leis são cumpridas de forma branda, o que constitui um entrave, atrasando o processo que beneficiaria a educação de surdos.

Assim em todos os níveis de educação, desde o infantil ao superior, as maiores barreiras a serem eliminadas são as atitudinais, que se apresentam na forma de preconceitos imbuídos na ideia da incapacidade dessas pessoas. Na situação dos surdos, a dificuldade de comunicação passa a ser um fator de impedimento e de acesso, fazendo com que os envolvidos no processo tornem-se os responsáveis pela oferta de educação acessível e legítima para atender essas necessidades, por meio de leis pertinentes que atendam as necessidades dos surdos.

2 EXCLUSÃO DA INCLUSÃO: ENTRAVE CULTURAL

O tema da Inclusão traz em seu bojo a tarefa de reestruturar os serviços ofertados à comunidade surda no seu aspecto arquitetônico, atitudinal, comunicacional, pedagógico e digital que são barreiras de acessibilidade. No entanto, devemos considerar que estas transformações necessárias têm raízes no processo histórico de exclusão que se fazem presentes atualmente.

A organização da sociedade ocidental tem em seu bojo uma dimensão de exclusão da diversidade. Os conceitos centrais da ciência moderna, a universalidade e a necessidade, regem e validam as formas de vida dos setores organizados social e culturalmente. São elas que justificam o que pode ser considerado como conhecimento, como costume e como vivência reconhecida como sendo propriamente humana. Aquilo que estiver fora da perspectiva cognitiva universal e necessária é algo a ser desconsiderado como erro, como anormal e como não social. Por isso, o plural e o diverso foram catalogados como dimensões não normais e, em boa medida, como patológicas.

Para compreender a exclusão/inclusão em todas as suas dimensões requer uma releitura dessa perspectiva de exclusão institucionalizada social. Nesse capítulo, apresenta-se uma interpretação das bases mais recentes da exclusão em termos gerais para, então, compreender de que modo ela ocorre na questão da surdez, em particular. A questão que norteia as reflexões é sobre como acolher/inserir o surdo no ensino superior no contexto de uma sociedade que exclui o plural e o diverso. Argumenta-se que as ações de inclusão, em uma das suas dimensões, como a da surdez, têm uma efetividade quando ela estiver em sintonia com um modo de viver socialmente não excludente.

A proposta de reflexão deste capítulo se desdobra em dois momentos: - explicitar que a padronização dos modos de viver humanos faz parte da constituição da sociedade e que estes podem ser princípios de exclusão de certos modos de ser e estar de seres humanos. Em continuidade à reflexão do primeiro ponto, mostrar que toda padronização de alguns modos de viver estão na base de uma polarização da própria exclusão e inclusão. Quanto mais uma sociedade exclui em algumas épocas da sua história, mais ela precisa incluir em outros momentos. No entanto, incluir as camadas excluídas não é o suficiente para cumprir com um papel pleno de inclusão, pois é preciso construir uma sociedade que não continue excluindo de outras formas, próprias do seu tempo.

2.1 A sociedade como invenção de padrões

Um olhar histórico sobre os caminhos da humanidade permite visualizar a efetividade de noções de idealidades que têm traços divinos ou com perspectivas perfeccionistas de uma racionalidade a qual é praticamente impossível de ser vivida socialmente. Para Skliar (2003, p. 172), os modelos de vida construídos têm a função de determinar os jeitos de ser, mas se compreende que não há como atingir essa perspectiva, “pois o ideal não representa algo deste mundo, não está neste mundo, não é deste mundo”. O ideal é apenas um horizonte projetado, mas que nunca alcança.

Cada ser humano cria certos propósitos que são os objetivos desejados para sua felicidade. Sabe-se que é uma forma de motivar as buscas, as caminhadas e os desafios. No entanto, quando uma sociedade cria modelos para todos, independente da condição particular dos cidadãos, origina indícios de exclusão de quem não se encaixa e de quem não consegue alcançar essas idealizações. Segundo Skliar (2003, p. 173):

Dessa maneira, quando em uma determinada cultura sugere-se uma forma ideal de corpo, inspirado no corpo divino, todos os sujeitos, sem exceção, permanecem ao redor desse ideal. Nem por cima, nem por baixo, nem no meio: ao redor. Porque o ideal reitero, não é humano nem corresponde a este mundo. Ninguém tem o corpo ideal, ninguém procura o corpo ideal; mas ninguém aprisiona, sujeita, pressiona ou governa o corpo anormal, pois este, simplesmente, não existe.

O contraste que se estabelece entre aquilo que a sociedade aceita como ideal com aquilo que não lhe está afeito, passa a ser entendido como uma aberração. Para Skliar (2003), a maioria dos casos de deficiência, ao longo da história, é entendida como grotesca, como representação da anormalidade. Com isso, estabelece-se a definição do que é humano em contraste com o não humano dentro da própria espécie. O deficiente não era compreendido como um humano e, por isso, os ordenamentos da sociedade não precisavam tê-lo em conta.

Foucault é um dos autores que aprofundou e ampliou a interpretação sobre a normalidade como padrão da vida em sociedade. Para o autor (1997), no século XIX o anormal é compreendido como monstro e incorrigível. Em Foucault (1997, p. 63), “a pretensão de universalidade desta compreensão antropológica é unilateral, pois está construída com padrões de racionalidade científica e matemática que não tem as características da expressividade humana. O problema é estabelecer um conceito de humano e com ele realizar procedimentos de classificação dos sujeitos, qualificando e desqualificando segundo os critérios estabelecidos sem levar em consideração toda a pluralidade humana”. A partir disso,

há toda uma gama de formas de marginalização dos que são diferentes do padrão humano. Veiga-Neto (2000, p. 114), afirma que isso cria uma certa novidade na atmosfera social que “é tanto o agrupamento deles numa categoria mais ampla quanto vê-las muito menos como um objeto de curiosidade e muito mais como um problema”.

Uma vez que se estabelece o que é considerado como o humano, justifica-se, muitas vezes sem consciência disso, a exclusão daquilo que não faz parte desse dado. Aceitar o diferente requer uma construção nova em termos de entendimento do que seja o humano. Mas isso não é fácil, porque tudo o que o ser humano é conspira para a efetividade daquilo que o constituiu culturalmente. A linguagem, os costumes, as estruturas, a economia, a política, a própria educação, colaboram para processos de exclusão históricos. Para Skliar (2003, p. 11):

Embora certamente sempre seja difícil pensar muito além do que é dado, há ocasiões em que essa dificuldade parece tornar-se insuperável. Refiro-me aos momentos e que aquilo que é dado apresenta-se como justo, o correto, o verdadeiro; os momentos em que isso se acrescenta, além de tudo, a pretensão de que não se trata ainda do que existe, senão do que deveria existir; acontece que alguns racistas, sexistas, xenófobos, homófobos, empenham-se em permanecer entre nós com uma força e um poder que, não se sabe como, acabam dia a dia com bons desejos estabelecidos pelo politicamente correto, democrático e universal daquilo que é pensado, daquilo que é dado.

A anormalidade se tornou um critério para atestar a normalidade, pois o ser diferente é um modo de mostrar que aquilo que é consensualizado como padrão adquire uma validade social. A própria ciência, com a ideia de um método para a produção do conhecimento, cria as comunidades de cientistas que são reconhecidos por estarem em sintonia com o estabelecido. Com essa perspectiva de ciência, criaram-se algumas áreas de saber como a estatística e a demografia para consolidar uma rigorosa gestão da ordem pública, do que é politicamente correto. A vida passa a ser reconhecida por um saber e um poder coletivos, que é propagada pelos sujeitos que dela fazem parte.

Esse poder coletivo é entendido por Foucault (1997) como um biopoder, em que uma nova estrutura de vida, no século XIX, passa a ser efetivada pela dimensão do “fazer viver” e do “deixar morrer”. Sobre o poder, Souza e Gallo (2002, p. 45) descrevem:

O biopoder não se opõe ao poder disciplinar, mas é um conjunto de tecnologias de poder complementar. Se a disciplina como tecnologia de poder instala-se já no final do século XVII e consolida-se ao longo do século XVIII, o biopoder emerge durante a segunda metade desse mesmo século. Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo e, portanto, um mecanismo de individualização, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo, constituindo-se num mecanismo de massificação. Neste aspecto, a biopolítica retoma a disciplina, integra-a, engloba-a, ressignifica-a.

A questão central dessa ideia de poder é a administração da vida e a manutenção da organização da sociedade. Os seres humanos passam a ser compreendidos como corpo-máquina ou como corpo-espécie, em que tanto a institucionalização de sistemas de controle quanto a regulamentação de processos biológicos, a padronização e a planificação dos sujeitos acontece por uma adstração e uma docilização. A aceitação dos sistemas de controle por parte do sujeito é realizada sutilmente, sem uma consciência sobre as suas implicações, pois as motivações se dão em termos de utilidade e de felicidade.

A institucionalização das formas de vida especifica, então, quem são os normais e quem são os anormais, as pessoas com deficiência. A aceitação da anormalidade dentro do institucional é pelo enquadramento, com uma adequação aos padrões definidos como normais. Todos aqueles que não têm condições e/ou possibilidade de corrigir são catalogados como monstros.

Segundo Foucault (1997), a manifestação do incorrigível está ligada ao aparecimento das técnicas disciplinares, nos séculos XVII e XVIII, tanto em instituições como exército quanto nas escolas e famílias. Os procedimentos de enquadramento do corpo estão ligados às aptidões de mobilidade e de trabalho, e os de enquadramento da mente à normatividade da aprendizagem, do conhecimento e da verdade. Esta é uma das questões centrais da pesquisa, pois os surdos foram colocados à margem dos processos de aprendizagem, porque não estavam no padrão das aulas por não escutarem. Sua presença em aulas dependeria de uma adequação, de uma correção de sua deficiência, para então estar em condições de participar de aulas efetivadas com um único modelo de comunicação, a língua falada.

Os sujeitos incapazes passaram a ser designados como tais pela própria norma, sobretudo pela estatística que apontava os quantitativos em cada setor organizado da sociedade. Incapazes de aprender, incapazes de trabalhar. As pessoas com deficiência passam a significar uma parcela da população quantificada em termos de que sua existência fere as leis do que foi institucionalizado (SKLIAR, 2002). É, por isso, que se entendia como uma espécie de monstro humano. Descreve Foucault (1997, p. 61).

O monstro humano. Velha noção cujo quadro de referência é a lei. Noção jurídica, portanto, mas no sentido amplo, já que se trata não somente das leis da sociedade, mas também das leis da natureza; o campo de aparecimento do monstro é um domínio jurídico-biológico. Uma após a outra, as figuras do ser meio-homem meio-besta, [...] as individualidades duplas [...], os hermafroditas [...] representaram essa dupla infração; o que faz com que o monstro humano seja um monstro não é somente a exceção em relação à forma da espécie, é a perturbação que traz às regularidades jurídicas [...]. O monstro humano combina o impossível e o interdito.

O monstro contradiz a lei estabelecida. Na época do iluminismo, a estes sujeitos foi deferido o desejo de extermínio. Assim, esse incorrigível é atestado como sendo um caso sem solução de adequação e de retificação para com as leis da sociedade e da própria padronização das leis da natureza. Pois, além de estabelecer uma retidão planificada do social, a própria natureza humana é identificada segundo padrões biológicos. "Só há monstruosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso" (FOUCAULT, 1997, p. 79).

A marginalização da pessoa com deficiência é uma dimensão da exclusão do anormal como um processo de distanciamento do que foi estabelecido “naturalmente”. O nefasto dessa perspectiva é a criação de uma normalidade que tem por finalidade a justificação da deficiência. Para Foucault (1997), a determinação da deficiência embasa-se num poder e num saber que não tem em consideração os que são excluídos.

A deficiência estava ligada diretamente com a construção das normas que é uma arte de corrigir erros. A pessoa convencionada como normal apenas basta seguir os preceitos estabelecidos no padrão que ele está inserido previamente. Aos que não se enquadram no padrão, a norma tem a função de torná-lo aceitável, enfim, de corrigi-lo. Para Skliar (2003, p. 188), “[...] a norma é a supressão das identidades refratárias, incômodas inomináveis, irreduzíveis, misteriosas”.

A consciência de coletividade está na capacidade de conviver com uma igualdade de direitos e de condições. Essa igualdade, no entanto, é entendida como a mesmidade de todos em que o diferente não é tolerado tanto na produção do pensamento quanto nas ações.

O processo de construção de uma igualdade tem a função de criar sistemas de controle da sociedade em termos de hierarquia, poderes, saberes, valores que sejam sociáveis. A organização humana, em boa medida, está pautada numa estrutura de viver comum ordenada sem levar em consideração as particularidades, pois esta equivaleria a uma constituição desordenada. Assim, o normal é um conceito social que diz respeito ao sociável, ao que permite conviver de modo mais simplificado, independente de que carregue, em sua efetividade, a exclusão. No entendimento de Canguilhem (2002, p. 219-220),

O conceito de normalização exclui o conceito de imutabilidade, inclui a antecipação da possibilidade de maior flexibilidade. Vemos, assim, como uma nova técnica remete gradativamente a uma ideia da sociedade e de sua hierarquia de valores, como uma decisão de normalização supõe a representação de um conjunto possível das decisões correlativas, complementares ou compensatórias. Esse conjunto deve ser acabado, por antecipação, acabado ou mesmo fechado. A representação desta

totalidade de normas reciprocamente relativas é planificação. A rigor a unidade de um Plano seria a unidade de um único pensamento.

É nesse contexto histórico que a educação passa a ser uma das grandes metas da sociedade e um dos seus pilares de sua constituição. Seguindo o modelo de ciência moderna “a escola, muito mais que ensinar conteúdos e os saberes acumulados, deve manter as crianças disciplinadas, obedientes, autocontidas, enfim, deve educá-las” (LOPES, 2004, p. 07). A escola, na modernidade, segundo Bauman (1999), assumiu a busca da ordem que é o grande desejo almejado em todas as áreas de conhecimento.

Com a fixação do sociocultural, a educação deseja adotar as leis que a definem com um enfoque inclusivo. Ela assume o papel de converter os sujeitos naquilo que não eram no princípio, de ser um processo de construção da sociabilidade. A estrutura escolar se consolida pela padronização de disciplinas, de linguagens, de acessibilidade e de políticas. Assim, a própria escola se torna um espaço de normalização e de justificação da anormalidade como aquele que não se enquadra em determinados moldes estipulados como verdadeiros.

Um dos objetivos de concretizar a normalização foi realizado com a criação de manicômios, presídios e, até mesmo, escolas especiais. Uma forma de atestar a normalidade de uns é institucionalizar outros como anormais. Há gênios perante ignóbeis. Há dementes em relação a lúcidos/sensatos. Para Lopes (2004, p. 08), “essa é a lógica que sustenta a inclusão moderna. Precisamos trazer para perto de nós aqueles que são ‘a’ normais para que tenhamos mais certeza de nossa normalidade”.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram naturalizadas como sujeitos anormais. A naturalização é justificada numa normatização, pois o “anormal” não é mais compreendido como uma diferença, porque a naturalização normatizada tem em consideração aquilo que pode nomear de anormal uma “alteridade esvaziada de outriedade” (SKLIAR, 2003, p. 187). Este autor refere ainda que:

Logo, se o normal é o preferível, o desejável, aquilo que está revestido de valores positivos, seu contrário deverá ser inevitavelmente aquilo que é considerado detestável, aquilo que repele. A partir do momento em que se supõe todo valor um desvalor, deveremos afirmar que entre normalidade e anormalidade não existe exterioridade, mas sim polaridade. Uma se reconhece e se afirma pela mediação da outra.

As pessoas intituladas anormais passam a fazer parte de uma irregularidade que não pode ser reduzida a estrutura da regularidade em seu interior, o que influencia não de maneira contrária, apenas, como algo exterior a lhe alcançar, visto que a estrutura do interior da

irregularidade é interrogada no seu eixo central. O abalo ocorre visto que pela própria maneira de sua conduta tanto das identidades quanto das diferenças. Sua correção de ser é exatamente arranjar, agrupar, catalogar, apelar e definir sob o que é indispensável e também sob o que é universal da regularidade acertada.

Os sujeitos ditos anormais são identificados não pela sua diferença de ser em relação aos outros, pela analogia de um pensamento identitário, possuindo um ser deficiente, no entanto com uma característica que se apresenta de forma patológica e desnaturada, o que impossibilita propor algo como apenas um modo distinto de ser e estar no mundo.

Para Skliar (1997), a necessidade da existência de normas justifica-se pela comprovação da existência de anormalidades que precisam de correção. Conforme o autor, (p.113).

Já não se trata de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não se trata de amá-lo ou odiá-lo; agora, trata-se primeiro de produzi-lo. O Outro deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção. Poderia ser que o Outro, em sua alteridade radical ou em sua singularidade irreduzível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso seja necessário exorcizar sua sedução? Ou será simplesmente que a alteridade e a relação dual desaparecem progressivamente com o aumento potencial dos valores individuais e com a destruição dos valores simbólicos?

Skliar (2003) refere que não há um modelo biológico e cultural da deficiência. Isso se configura em equívoco ou sinal de alerta “para não nos deixarmos convencer pela ideia de que a norma sempre esteve, efetiva e inevitavelmente, ‘ali’”. “O ‘aquilo ali’ representa uma espacialidade governada e o ‘ali’ o delineamento do eu que produz monstros e inventa a necessidade de contê-los, executá-los, excluí-los, incluí-los, abandoná-los, medicá-los, embelezá-los, virtualizá-los, profaná-los, ironizá-los” (SKLIAR, 2003, p. 170).

Durante o período dos séculos XVIII e XIX, a psiquiatria conquistou sua independência (capacidade de se governar pelos seus próprios meios), seguida de muita admiração, acabou sendo inserida no primeiro estágio de uma medicina que era entendida como “comportamento aos perigos inerentes ao corpo civil; alteração da origem orgânica ou psíquica das doenças mentais; afirmação de terapêuticas físicas ou psicológicas” (SKLIAR, 2003, p. 170). Nesta época, a alienação está conectada às situações de malefícios ou, então, no mínimo como uma fonte de riscos. “A partir disso a infância se torna objeto das tecnologias e dos dispositivos de globalização como normalização. Com a sua institucionalização se torna possível o desencadeamento de desordenamentos, de anormalidades, e de formas de criminalização, etc.” (OLIVEIRA, 2009, p. 50). Com esta capacidade de ameaça e

advertência foram criados o carcerário e os institutos psicopedagógicos para aquelas pessoas que cometiam crueldades/perversidades, formando um desvio de abarcamento e estrutura do binômio autoridade-coerção para o de persuasão-manipulação.

O investigador francês Adolphe Quetelet (SKLIAR, 2003) colaborou para uma noção geral e imperativa da conduta e do comum. Ele elaborou a ideia de homem médio, assegurando que esse homem, que não é concreto (real ou verdadeiro), era a consequência de uma medianidade dos atributos humanos em certo país. No entanto, a ideia de Quetelet sobre o homem-médio não foi constituída apenas por uma base material, física e objetiva, porém, efetivamente, de uma combinação matemática de construções tanto físicas quanto morais. As implicações sociais dessa ideia são cruciais, uma vez que o corpo de um homem em meio à mediocridade se torna o modelo de uma maneira média de vida civil.

A ciência da estatística passou a ser um movimento ideológico importante em outros países europeus, onde os primeiros profissionais da estatística eram também especialistas em eugenia. O trabalho de Galton, um dos mais renomados especialistas na área, conduziu à noção atual de quociente intelectual (QI) e aos testes escolares (SKLIAR, 2003, p. 181).

Segundo Skliar (2003), a questão central da eugenia é de que a população como um todo pode ser normal. Essa tese embasa todas as proposições de correção da anormalidade, com a finalidade de um melhoramento da raça humana. As teses darwinistas colaboram para um pensamento que se orienta pela ideia de aperfeiçoamento humano pela evolução. Assim, a localização, distribuição e confinamento das pessoas com deficiência num espaço evolutivo estão em sintonia com sua condição, mas que poderia ser superada pelos mais dotados por processo de seleção natural.

A naturalização na perspectiva evolucionista é que normatiza a normalidade. Conforme esta teoria, são as qualidades físicas naturais que a definem como sujeito. O desviante da naturalidade normal é catalogado como ameaça à normalidade, o que induz à extração do ambiente social normal. Apesar das alterações teóricas, continuou no século passado uma determinação do império da norma, e “assim é complementado pela noção de progresso, de perfectibilidade humana e pela eliminação do desvio, para criar uma visão dominante e hegemônica sobre aquilo que o corpo humano deveria ser” (SKLIAR, 2003, p. 185).

2.2 A polarização da exclusão e inclusão

A argumentação sobre a inclusão contém a contribuição que presume uma imagem de sujeito que precisa ser posta sob suspeita, visto que o discurso proferido não condiz com o que está especificado como padrão de conduta considerada ideal para a maior parte dos educandos. A indagação apresentada serve para debater sobre o perigo existente em um novo formato de exclusão, dentro do cenário da educação inclusiva. Assim, “tanto incluir como excluir é um ato de violência, pois a inclusão de uns representa a exclusão de outros” (BAUMAN, 1999, p. 11). A temática inclusiva não pode ser entendida estando longe do discurso da exclusão, porque se imagina que quando há necessidade de incluir é porque ocorreu a exclusão.

No âmbito educacional, há um modelo imposto como conduta que requisitou a atuação de todos, acabando no acordar da aparência inclusiva que estava acontecendo em diversas ações. Perante este esclarecimento, a educação pode ser entendida como uma invenção que ao juntar “a todos”, separando os semelhantes, caracteriza a intenção de diminuir o risco de reivindicações culturais específicas. Isso se dá pela temeridade de dar voz ao diferente e desestabilizar a estrutura social forjada, para que se estabeleça uma separação entre os que estão em condições de aproximar-se do “homem médio” e aqueles que estão distantes deste. E esta separação entre estes dois referenciais culturais que possibilita a delimitação de fronteiras que falam da normalidade (LOPES, 2004, p. 09).

De acordo com Lopes (2004, p. 09), “todos, normais e anormais, vivem sob as mesmas normas e se apegam às mesmas ordens para falar de seus lugares de participação social”. Nos dias de hoje, quase todos os incluídos e excluídos compartilham o mesmo espaço. Os excluídos são posicionados sob referenciais e são sujeitos a didáticas que prezam pela desconsideração das diferenças, sendo intitulados como desvios, problemas e anormalidades. A lista de alteridades excluídas é extensa, pois os denominados anormais fazem parte de um grupo que abrange um grande número de pessoas. A partir desta denominação comum são amparadas identidades oscilantes cujos significados se estabelecem na ordem dos discursos construídos em tempos e em espaços específicos. Conforme a defesa de Lopes (2004, p. 10),

A definição do conceito de educação inclusiva como norma passa a funcionar como uma estratégia de dominação onde grupos privilegiados ou que possuem saberes específicos é que definem as condições de quem deve estar dentro ou fora da lista de alteridades permitidas.

Análogo feito remete ao receio de que o descaso com os motivos da pedagogia inclusiva seja um mecanismo de controle que se oculta sob a sentença humanista a qual permite afastamento. Isso proporciona pouca novidade nos conceitos de uma pedagogia que requer seja constantemente ressignificada. O problema da inclusão-exclusão, segundo Fabris e Lopes (2005), vem sendo acentuado nas discussões políticas e educacionais atuais. Nessa alteração, na maior parte das circunstâncias, a apresentação problematizadora vem sendo abordada sob o ponto de ideia de uma proximidade entre os que são nomeados como distintos e os que se encontram dentro dos padrões assentados como normais. É preciso abrir as contradições do binômio exclusão-inclusão para acudir-se um novo conhecimento para a existência da academia, que, por sua vez, requer uma ficção renovada de indivíduo e uma nova fecundação de quantidade sobre os sujeitos pertencentes a ela. Esta argumentação ilustra que “a inclusão não se constitui como o oposto da exclusão do sistema educativo, portanto, ela não pode ser considerada a substituição deste processo” (FABRIS; LOPES, 2005, p. 03).

Se na escola o “estar junto” exige a negação ou a explicação da diferença para que o “diferente” remeta a características aceitas numa educação regular que acolhe os alunos que aprendem bem, então, o discurso neoliberal da autoexclusão é consolidado. Uma aproximação entre os que estão de “fora” e os que estão “dentro” do sistema educativo faz parte de uma lógica perversa que orienta o discurso de que “estar junto” é suficiente para retirar da situação de exclusão.

Aproximar-se da diferença permite o fortalecimento do lugar do outro, mas, em muitas vezes, caracteriza-se como uma estratégia de exclusão. Na busca de um estar junto, pode perdurar o medo e a repulsa pela diferença como se o mesmo fosse uma oposição à sua vida. Assim, a igualdade, termo fundamental para o direito e para a política, continuaria sendo o oposto da diferença e, esta, um desordenamento que desarmoniza e interrompe a pretensa hegemonia.

A questão central da inclusão é a compreensão da diferença como elemento constitutivo de todos os seres humanos. O entendimento de que os “diferentes” respondem a uma construção que se originou de um processo que pode se chamar de “diferencialismo” é entendido como um conjunto de diferenças humanas. Esse diferencialismo é as organizações e os estilos de vida nas quais as diferenças humanas não deveriam ser marginalizadas pela planificação social, econômica e política.

A dificuldade de aceitação da diferença se relaciona com a ideia de “anormalidade” e “anormal” como uma questão tranquila. Há uma obsessão sobre aquilo que é pensado e

produzido como “anormal”. No entanto, a “normalidade”, a “norma”, o “normal” é que deveriam ser encarados como uma situação-problema. A separação entre normais e anormais é uma invenção que conduziu a um juízo de aceitação desta divisão. Cabe lembrar ainda que o normal e o anormal não foram criados ao mesmo tempo.

Essa compreensão tem muito a oferecer à educação escolar, uma vez que orienta a desmitificação do normal, estabelecendo a perda de preceitos instalados acerca do que é ou do que deveria ser considerado como verdadeiro. Refletir nessa perspectiva, sobre essa invenção do outro “anormal”, possibilita, também, um julgamento permanente do denominado “normal”.

São muitos os sujeitos postos à margem, mas a referência na circunstância educacional recai sobre as pessoas com deficiências, no intuito de que a sua trajetória de exclusão exemplifique a necessidade da escola reformular os seus valores e as suas práticas para promover uma formação humana, na qual os direitos de igualdade de condições sejam respeitadas.

Desse modo, a reflexão sobre o tema da Organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, do Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, do Ministério da Educação, embasou as considerações a respeito da consciência do direito de constituir uma identidade própria e de reconhecer a identidade do outro. Essa ponderação irá se traduzir pelo direito à igualdade e pelo respeito às diferenças ao assegurar condições diferenciadas que promovam a igualdade.

A equidade na educação escolar se constitui de uma compreensão de que as condições oferecidas aos educandos deverão ser adequadas às necessidades diferenciadas. Ela significa favorecer o atendimento individualizado, o qual deve ser realizado a partir de uma proposta educativa comum. Exige também o desencadear do procedimento interativo, a fim de viabilizar relações que estabeleçam a reciprocidade.

Ampliar o pensamento que nega a imposição da mesmidade com o auxílio da educação encerra as possibilidades de uma sociedade que permita as diferenças. A singularidade dos sujeitos presentes na escola é pressuposto do acesso ao conjunto de saberes socialmente elaborados e reconhecidos como fundamentais para o exercício da cidadania. Na própria apreensão dos conhecimentos das ciências pode e deve ser trabalhada a constituição de um grupo social mais aberto e receptivo às diferenças humanas. Assim descreve Bauman (1999, p. 35).

Assegurar a supremacia para uma ordem projetada, artificial, é uma tarefa de duas

pontas. Requer unidade e integridade do reino e segurança das fronteiras. Os dois lados da tarefa convergem para um esforço único - o de separar "dentro" e "fora". Nada que for de dentro pode ser irrelevante para o projeto total nem resguardar autonomia em relação aos regulamentos da ordem, que não admite exceção.

Aproximar os sujeitos incluídos e os excluídos requer que se ultrapasse uma fronteira da padronização e da planificação. Criar uma ordem social que viabilize a inclusão das diferenças exige o estabelecimento de espaços e tempos diferenciados na perspectiva do cuidado do “outro” que é “o outro do nosso mundo”.

Repensar as crenças, as leis e as práticas educativas para compreender o outro, sobretudo, o “diferente”, a pessoa com deficiência. Para isso, faz-se necessário um entendimento do operar pedagógico como forma de interpretar as práticas tendo em vista que as relações com os outros precisa considerar os conceitos centrais da diversidade e pluralidade.

Os educadores são, constantemente, apontados como os atores sociais de dignidade, de tolerância, de moral, de religiosidade e de normalidade de forma direta ou indireta. Mas o trabalho da educação escolar precisa ser apoiado por uma cultura e por políticas que permeiam um convívio sociocultural não excludente. Referente à questão, Lopes (2004, p. 10) explica que

A ideia de “modelo”, ao trazer a possibilidade de vir a ser, frisa a regulação e o governo dos sujeitos. Seguir o modelo é uma possibilidade de estar incluído ou excluído dos grupos e dos espaços das relações sociais, assim como é a possibilidade de ter a ordem social garantida de acordo com uma política de economia. Visto como exemplo, o/a professor/a é apontado como aquele capaz de guiar e orientar a criança para um tipo de racionalidade social. A busca do consenso na educação das crianças é uma das utopias da modernidade que prima pela padronização e docilização dos corpos infantis.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica determinando que as instituições de ensino superior organizassem seus currículos com uma formação voltada para o atendimento da diversidade humana sobre “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Por mais que essa iniciativa seja recente, ainda assim ela significa passos centrais em relação à proposição de que todos sejam incluídos independentemente de quaisquer de suas condições.

Na aprendizagem da ciência, o saber é sempre a condição de compreensão e de vida em toda sua amplitude de formas. A educação, em qualquer nível, não pode estar encerrada em

um ponto de vista tecnicista que faz de uns os especiais, os descapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de outros os normais, os capacitados, os nativos, os iguais.

Assim, são imprescindíveis novas perspectivas da formação pedagógica que a academia produz para situar o científico-técnico da educação no lugar parcial “que lhe corresponda e que abra o pensamento dos futuros educadores e profissionais da educação às perguntas fundamentais” (FERRE, 2001, p. 206). Estas questões deveriam ser sinais da capacidade comum a todos os seres humanos de manter viva a pergunta por que, “sabendo que não há resposta, somos obrigados a continuar perguntando” (FERRE, 2001, p. 206), para que a escola não seja também um espaço de normalização, seja de forma implícita ou explícita.

Nessa perspectiva conduz-se a pesquisa sobre a surdez no meio universitário da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, tendo a abertura para novas possibilidades de ser e de agir como mote das ações de inclusão. Faz parte da condição dos seres humanos um inacabamento de ser, o que conduz a realidades não previstas e ainda não efetivadas, pois é característica da pluralidade e da diversidade a novidade e a diferença nas mais variadas situações.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O tema da surdez no ensino superior faz parte da Linha de Pesquisa em “Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea” do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ/RS). Em suas reflexões há o fomento do debate, da aprendizagem e da elaboração de ações voltadas às práticas socioculturais e desenvolvimento social de grupos e indivíduos através de sua história. Dessa forma, é importante discutir o tema da inclusão do surdo no espaço acadêmico a partir da visão inclusiva e não simplesmente das nuances integrativas, para que, com isso, os surdos possam ser reconhecidos como indivíduos atuantes da sua história com o devido respeito e valor que são merecedores.

O desenvolvimento da pesquisa se desdobra em dois momentos. O primeiro, de cunho essencialmente bibliográfico através de uma revisão da literatura do tema. A partir deste, foi elaborada uma narrativa contextualizadora em termos históricos e conceituais da questão da inclusão em geral e da surdez, em particular.

Com a interpretação dos elementos da história da humanidade em relação à exclusão/inclusão é que foram descritos os horizontes de sentido da pesquisa de campo. Acredita-se que não há como visualizar a amplitude e a complexidade da inclusão sem uma abordagem histórica, pois o modo como vivemos no presente é resultado da ação humana no tempo. Propõe-se colaborar na resolução de um problema que tem uma tradição de exclusão e uma periodicidade de perspectivas de inclusão. O material utilizado na pesquisa são livros, teses, dissertações, artigos e publicações para dar suporte e conteúdo ao estudo. A consulta bibliográfica da temática proposta foi a partir de autores como Vygotsky (1989), Klein, (1995), Fernandes (2007), Gugel (2008), Guarinello (2007), entre outros, que se constituem na base conceitual para elaboração deste trabalho como forma de qualificar as preposições necessárias.

Aqui, entende-se por pesquisa o conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para coletar e analisar dados, fornecendo os meios para se alcançar o objetivo proposto qualitativamente.

Segundo Minayo (2001, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O segundo é uma pesquisa de campo em duas IES da região do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa bibliográfica embasa esse segundo passo do trabalho, pois a coleta está delimitada pelos conceitos e compreensões que a própria literatura já tem elaborado. Também, pela literatura compreendemos os aspectos históricos que permitem entrever que o processo de investigação de uma dada realidade está condicionado a situações de contínua transformação. Sob esse pressuposto é que a ação de ir a campo que consistiu a entrega de material impresso, o questionário, respondido para, posteriormente, ser elaborado uma interpretação dos dados apresentados. A narrativa interpretativa tem como diretriz a pesquisa qualitativa, entendida como uma ferramenta de aprofundamento nas análises. Para Silva e Menezes (2000, p. 20):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Nesse sentido, os procedimentos adotados e descritos apresentam embasamentos claros e concisos para a elaboração dos resultados contidos nesta dissertação que pretende contribuir com a interpretação da situação do surdo no ensino superior em uma determinada região no RS e, outrossim, tencionar perspectivas de um atendimento mais qualificado a estes seres humanos que constituem-se de modo diverso do então padronizado como normal.

A coleta de dados não tem uma funcionalidade apenas de apresentar questões sobre o certo e o errado do fazer das IES pesquisadas. Nem se trata de fazer juízos de valor sobre o que está sendo efetivado no momento. Compreende-se, aqui, que ela tem uma dimensão de ampliação e qualificação da compreensão da surdez no ensino superior em particular e da sociedade como um todo, em geral. Nesse sentido, a pesquisa não visa uma simplificação da realidade no presente das IES, mas ter em conta uma interpretação que contemple os aspectos socioculturais na sua dimensão histórica.

O embasamento desses aspectos encontro numa obra conjunta intitulada “Inclusão social e preconceitos na contemporaneidade, volume III”, organizada por Adams, Brutti, Peranzoni (2016, p. 5):

Pensar questões fundamentais da sociabilidade humana, como a inclusão e os preconceitos, constitui, no limite, um movimento fundamental para que ações desejáveis e defensáveis sejam efetivadas em termos de redução das desigualdades instituídas e de afastamento dos hábitos grosseiros. A ponte entre o fazer e o pensar não é construída sem pilstras e vigas, sem parâmetros culturais que levem em conta o passado nem sempre louvável que nos constitui. Nessa relação, não prosperam os princípios da causa e do efeito, mas relevam a alteridade e a solidariedade enquanto sentimentos e costumes passíveis de cultivo em sociedade.

Ao longo da pesquisa procurou-se evidenciar que os aspectos históricos são centrais para compreender a realidade da surdez no ensino superior. Essa passagem citada, reforça que quando efetivamos uma pesquisa de objetiva coletar dados, as informações que serão apresentadas estão carregadas de ações e decisões dos que estavam antes em docência e coordenações nas IES, tanto daquelas que serão trabalhadas nesta pesquisa quanto de todas as outras que existem em nossa sociedade.

3.1 Participantes

Os participantes perfazem o número de 29 pessoas, divididos da seguinte forma: quatro coordenadores de curso, vinte e um professores e cinco discentes que fazem uso da Libras como forma de comunicação com a presença do Professor (a) Intérprete de Libras em sala de aula, durante a explanação dos conteúdos. Salienta-se que os discentes surdos conhecem a língua portuguesa, porém se diferenciam no domínio de sua compreensão e uso. Apresentam desempenho considerado satisfatório pelo sistema acadêmico em que estão inseridos. Os professores se distribuem em quatro Cursos e nas disciplinas citadas em seguida: Design- Computação Aplicada I, Modelagem Espacial II, Administração e Empreendedorismo, Computação Aplicada II, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Projeto Identidade Visual, Ciências Humanas na Educação infantil e nos anos iniciais, Docência e Mediação/ Educação de Jovens e Adultos, Práticas Corporais e Expressivas I, Leitura e Produção Textual, Cinesiologia, Educação na Diversidade, Estágio Curricular Supervisionado/ Bases da Motricidade Humana, Epistemologia e História da EDF/ Práticas Corporais e Sociedade, Direito Administrativo I, Mediação e Arbitragem, Direito Civil III – Contratos, Direito Agrário, Direito do Trabalho I, Direito Constitucional III, Psicologia e Linguagem e Argumentação Jurídica. Os Coordenadores desempenham suas atividades nos Cursos de Design, Pedagogia, Educação Física e Direito, sendo que dois Coordenadores também ministram disciplinas nos cursos.

Os nomes dos participantes estão dispostos ao longo do texto em iniciais aleatórias, preservando assim sua identidade. O quadro a seguir demonstra os dados dos respectivos participantes:

Quadro 1. Caracterização dos participantes

Nome	Função	Curso
A	Discente	Design
B	Discente	Design
C	Discente	Pedagogia
D	Discente	Educação Física
E	Discente	Direito
F	Professora	Design- Computação Aplicada I
G	Professora	Design- Modelagem Espacial II
H	Professora	Design- Administração e Empreendedorismo
I	Professor	Design- Computação Aplicada II
J	Professor	Design- Meio Ambiente e Sustentabilidade
K	Professora	Design- Projeto identidade Visual
L	Professora	Pedagogia- Ciências Humanas na Educação Infantil e nos anos iniciais
M	Professora	Pedagogia- Docência e Mediação/ Educação de Jovens e Adultos
N	Professora	Pedagogia- Práticas Corporais e Expressivas I
O	Professora	Pedagogia- Leitura e Produção Textual
P	Professor	Ed. Física- Cinesiologia
Q	Professora	Ed. Física- Educação na Diversidade
R	Professora	Ed. Física- Estágio Curricular Supervisionado/ Bases da Motricidade Humana
S.	Professor	Ed. Física- Epistemologia e História da EDF/ Práticas Corporais e Sociedade
T	Professor	Direito Administrativo I Mediação e Arbitragem Direito Civil III – Contratos
U	Professor	Direito Agrário
V	Professor	Direito do Trabalho I
X	Professor	Direito Constitucional III
Z	Professora	Psicologia
W	Professora	Linguagem e Argumentação Jurídica
W.A	Coordenador Professor	Design Ergonomia I, Materiais e Processos II
W.B	Coordenadora	Pedagogia
W.C	Coordenador Professor	Ed. Física Pedagogia do Esporte I, Atividades Aquáticas do Esporte
W.D	Coordenadora	Direito

Fonte: elaborado pela autora.

3.2 Local de realização da pesquisa

A pesquisa realizada apresentou como objeto do estudo a questão da surdez no ensino superior em duas Universidades Comunitárias que mantêm sua sede na região noroeste do estado do RS. As instituições e os municípios pesquisados são: Unicruz (Cruz Alta), Unijuí (Ijuí, Santa Rosa, Panambi e Três Passos).

A Instituição 01 (UNICRUZ) é uma Instituição Comunitária de Educação Superior, prestadora de assistência educacional. Foi criada em 21 de outubro de 1988, e reconhecida por Portaria Ministerial na data de 03 de dezembro de 1993.

Possui uma área construída de 35.785,92m² em seu Campus Universitário, abrigando, nesse espaço, 22 cursos de graduação, 08 de pós-graduação, mais de 120 laboratórios, Área Experimental, estúdio de televisão e canal local, Ginásio Poliesportivo com quadras para práticas de diferentes modalidades, biblioteca com mais de 68 mil volumes, Centro de Convivência e estrutura administrativa. Atende mais de 3.200 alunos distribuídos entre graduação e pós-graduação, por meio de um corpo docente composto em 90% por mestres e doutores.

Como Instituição de ensino, comprometida com a sua missão, a qual institui a dignidade humana e a cidadania plena para todos, reforça em suas ações uma política de acessibilidade e inclusão. Atende em seu setor 13 colaboradores e 26 discentes distribuídos em vários cursos. Especificamente e relativo sobre a deficiência auditiva e surdez, no quadro de colaboradores, há uma pessoa com deficiência auditiva que faz uso do aparelho de amplificação sonora. O quantitativo de discentes com perda auditiva e surdez perfazem o número de 6 sendo 5 deles com deficiência auditiva e 1 com surdez que faz uso da interpretação em Libras, sendo este último o objeto da presente pesquisa.

A Instituição oferta Curso de Libras para seus Colaboradores, Professores e Coordenadores como forma de contribuir para a apropriação dos conhecimentos da língua e diminuir as dificuldades de comunicação existentes entre surdos e ouvintes, também como proporcionar acolhimento às questões auditivas no espaço acadêmico.

A Instituição 02 (UNIJUÍ) se descreve como um lugar culturalmente rico e com alto potencial de desenvolvimento. A Instituição deu os seus primeiros passos há cerca de 60 anos e logo passou a realizar suas atividades de forma descentralizada em outros três municípios. Oferece Educação a distância com polo em sua Instituição Central. Oferta também programas de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu. Abrange mais de 10 mil alunos nos cursos de Graduação, presenciais e a distância. Atualmente, atende 11 discentes com deficiência em seu

Núcleo e 50 colaboradores. O quantitativo de surdos matriculados na Instituição são quatro pessoas.

A escolha destas instituições ocorre por vários motivos. O primeiro é a proximidade entre ambas, sendo que uma delas - a UNICRUZ - é a IES em que a própria pesquisadora está inserida. Ao mesmo tempo em que essa decisão manifesta uma proximidade com uma IES, seja pelo vínculo trabalhista, tem também uma distanciação ao escolher mais uma IES em que a pesquisadora não tem ligação direta. O segundo é a delimitação da pesquisa em duas instituições apenas com vistas a aprofundar a interpretação da realidade de ambas. Sabe-se que outras IES são de fundamental importância para a formação da região noroeste do RS, mas tê-las todas em conta abriria a possibilidade de não dar conta de modo mais aprofundado. O terceiro é a história dessas instituições no desenvolvimento da região, como representantes da formação de muitas gerações que é também condicionante da constituição da situação sociocultural das regiões por elas abrangidas. Nos municípios que as duas IES estão, há outras IES, mas não têm a mesma importância, vínculo e raízes com construção sociocultural que as referidas.

3.3 Instrumentos de pesquisa

A pesquisa junto às IES teve início com o contato inicial de abrir um diálogo sobre a questão estudada na presente dissertação. Este diálogo teve como objetivo criar uma sintonia de conversas com a finalidade de qualificar ações que visam ao melhor atendimento do público de estudantes que apresentam a surdez. Não se trata de apresentar o que está sendo feito e o que não está, tanto com a finalidade de manifestar pontos positivos quanto pontos negativos. Mas, sim, de ampliar os esforços de reflexão e ação em termos interinstitucionais.

A coleta dos dados foi concretizada pelo intermédio de questionário com os participantes da pesquisa (conforme apêndices 4 e 5), subsidiada pelo roteiro semiestruturado. No roteiro do questionário, inicialmente, buscou-se informações pessoais como nome, idade, escolaridade e sexo. As demais perguntas do instrumento contempla aspectos da comunicação, uso e conhecimento da Libras, interação entre sujeitos, importância do processo inclusivo entre outros.

A opção pelo uso deste instrumento está relacionada às características de prévia elaboração de um roteiro, com as questões principais abertas, havendo a possibilidade de serem complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias da entrevista (MANZINI, 2004).

Optou-se por organizar questionário com questões abertas, de acordo com o roteiro, pois se acredita que com a adoção desse método, foi possível obter informações importantes para analisar temas como a inclusão, protagonismo social, Direitos Humanos, cidadania, acessibilidade, surdez, libras, preconceito, diversidade, transversalidade, entre outros. Conforme parecer do Comitê de Ética (CAEE: 71208217.2.0000.5322), o projeto se apresenta de forma adequada, seguindo as normas científicas e metodológicas consideradas importantes no cenário atual da pesquisa científica.

Informa-se ainda que as Instituições em que ocorreu o desenvolvimento do estudo manifestaram-se favoravelmente pela sua realização (anexos 2 e 3). É oportuno informar que a coleta de dados foi consentida mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Destaca-se que a autora desta pesquisa é Educadora Especial, formada pela Universidade Federal de Santa Maria na Habilitação da Audiocomunicação/ Licenciatura Plena, Especialista em Docência, Tradução e Interpretação de Libras e atua há vários anos nos segmentos que inferem sobre as proposições das deficiências. Dessa forma, o interesse pelo tema provém de sua atuação e comprometimento na defesa da causa.

A investigação de como está a realidade das IES da região em relação à inclusão de surdos no ensino superior é imprescindível para a reflexão sobre os rumos que são necessários em termos de ações que visam à qualificação de acolhimento para os referidos sujeitos. A coleta de dados junto a algumas IES tem como finalidade a qualificação da familiaridade entre as narrativas sobre o tema e as ações que estão sendo efetivadas, para fins de que a temática tanto em termos teóricos quanto práticos possa se tornar mais explícito e transparente. Assim, é possível conhecer de modo mais apropriado as características desses sujeitos e em qual realidade estão inseridos. Também, amplia-se os horizontes de identificação dos fatores de condicionam para que esta realidade tenha tal rosto e de possibilidades para uma possível transformação da mesma para uma situação sempre mais adequada com uma cidadania digna de todos.

As próprias justificativas de buscar os dados da realidade da surdez nas IES da região dizem do comprometimento da pesquisadora em relação ao devido acolhimento destes sujeitos no ensino superior. A escolha do tema da pesquisa não é somente a sua importância na sociedade, mas por fazer parte das convicções da pesquisadora e de sua paixão pedagógica

em relação a estes seres humanos. Esse gosto pelo fazer pedagógico, de acolhimento de surdos no ensino superior, enfrenta os desafios que nossa sociedade ainda impõe para esses sujeitos como um compromisso político e ético com perspectivas democráticas. A sociedade é aquilo que construímos em conjunto, com a participação de todos os que dela fazem parte.

A participação dos entrevistados na pesquisa tem a perspectiva de uma educação de qualidade para todos, em suas singularidades e com toda a pluralidade de ser e estar neste mundo. Assim, essencialmente, delimitou-se a participação na pesquisa de discentes surdos das duas Universidades Comunitárias da região noroeste do RS, as quais se utilizam da Libras como forma de comunicação. Aqueles que fazem uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou do sistema FM e ainda os que se comunicam oralmente não foram aqui contemplados. Estendeu-se também aos coordenadores e professores dos cursos em que os surdos estão matriculados.

As entrevistas e questionários foram feitas e enviadas para todos os envolvidos com o processo e não apenas para os alunos surdos, com vistas a produzir uma reflexão sobre a temática e sua efetividade por parte dos professores e coordenações. Essa reflexão que a pesquisa permite fazer não tem a finalidade de resolver questões operacionais apenas, mas de compreender a própria situação da surdez na educação. Uma das metas foi que os entrevistados e questionados não estivessem apenas fornecendo informações à pesquisadora, mas que pudessem tecer reflexões sobre sua inserção nesse processo, possibilitando assim uma ampliação e uma qualificação da sua ação quando, em casos, não estivessem com toda a qualidade possível.

Com base inicial para cumprimento da pesquisa, foi realizado contato com as duas Universidades as quais, a partir de seus dirigentes, autorizaram o início da pesquisa. Posteriormente foi feita a visita ao Núcleo de Atendimento às pessoas com deficiência das duas Universidades e, por meio destes núcleos, entregues os questionários os quais seriam respondidos pelos participantes. Concomitantemente foi enviado e-mail para cada participante convidando a participar e explicando o processo e etapas da pesquisa, também foi disponibilizado o esclarecimento de dúvidas.

Após o recebimento dos questionários respondidos, iniciou-se o trabalho de interpretação da realidade de ambas as instituições. Os resultados de cada instituição não serão apresentados de modo isolado, mas por temas envolvidos nos questionários e entrevistas. As variações entre as IES serão apresentadas em conformidade com as questões próprias de cada uma. Essa narrativa é o tema do próximo capítulo.

4 ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

A coleta de dados constitui-se em uma etapa fundamental para a compreensão do todo da pesquisa aqui empreendida. A proposta desenvolvida está orientada para uma explicitação histórica da surdez no ensino superior e de que modo ela ainda é um problema atual, numa perspectiva pontual, em duas instituições de ensino superior renomadas da região noroeste do estado do RS. Toda a revisão de literatura, os conceitos, a metodologia recaem para uma compreensão mais aprofundada da realidade da questão.

Os dados apresentados na sequência seguem o rigor de ciência em conformidade com os questionários e entrevistas. Isso para que as informações não sejam distorcidas, nem para induzir a interpretações que são possíveis, mas não necessariamente leituras objetivas que demonstram a realidade das IES pesquisadas. Esse cuidado parte do princípio de que quanto mais clara a demonstração dos dados, mais a pesquisa pode contribuir para uma melhoria da situação de uma dada questão pesquisada, no caso, um acolhimento mais qualificado e digno dos surdos no ensino superior.

4.1 Procedimentos de tratamento dos dados

No momento da análise, as informações colhidas no questionário foram organizadas pela pesquisadora com as recorrentes respostas³ que se apresentam abaixo. Convém ressaltar que, para a elaboração de cada pergunta, foram aglutinadas respostas dos participantes de cada grupo, de modo a mostrar sentido aos conteúdos referentes aos objetivos da pesquisa (DUARTE, 2004). Conforme planejado previamente à análise dos dados, aquilo que será apresentado não é a totalidade de informações que possam ser demonstradas, mas o que tenciona o objetivo central da pesquisa.

Os dados não serão apresentados exclusivamente de forma estatística, mas mais em categorias analíticas que estão embasadas nas teorizações debatidas até o momento. Esse embasamento evita que as interpretações permaneçam ao nível de opiniões e julgamentos.

³ A transcrição das respostas respeita a escrita dos entrevistados, por isso, em alguns momentos, há trechos com alguns desvios quanto às regras de concordância/regência.

4.1.1 Questionário aos coordenadores e professores

Os resultados ora apresentados se referem à apresentação de dados e análise do questionário direcionado a coordenadores e professores, identificando e descrevendo questões importantes sobre o acesso dos surdos ao ensino superior. Convém ressaltar que a pesquisa abrangeu o total de 24 professores, porém somente 12 destes responderam, sendo uma coordenadora e 11 professores.

Quadro/questão 1: Há quanto tempo leciona em IES?

Sujeito A	4 a 5 anos
Sujeito B	Mais de 5 anos
Sujeito C	Mais de 5 anos
Sujeito D	2 a 3 anos
Sujeito E	2 a 3 anos
Sujeito F	Mais de 5 anos
Sujeito G	Mais de 5 anos
Sujeito H	Mais de 5 anos
Sujeito I	Mais de 5 anos
Sujeito J	Mais de 5 anos
Sujeito K	Mais de 5 anos
Sujeito L	Mais de 5 anos

Quadro/questão 2: Você conhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

Sujeito A	Sim
Sujeito B	Sim
Sujeito C	Não
Sujeito D	Sim
Sujeito E	Não
Sujeito F	Não
Sujeito G	Não
Sujeito H	Sim
Sujeito I	Não

Sujeito J	Sim
Sujeito K	Sim
Sujeito L	Sim

Quadro/questão 3: Você tem alguma formação sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

Sujeito A	Não
Sujeito B	Não
Sujeito C	Não
Sujeito D	Não
Sujeito E	Não
Sujeito F	Não
Sujeito G	Não
Sujeito H	Não
Sujeito I	Não
Sujeito J	Sim, formação interna na Instituição
Sujeito K	Sim, dois semestres de capacitação em Libras pela Instituição
Sujeito L	Sim, Curso Básico e Intermediário

Quadro/questão 4a: Você ministrou ou ministra aulas para estudante(s) surdo(s) na instituição?

Sujeito A	Sim
Sujeito B	Sim
Sujeito C	Sim
Sujeito D	Sim
Sujeito E	Sim
Sujeito F	Sim
Sujeito G	Não
Sujeito H	Sim
Sujeito I	Sim
Sujeito J	Sim
Sujeito K	Sim
Sujeito L	Sim

Quadro/questão 4b: Para quem respondeu sim.

Sujeito A	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s) 1 a 2 anos 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? BOM
Sujeito B	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? Menos de 1 ano 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? SATISFATÓRIO 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? INSATISFATÓRIO
Sujeito C	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? Menos de 1 ano 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? BOM
Sujeito D	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? De 2 a 3 anos 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? SATISFATÓRIO
Sujeito E	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? Menos de 1 ano 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)?

	MUITO BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM
Sujeito F	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? Menos de 1 ano 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? BOM
Sujeito G	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? NÃO RESPONDEU 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? NÃO RESPONDEU 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? NÃO RESPONDEU
Sujeito H	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? Mais de 4 anos 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM
Sujeito I	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? 1 a 2 anos 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? BOM
Sujeito J	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? 1 a 2 anos

	4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? SATISFATÓRIO
Sujeito K	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? Menos de 1 ano 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? Muito bom 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? Bom
Sujeito L	4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? 4 anos 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)? MUITO BOM

Quadro/questão 5: Você é a favor da inclusão de estudantes surdos e a forma como está sendo efetivada?

Sujeito A	Sim, na IES que trabalho o apoio aos professores é excepcional.
Sujeito B	Sim, mas desde que tenha conseguido ter em nível inferior de escolaridade algum aprendizado e conhecimento que permita um acompanhamento e aprendizado em nível superior.
Sujeito C	Sim, o estudante tem o apoio Institucional que é necessário.
Sujeito D	Sim, cria um ambiente necessário ao exercício da tolerância.
Sujeito E	Sim, sou a favor da inclusão mas penso que ela ainda é “mascarada”, ainda falta recursos e sensibilidade das pessoas.
Sujeito F	Sim, porque é necessário inclui-los no meio em que vivem.
Sujeito G	Sim, já tivemos e atualmente temos uma aluna surda cursando Direito que está gerando satisfatoriamente produtividade, sendo,

	portanto, favorável a inclusão.
Sujeito H	Sim, temos intérprete e funcionários qualificados.
Sujeito I	Sim, porque acredito ser de fundamental importância para a sociedade a inclusão dos estudantes. O potencial deles é significativo e merecem, no entanto, acredito que a forma poderia ser aperfeiçoada.
Sujeito J	Sim, mas acho que tem haver uma pré-disposição do aluno em melhorar a escrita em português e se comunicar com os colegas.
Sujeito K	Sim, porque a inclusão permite não apenas a inserção do aluno surdo, mas também um melhor entendimento e crescimento de todos que possuem contato com o mesmo. Eu acredito que a inclusão está sendo realizada de forma adequada
Sujeito L	Sim, porque como qualquer aluno eles fazem parte do contexto acadêmico.

Quadro/questão 6: O(a/s) estudante(s) surdo(s) que frequentou/frequenta suas aulas na IES possuía/possui diagnóstico de dificuldade de aprendizagem?

Sujeito A	Não
Sujeito B	Sim, escrita extremamente deficiente, dificultando de forma demasiada, a demonstração do conhecimento adquirido nas aulas da cadeira por mim ministrada.
Sujeito C	Sim, não tive conhecimento.
Sujeito D	Não
Sujeito E	Não
Sujeito F	Não
Sujeito G	Não tenho propriedade para responder
Sujeito H	Não
Sujeito I	Não, apenas é identificada a deficiência auditiva.
Sujeito J	Não
Sujeito K	Sim, já tive mais de um aluno surdo na mesma turma e a grande maioria tem dificuldades com relação a escrita na língua portuguesa.
Sujeito L	Não

Quadro/questão 7: Como era/é o relacionamento acadêmico do(as) estudante(s) surdo(as) com os colegas:

Sujeito A	Bom
Sujeito B	Satisfatório
Sujeito C	Bom
Sujeito D	Bom
Sujeito E	Bom
Sujeito F	Bom
Sujeito G	Satisfatório
Sujeito H	Bom
Sujeito I	Bom
Sujeito J	Satisfatório
Sujeito K	Bom
Sujeito L	Bom

Quadro/questão 8: Os(as) estudante(s) surdos(as) desenvolviam/desenvolvem suas atividades na sala de aula de maneira a considerar:

Sujeito A	Boa
Sujeito B	Insatisfatória
Sujeito C	Boa
Sujeito D	Regular
Sujeito E	Boa
Sujeito F	Excelente
Sujeito G	Em branco
Sujeito H	Excelente
Sujeito I	Boa
Sujeito J	Boa
Sujeito K	Boa
Sujeito L	Boa

Quadro/questão 9: Você usa recursos pedagógicos visando facilitar a aprendizagem do(as) estudante(s) surdo(as)?

Sujeito A	Sim, vídeos com legendas
Sujeito B	Não
Sujeito C	Sim, fornecimento prévio do conteúdo, recurso visual e falo olhando para aluno.
Sujeito D	Não
Sujeito E	Sim, vídeos legendados, slides.
Sujeito F	Falar pausadamente para facilitar a tradução, escrita no quadro.
Sujeito G	Acompanho na condição de Coordenadora
Sujeito H	Sim, imagens, vídeos com legendas power point, textos
Sujeito I	Sim, Slides, imagens, visitas técnicas.
Sujeito J	Sim, vídeos legendados, aulas expositivas com slide...
Sujeito K	Sim, apresentações com mais tópicos do que textos; apontamentos escritos no quadro para não depender apenas do que é falado; vídeos com legenda; Exercícios práticos etc.
Sujeito L	Sim, a utilização de imagens com legenda, textos menos densos para leitura, tempo de leitura e sempre a construção de um glossário com conceitos que não conhecem, envio de material anterior as aulas.

Quadro/questão 10: De que forma os(as) estudante(s) surdos(as) era/é avaliado:

Sujeito A	☐ Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. ☒ São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. ☐ Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). ☐ Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. ☐ Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito B	☐ Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. ☐ São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. ☐ Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). ☐ Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. ☐ Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s).

	Outra: Ênfase principal em questões objetivas com redução de exigências de questões que exigissem redação de textos.
Sujeito C	(X) Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. (X) São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. () Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). (X) Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. () Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito D	() Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. () São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. () Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). (X) Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. () Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito E	(X) Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. (X) São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. () Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). () Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. () Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito F	() Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. () São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. () Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). (X) Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. () Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito G	() Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. (X) São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela.

	() Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). () Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. () Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito H	(X) Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. (X) São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. (X) Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). (X) Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. () Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito I	() Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. (X) São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. (X) Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). (X) Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. (X) Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito J	() Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. () São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. () Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). (X) Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. () Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). Outra. _____
Sujeito K	() Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. () São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. (X) Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). () Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. () Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). (X) Outra: não é realizada a avaliação do estudante e sim do conhecimento adquirido por ele para sua formação. Por isso, é importante o auxílio das

	intérpretes e dos horários extras de apoio para retirada de dúvidas, visando um melhor entendimento daquilo que está sendo trabalhado e estudado em cada semestre.
Sujeito L	(X) Valoriza-se o ritmo de aprendizagem. (X) São observados os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. () Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). () Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. (X) Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). () Outra:_____

Quadro/Questão 11: Qual a maior dificuldade encontrada no trabalho com estudante(s) surdo(as)?

Sujeito A	() o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. () preconceito. () comunicação. () inclusão social. (X) Outra: Muitas vezes o aluno surdo é visto por ele mesmo como incapaz de aprender.
Sujeito B	() o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. () preconceito. () comunicação. () inclusão social. (X) Outra: grave dificuldade no uso correto das letras e das palavras, especialmente no processo avaliatório.
Sujeito C	(X) o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. () preconceito. (X) comunicação. () inclusão social. () Outra:_____

Sujeito D	☒ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito. ☐ comunicação. ☐ inclusão social. ☐ Outra: _____
Sujeito E	☐ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito. ☐ comunicação. ☒ inclusão social. ☐ Outra: _____
Sujeito F	☐ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito. ☒ comunicação. ☐ inclusão social. ☐ Outra: _____
Sujeito G	☐ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito. ☒ comunicação. ☒ inclusão social. ☐ Outra: _____
Sujeito H	☐ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito. ☐ comunicação. ☐ inclusão social. ☒ Outra: Nenhuma tendo Intérprete.
Sujeito I	☒ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito.

	☒ comunicação. ☐ inclusão social. ☐ Outra: identificar na linguagem de sinais expressões que possam traduzir expressões técnicas do conteúdo. Para isso era necessário apresentar antecipadamente o conteúdo para as monitoras, definir com elas a forma de comunicar para depois dar a aula para o coletivo da turma.
Sujeito J	☐ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito. ☐ comunicação. ☒ inclusão social. ☐ Outra: _____
Sujeito K	☐ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito. ☒ comunicação. ☐ inclusão social. ☐ Outra: _____
Sujeito L	☐ o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes. ☐ preconceito. ☐ comunicação. ☒ inclusão social. ☐ Outra: _____

Quadro/Questão 12: A IES tem uma infraestrutura adequada para atender o(a/s) estudante(s) surdo(s)?

Sujeito A	Sim
Sujeito B	Não, acredito que ocorreu deficiência de avaliação do aluno no momento de seu ingresso na IES, especialmente sobre a necessidade de atividades complementares para reduzir a grave

	dificuldade no uso correto das letras e das palavras enfrentada pela aluna
Sujeito C	Sim, o estudante tem acompanhamento do profissional em sala de aula e outros momentos que o aluno precisa
Sujeito D	Sim
Sujeito E	Não
Sujeito F	Sim, Intérprete
Sujeito G	Sim pelo acompanhamento que dispões de Intérprete
Sujeito H	Sim, Núcleo de Acompanhamento
Sujeito I	Um setor com equipe especializada que acompanha, orienta, monitora, e com instrumentos e ferramentas necessárias para apoiar o estudante. Além disso, também fazem o acompanhamento junto ao professor em todo o processo
Sujeito J	Sim
Sujeito K	Sim, um núcleo de apoio para atendimento aos estudantes surdos e a atuação das intérpretes nas salas de aula
Sujeito L	Sim, Intérpretes e AEE no turno inverso. Cursos para os professores de libras

Quadro/Questão 13: Como deveria ser uma IES para atender satisfatoriamente às necessidades do(a/s) estudante(s) surdo(s)?

Sujeito A	De acordo com as especificidades do aluno surdo.
Sujeito B	A IES deveria ter um procedimento avaliatório inicial corajoso da efetiva condição de alunos surdos. Corajoso no sentido de rejeição do aluno que não demonstrasse nenhuma condição de aprendizado em virtude de sua deficiência, ultrapassando a linha politicamente correta da inclusão obrigatória de alunos com todo e qualquer nível de surdez (ou outro tipo de necessidades especiais) Avaliada a efetiva possibilidade de aprendizado, deveriam ser orientados todos os professores do curso específico da existência do aluno com esta condição e discutido com professores sobre a realização de atividades paralelas

	necessárias para possibilitar o efetivo aprendizado do conhecimento que seria ministrado ao aluno seja a elaboração de um plano individual de ensino, com acompanhamento mensal e discussão com uma comissão permanente de professores do núcleo técnico e do curso específico sobre a evolução ou não do aluno e sobre as alterações de rumos que forem necessárias para melhorar as condições do aluno.
Sujeito C	Sem resposta.
Sujeito D	Atender na prática todas as disposições legais pertinentes à pessoa com deficiência.
Sujeito E	Penso não “haver” uma forma de IES adequada, acho que a questão é muito mais social, acredito que é preciso sim, alguns recursos materiais, mas acho que é preciso partir do professor o interesse em buscar a forma de incluir seu aluno em sala de aula. Acredito que os funcionários e professores que soubessem a língua de sinais facilitaria muito o convívio com o estudante portador dessa necessidade.
Sujeito F	Manter um Intérprete.
Sujeito G	Não tenho muito conhecimento sobre o atendimento as pessoas nestas condições, pois até o momento apenas acompanhei o trabalho realizado com aluna junto a Instituição e pelo que venho observando tem sido plenamente satisfatório.
Sujeito H	Continuar tendo Núcleo de Acompanhamento, Intérpretes, materiais necessários, etc.
Sujeito I	No nosso caso em específico penso que deveria introduzir uma forma de aproximar a o estudante com os demais colegas. Eles possuem uma boa convivência, mas falta a comunicação, poucos conseguem se comunicar sem a presença dos monitores. No entanto, eles estão sempre junto aos alunos nas atividades acadêmicas.
Sujeito J	Em geral, não temos dificuldades na comunicação com os alunos surdos. Claro, entre os alunos que tive, existe perfis diferentes, alguns mais dedicados, outros menos.

	Como para o mercado de trabalho, esses profissionais precisarão se comunicar com clientes, isso deverá ser feito, muito possivelmente, através da escrita, pois nem todas as pessoas sabem Libras. Percebo que os alunos surdos ‘esperam’ que as pessoas saibam se comunicar em Libras e não se preocupam em escrever bem Língua Portuguesa. Na IES que trabalho, existe a disposição dos alunos surdos, um núcleo que os ajudam nas dificuldades que tem, mas os alunos nem sempre se disponibilizam a frequentar esse espaço para, melhorar a escrita, por exemplo. Talvez, uma possibilidade seria ter aulas de escrita em Português para alunos surdos. Entendo que, assim como a IES inclui os alunos surdos, os mesmos devem fazer um esforço para se incluir em uma sociedade que fala e escreve uma língua que não é a deles.
Sujeito K	Uma instituição que não enxergue diferenças ou limitações nos alunos surdos, mas dê condições de apoio para que possa realizar as atividades de maneira igualitária, contando com todos os recursos possíveis. No entanto, é necessário que o estudante perceba que sua limitação não traz nenhum impositivo para sua formação. A necessidade de dedicação e as dificuldades ocorrerão normalmente em qualquer situação, sendo necessário o empenho maior devido a língua, apenas isso. O primeiro passo para a inclusão é não diferenciar ou diminuir ninguém por alguma limitação, mas dar condições igualitárias e promover a integração.
Sujeito L	Estar voltada e preocupada com a inclusão de todos. No caso dos surdos proporcionar principalmente o debate em formação de professores e também levar ao conhecimento dos demais alunos como interagir com um colega surdo através de cursos. Sempre ter intérprete e de preferência dois para troca durante a aula. Eventos e seminários sempre com intérprete. Aulas de complemento no AEE.

4.1.1.1 *Análise de dados dos Professores*

A partir do primeiro questionário designado ao coordenador e aos professores foi verificado que, quando questionados, na primeira pergunta, sobre o tempo em que lecionavam na IES, nove professores responderam que atuam há mais de cinco anos, um professor atua de quatro a cinco anos e os outros dois estão na instituição aproximadamente de dois a três anos. As respostas demonstram a brevidade de um trabalho escolar com surdos. Por mais que a questão da necessidade de implantar uma sistemática de inclusão já tem uma data mais longínqua, novos profissionais agregam nas Instituições e aqui se ressalta a importância dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições em prover orientação e acompanhamento a estes profissionais.

Referente à segunda questão, sobre conhecer a língua de sinais utilizada como meio de comunicação dos surdos, sete professores responderam que “sim” e cinco responderam “não”. Em resposta à terceira pergunta, feita aos professores e coordenador, de que se possuem alguma formação sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nove responderam que “não” e três responderam “sim”. As respostas remetem-se ao tempo em que já trabalham com essa questão. Como é algo recente, compreende-se que várias questões não resolvidas ainda demandam certo tempo para que sejam plenamente resolvidas. O não conhecimento da língua de sinais, por parte de professores, revela uma problemática que faz parte dos limites da educação brasileira, de não dispor de todos os meios adequados para trabalhar com as demandas em que os profissionais estão inseridos. Também, que as formas de resolver algumas questões é “no caminho”, em que primeiro se inicia algo e ao longo do percurso vão se ajustando as coisas faltantes. Compreende-se que não há como resolver tudo de uma vez só, mas o não conhecimento da língua de sinais por quem trabalha com pessoas com surdez é algo bastante questionável.

Quanto as respostas à quarta pergunta, se ministraram ou ministram aulas para estudante(s) surdo(s) na instituição, os onze professores responderam que “sim” e somente o coordenador que “não”, em contraponto dos cinco professores que responderam não conhecer a língua brasileira de sinais na segunda pergunta, ministram ou ministraram aulas para alunos surdos. Ainda dentro da questão quatro, há quanto tempo é/foi professor do estudante surdo, três professores responderam de um a dois anos, cinco menos de um ano, um de dois a três anos, um professor mais de quatro anos e um professor quatro anos. Em outro ponto da quarta questão, como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s), nove professores responderam que foi “muito bom”, um respondeu “satisfatório” e um respondeu “bom”. Por

fim, a questão quatro interroga como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s), cinco professores responderam “bom”, um “insatisfatório”, dois responderam “satisfatório” e três responderam “muito bom”. O sujeito da pesquisa que era coordenador não respondeu essas questões, somente os professores.

As respostas têm aspectos senão contraditórios ao menos paradoxais. Isso porque os resultados das relações entre os interlocutores como sendo essencialmente bom ou muito bom, mesmo sem o conhecimento da língua de sinais por parte de um grupo de professores. A leitura que se faz do aproveitamento dos alunos é interessante porque manifesta uma superação dos limites da comunicação direta. No entanto, permanece vago em que sentido e em que medida o aproveitamento dos alunos é satisfatório, bom ou muito bom.

Quando questionados na questão cinco, se são a favor da inclusão de estudantes surdos e a forma como está sendo efetivada, todos responderam que são a favor com suas respectivas considerações, como: alguns professores responderam que o estudante tem o apoio institucional que é necessário como intérprete e funcionários qualificados, inclusive os professores têm o apoio institucional. Acreditam que no momento que estes alunos tenham conseguido em nível inferior de escolaridade algum aprendizado e conhecimento irá permitir um acompanhamento e aprendizado melhor em nível superior. Outros pensam que a inclusão ainda é “mascarada”, faltando recursos e sensibilidade das pessoas. Alguns acreditam fundamental importância para a sociedade a inclusão dos estudantes. O potencial deles é significativo, no entanto, poderia ser aperfeiçoado. Alguns defendem que deve haver uma predisposição do aluno em melhorar a escrita em português e se comunicar com os colegas. Acreditam que a inclusão permite não apenas a inserção do aluno surdo, mas também um melhor entendimento e crescimento de todos que possuem contato com o mesmo, além de que como qualquer aluno eles fazem parte do contexto acadêmico. O coordenador da instituição, quando questionado, relatou que já tiveram e atualmente tem uma aluna surda cursando Direito. Essa situação gera satisfatoriamente produtividade, sendo, portanto, favorável à inclusão.

Potencializar as capacidades peculiares de cada estudante é um dos grandes desafios da educação, independente se os aprendizes estão em situação diferenciada socialmente, com alguma defasagem ou deficiência. Há uma necessidade de efetivar metodologias diversas no ensino, disponibilizar materiais mais acessíveis e proporcionar diálogos mais plurais para que todos os envolvidos possam aprender o máximo possível de uma determinada área de saber que optaram para sua vida. Desta forma, o professor precisa repensar constantemente sua prática, de modo a reelaborar seus saberes em consonância as necessidades legítimas que se

apresentam no seu cotidiano, além de introduzir em seus repertórios saberes pedagógicos que podem melhorar continuamente seu trabalho docente. Segundo Pimenta (1999, p. 25), “os saberes pedagógicos devem ser construído a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”.

Nesta perspectiva, a inclusão de alunos surdos, determina uma busca por novas metodologias de ensino, recursos pedagógicos e ferramentas tecnológicas que possam colaborar no processo de reflexão e formação na construção destes conhecimentos.

Na sexta questão, se o(a/s) estudante(s) surdo(s) que frequentou/frequenta suas aulas na IES possuía/possui diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, o coordenador respondeu não ter propriedade para responder esta questão, três professores responderam que “sim” e oito que “não”, com suas respectivas considerações: os professores relatam que a escrita apresenta-se bem diferente da língua portuguesa, dificultando, de forma demasiada, a demonstração do conhecimento adquirido nas aulas da cadeira pelo professor ministrada. Alguns relatam ter mais de um aluno surdo na mesma turma e a grande maioria têm dificuldades com relação à escrita do português. A escrita é a dimensão central da academia, pois por ela passa toda a fixação e divulgação dos saberes das diversas ciências. Aprender uma ciência é também aprender a sua escrita, no entanto compreender que a Libras infere numa questão de cultura e identidade surda é estar aberto a outras modalidades de comunicação e expressão.

O coordenador e os professores, referente à sétima questão, sobre como era/é o relacionamento acadêmico do(as) estudante(s) surdo(as) com os colegas, responderam em número de nove que é “bom” e três que são “satisfatórios”. As relações entre os sujeitos no todo da sociedade não estão centradas em um único modelo de comunicação. Não é porque não compartilham de um mesmo modo de comunicação que os relacionamentos não possam ser amistosos. Pois, na base de um bom relacionamento está o respeito, o reconhecimento da diferença de ser de cada um, o compartilhar momentos de vida, e colaborar para que a vida do outro seja digna.

Na questão oito, se os(as) estudante(s) surdos(as) desenvolviam/desenvolvem suas atividades na sala de aula de maneira a considerar, sete responderam que é “boa”, dois “excelente”, um de maneira “regular” e um “insatisfatório”. O sujeito da pesquisa que era coordenador não respondeu essa questão, somente os professores responderam. Uma das questões que se manifesta nas entrevistas, e que também é experienciado pela pesquisadora, é o esforço dos estudantes surdos em realizar todas as atividades acadêmicas não importando o grau de dificuldade dos mesmos. Aprender as ciências por si só exige esforço, complicando

ainda mais quando há dificuldades em termos como os conhecimentos são certificados em termos da comunidade de cientistas/pesquisadores.

Quando questionados na questão nove se usam recursos pedagógicos visando a facilitar a aprendizagem do(as) estudante(s) surdo(as) dez professores responderam que sim e dois não. Os professores, os quais responderam sim, relataram que utilizam aulas expositivas como vídeos e slides com legendas, fornecimento prévio do conteúdo, recurso visual, imagens, visitas técnicas e fala direta para o aluno. Falam pausadamente para facilitar a tradução, realizam apresentações com mais tópicos do que textos; apontamentos escritos no quadro para não depender apenas do que é falado e exercícios práticos. Textos menos densos para leitura e tempo considerável para a mesma. Estimulam sempre a construção de um glossário com conceitos que não conhecem. O coordenador que participou da pesquisa relatou que acompanha na condição de Coordenador. Tal reflexão aponta para o uso das tecnologias assistivas como material de apoio aos professores. Desta forma se contempla as diferentes formas em se aprender, além de quê muito ocorre através da sinergia entre professor e aluno. O estar disponível a troca é essencial.

Na questão dez, sobre a forma que os(as) estudante(s) surdos(as) era/é avaliado quatro pessoas responderam que se valoriza o ritmo de aprendizagem. Sete responderam que são observados os avanços e as dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela. Três responderam que os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s). Seis responderam que os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação. Dois responderam que há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s). E dois professores responderam que a avaliação desses alunos é feita de outra forma como, por exemplo, não é realizada a avaliação do estudante e sim do conhecimento adquirido por ele para sua formação. Por isso, é importante o auxílio das intérpretes e dos horários extras de apoio para retirada de dúvidas, visando um melhor entendimento daquilo que está sendo trabalhado e estudado em cada semestre. Há uma ênfase principal em questões objetivas com redução de exigências de questões que exigissem redação de textos. Em média, cada professor e o coordenador escolheram mais de uma resposta. Entender a diversidade e prover condições para a expressão das assimilações do conhecimento é uma das conquistas pautadas em lei para aqueles que dela necessitam. As diferentes formas de aprender incorrem em diferentes formas em avaliar.

O coordenador e os professores, referente à questão onze, sobre qual a maior dificuldade encontrada no trabalho com o estudante(s) surdo(as), três responderam que o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanham o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes.

Nenhum respondeu que o preconceito é a maior dificuldade embora quatro respondessem que a inclusão social é uma dificuldade. Cinco responderam que é a comunicação. E quatro professores responderam que a dificuldade desses alunos acontece de outra forma, como por exemplo, muitas vezes o aluno surdo é visto por ele mesmo como incapaz de aprender. Há grave dificuldade no uso correto das letras e das palavras, especialmente no processo avaliatório. Também há dificuldade de identificar na linguagem sinais e expressões que possam traduzir as palavras técnicas do conteúdo. Para isso, era necessário apresentar antecipadamente o conteúdo para as intérpretes, definir com elas a forma de comunicar para depois dar a aula para o coletivo da turma. Em média cada professor e o coordenador escolheram mais de uma resposta.

As dificuldades de sociabilidade não são resolvidas de modos simples, pois em muitos casos a exclusão ainda que em menor proporção, faz parte de projetos de sociedade. Reconhecer que o outro na sua singularidade se apropria sob diferentes enfoques nos coloca a margem de desestabilizações do nosso saber e fazer e isso se torna mais complexo ainda quando se trata de equalizar a exclusão social e de ser quando sujeitos são surdos, cegos, entre outros.

O coordenador e os professores responderam na questão doze se a IES tem uma infraestrutura adequada para atender o(a/s) estudante(s) surdo(s), em número de dez que “sim” e dois que “não”. Os professores os quais responderam não acreditam que ocorreu deficiência de avaliação do aluno no momento de seu ingresso na IES, especialmente sobre a necessidade de atividades complementares para reduzir a grave dificuldade no uso correto das letras e das palavras enfrentada pelo aluno. Quanto aos que responderam “sim”, inclusive o coordenador, relataram que o estudante tem acompanhamento do profissional em sala de aula e em outros momentos que o aluno precisa. Relatam a importância sobre a disponibilidade do acompanhamento de intérprete. Há nas instituições núcleos de acompanhamento e apoio para atendimento aos estudantes surdos e há atuação dos intérpretes nas salas de aula. Há o setor com equipe especializada que acompanha, orienta, monitora, com instrumentos e ferramentas necessárias para apoiar o estudante. Além disso, também fazem o acompanhamento junto ao professor em todo o processo. Há intérpretes e Atendimento Educacional Especializado no turno inverso e cursos para os professores de libras, ou seja, o atendimento responde as normas legais que versam sobre o atendimento de pessoas com deficiência nas IES, já citados no decorrer desta pesquisa.

Quando os professores e o coordenador foram questionados na questão treze sobre como deveria ser uma IES para atender satisfatoriamente às necessidades do(a/s) estudante(s)

surdo(s), foi respondido, em suma, que deveria ser de acordo com as especificidades do aluno surdo. Um professor relatou que a IES deveria ter um procedimento avaliatório inicial corajoso da efetiva condição de alunos surdos. Corajoso, no sentido de rejeição do aluno que não demonstrasse nenhuma condição de aprendizado em virtude de sua deficiência, ultrapassando a linha politicamente correta da inclusão obrigatória de alunos com todo e qualquer nível de surdez (ou outro tipo de necessidades especiais). Avaliada a efetiva possibilidade de aprendizado, deveriam ser orientados todos os professores do curso específico da existência do aluno com esta condição e discutido com professores sobre a realização de atividades paralelas necessárias para possibilitar o efetivo aprendizado do conhecimento. O qual seria ministrado a ele, seja a elaboração de um plano individual de ensino, com acompanhamento mensal e discussão com uma comissão permanente de professores do núcleo técnico e do curso específico sobre a evolução ou não do aluno, seja sobre as alterações de rumos que forem necessárias para melhorar as condições dele.

Em contrapartida, outros acreditam ser necessário atender na prática todas as disposições legais pertinentes a pessoa com deficiência, visto que o primeiro passo para a inclusão é não diferenciar ou diminuir ninguém por alguma limitação, mas dar condições igualitárias e promover a inclusão. Outro professor relatou não “haver”, em sua opinião, uma forma de IES adequada, visto que a questão é muito mais social, acredita que é preciso sim, alguns recursos materiais, mas é preciso partir do professor o interesse em buscar a forma de incluir o aluno em sala de aula. Os funcionários e professores que soubessem a língua de sinais facilitaria muito o convívio com o estudante com deficiência, mesmo sendo importante para alguns professores manter um intérprete. O coordenador respondeu não ter muito conhecimento sobre o atendimento as pessoas nestas condições, pois até o momento apenas acompanhou o trabalho realizado com um aluno junto à Instituição, e pelo que vem observando tem sido plenamente satisfatório. Os professores acreditam ser válido continuar tendo o Núcleo de Acompanhamento, Intérpretes, materiais necessários, etc. No caso em específico pensam que deveriam introduzir uma forma de aproximar o estudante com os demais colegas. Eles possuem uma boa convivência, mas falta a comunicação, poucos conseguem se comunicar sem a presença dos intérpretes. No entanto, eles estão sempre junto aos alunos nas atividades acadêmicas.

Em geral, não há dificuldades na comunicação com os alunos surdos em algumas instituições. Alguns professores comentaram não ter dificuldades na comunicação com eles nem com os colegas, e que dentre os alunos surdos que tiveram experiência, existem perfis diferentes, alguns mais dedicados, outros menos. Como para o mercado de trabalho, esses

profissionais precisarão se comunicar com clientes, isso deverá ser feito, muito possivelmente, através da escrita, pois nem todas as pessoas sabem Libras. Percebem que os alunos surdos ‘esperam’ que as pessoas saibam se comunicar em Libras e não se preocupam em escrever bem Língua Portuguesa. Em contraponto existe em algumas IES, à disposição dos alunos surdos, um núcleo que os ajudam nas dificuldades que têm, mas os alunos nem sempre se disponibilizam a frequentar esse espaço para, melhorar a escrita, por exemplo. Talvez, uma possibilidade seria ter aulas de escrita em Português para alunos surdos. Portanto, assim como a IES inclui os alunos surdos, os mesmos devem fazer um esforço para se incluir em uma sociedade que fala e escreve uma língua que não é a deles. Os professores discorrem também da importância de uma instituição que não enxergue diferenças ou limitações nos alunos surdos, mas ofereça condições de apoio para que possa realizar as atividades de maneira igualitária, contando com todos os recursos possíveis.

No entanto, é necessário que o estudante perceba que sua limitação não traz nenhum impositivo para sua formação. A necessidade de dedicação e as dificuldades ocorrerão normalmente em qualquer situação, sendo necessário o empenho maior devido às questões linguísticas. A instituição deve estar voltada e preocupada com a inclusão de todos. No caso dos surdos, proporcionar principalmente o debate em formação de professores e também levar ao conhecimento dos demais alunos de como interagir com um colega surdo através de cursos. A instituição sempre deve ter intérprete em aula, em eventos e seminários e também com esta profissional atendendo com complemento no Atendimento Educacional Especializado.

4.1.2 Coleta de Dados do questionário aos alunos

Neste tópico, optou-se por transcrever na integralidade as respostas dos surdos, respeitando sua cultura e identidade. O horizonte e a finalidade de toda a pesquisa realizada é o aluno surdo do ensino superior. Compreender sua vida acadêmica, suas dificuldades, realizações, sonhos e desejos é imprescindível para pensar políticas pedagógicas que intencionem um acolhimento acadêmico qualificado.

Incluir o que esses sujeitos têm como propósito de vida, identidade e cultura é fundamental para entender a própria história de sujeitos que ficaram à margem da sociedade, seja por critérios inventados de normalidade, seja por uma configuração material e estrutural que pudesse atender somente os sujeitos que se enquadram num perfil estabelecido. Assim, em suas descrições não está apenas a exposição de sua vida e de sua realidade no presente,

mas os ecos de uma história que ainda precisa rever seus modos de convivência e de respeito aquilo que é de direito pelo fato de serem humanos.

Quadro/Questão 1: Desde quando você se comunica pela Libras?

Sujeito A	Sim, sou surdo a sabe uso na língua de sinais o próprio as LIBRAS, secundaria língua de português, os meus amigos comunicam para surdos também ouvintes a sabe um pouco aprende as LIBRAS, dúvida me pergunta no papel escrever tradutor no sinal.
Sujeito B	Quando criança, faz 24 anos.
Sujeito C	1997 Curso de Libras, já saber libras atual.

Quadro/Questão 2: Como foi seu contato com a Libras?

Sujeito A	Meus amigos sempre o contato para surdos, inclusão de ouvintes os todos, sou surdo, é inclusão de ouvintes as colegas experiência o conhece a cultura da surda na comunicam aprende de sinais o desenvolvimento é a colegas sempre o contato os meus amigos na comunicam.
Sujeito B	Na pré-escola.
Sujeito C	Comunidade surda sempre contato Igreja, mas continuar comunidade surda hoje sempre.

Quadro/Questão 3: O que representa o Ensino Superior na tua vida?

Sujeito A	Ensino Superior na faculdade é a meu curso de Design interesse muito a coisa aprende o importante conhece a capacidade esforço da estudante em desenvolvimento o futuro de profissional.
Sujeito B	Porque aprender importante. Poucas pessoas com deficiência escola, faculdade.
Sujeito C	Eu acredito minha vida pois diferentes representa dificuldade, estudar etapa ensino superior igual é não igual ensino médio importante aprender estudar me curso.

Quadro/Questão 4: Por que você decidiu estudar na Universidade?

Sujeito A	Nunca decidia, quero contínua o meu curso Design esforço na lutar desenvolvimento o futuro profissional a capacidade sou surdo apresentação na geral pouco humanos conhece a cultura dos surdos.
Sujeito B	Aprender importante.
Sujeito C	Eu decido estudar vou curso pedagogia porque querer universidade precisa curso concluir é importante o formado para ensino superior...desafio me!

Quadro/Questão 5: Como foi o vestibular? Houve o acompanhamento do intérprete de LIBRAS?

Sujeito A	Sim, aprovado estou feliz na faculdade, vestibular na prova tem acessibilidade intérprete a LIBRAS.
Sujeito B	Bom, tinha intérprete.
Sujeito C	Sim, acompanhamento intérprete de libras, tranquilo. Eu fui fiz vestibular tem redação.

Quadro/Questão 6: Qual o seu curso? Por que você escolheu este curso?

Sujeito A	Escolhe o meu curso Design interesse como o futuro de profissional da minha vida.
Sujeito B	Direito, quer ser perita. Dúvida ainda. Importante surdo na faculdade, mostrar que tem direitos iguais todos. Ainda vê surdo com pena.
Sujeito C	Eu sonho curso de Pedagogia ou Geografia, duvido escolher curso. Já escolhe Pedagogia, porque é importante ser professor de libras ensinar para as crianças.

Quadro/Questão 7: As disciplinas do curso estão sendo acessíveis? Está compreendendo o conteúdo?

Sujeito A	Até o hoje na faculdade continua o meu curso de Design muito a coisa aprende o importante conteúdo conhece a
-----------	--

	capacidade os todos a sabe, a dúvida pergunta professores explique com intérprete. Tem acessibilidade intérpretes.
Sujeito B	Bom, entende porque tem intérprete. Professor não sabe sinal.
Sujeito C	Sempre intérprete com acessibilidade. Todos os dias aula também professores. Algumas dificuldades teorias muito texto (vocabulário) conteúdos alguns muito bom.

Questão 8: Como são as avaliações? Tem alguma dificuldade ao realizá-las?

Sujeito A	Não, difícil um pouco a coisa conteúdo, preciso aprende no esforço a bastante estudante mais importante foco a capacidade desenvolvimento.
Sujeito B	Perguntas marcar nas provas.
Sujeito C	Sim, avaliação a principal sistematização alguns avaliação, ótima trabalho, estágio, apresentação pouco dificuldade, eu esforço estuda! Última sistematização sou língua primeira p/ libras.

Quadro/Questão 9: Quais as dificuldades encontradas no curso?

Sujeito A	Sim, Primeiro ano 2014 o curso Ciência da Computação a começa experiência na aula a coisa conteúdo está difícil, não tem técnico informática na escola o Ensino de Médio só técnico em agropecuária, vai a muda o meu curso Design o desenvolvimento de melhoramento conteúdo.
Sujeito B	Mais professor conhecer a libras, aulas mais visual.
Sujeito C	Não! Eu já duvido Pedagogia ou Geografia, Porque Curso Letras/ Libras muito longe... Já escolher de Pedagogia, último formado.

Quadro/Questão 10: Todos os professores são acessíveis? Eles esclarecem suas dúvidas? Atendem em horário extraclasse?

Sujeito A	Sim, às vezes duvida o conteúdo na aula pergunta os
-----------	---

	professores a sabe um pouco libras o básico na fácil, mas o preciso na chama com intérprete. Intervalo a horário na partícula a conversa a dúvida pergunta os professores.
Sujeito B	Sempre ali para responder duvidas.
Sujeito C	Alguns os professores mais pouco preocupado são acessível que depende os professores não conseguir comunicar, acompanhamento com intérprete de libras. Sempre terça (semana1x), atendimento, eu gostar a estudar, às vezes duvida, pergunta, ajuda com professora Edu. Especial. estou entendeu particular atendimento.

Quadro/Questão 11: Como é o relacionamento com seus colegas? Todos te respeitam?

Sujeito A	As colegas é os ouvintes respeitam o direito subjetivo sou surdo, relacionamento mais importante conversa na comunicam na faculdade na aula a minhas colegas respeitam fazer o grupo trabalho à questão, meu trabalho a biblioteca na Unijuí as colegas é também.
Sujeito B	Colegas bons não conhecem de deficiência, inclusão. Respeitam, poucos interesse na libras.
Sujeito C	Sim, minhas colegas duas interesse curso de libras, eu estou feliz comunicar colegas. Eu estou feliz comunica colegas mas difícil libras muito tentar alguns respeitam depende. Longe medo colegas. As vezes normal colegas.

Quadro/Questão 12: Você tem boa acessibilidade na biblioteca, na Secretaria, Xerox e em outros setores da instituição? Como é o atendimento nestes setores?

Sujeito A	Hoje tem muitos amigos e as colegas é os surdos e ouvintes, relação conversa na comunicam o por isso está muita felicidade a minha vida. Meu trabalho a biblioteca as colegas fiz o curso de libras na comunicam se consegui o contato conversa, alunos entrada a referência de setor a biblioteca,
-----------	---

	trabalho o posso ajudar para os alunos na comunicam no papel de escrever, alguém a sabe um pouco conhece as LIBRAS. Alguém os meus amigos os setores na secretaria, xerox, rádio e etc...
Sujeito B	Tem funcionários já sabe sinal: secretaria Acadêmica, Biblioteca, Faculdade oferece curso de libras. Preocupada em acessibilidade e inclusão.
Sujeito C	Sim, tem, acessibilidade na biblioteca um surdo (Funcionários) normal na comunicar, eu fui na biblioteca, procurar o livro, acesso pesquisa. Eu trabalho, sou funcionário assistente de libras importante na comunidade principal funcionários vagas 3 pessoas.

Quadro/Questão 13: Como deveria ser uma IES para atender satisfatoriamente às necessidades do surdo?

Sujeito A	Educação Inclusiva atender às necessidades educacionais dos alunos dos surdos, inclusão o surdo deve na faculdade importante o conhece a cultura da surda, uso próprio na língua de sinais.
Sujeito B	Importante todos cursos saber libras, tem que ser obrigatório para formação, lei que faz disciplina de obrigação em todos os cursos, pessoas saem faculdade sabendo inclusão, libras. Sinalização e acessibilidade plena.
Sujeito C	Sim eu acredito exemplo a mostra Universidade os todos direito, entrar os surdos importante acessíveis, muito satisfatoriamente. Estuda, trabalho, qualquer interessante.

4.1.2.1 Análise de dados dos alunos

No questionário designado aos cinco alunos que estudam na IES, somente três alunos surdos responderam, verificando-se que, quando questionados na primeira pergunta sobre desde quando se comunicavam por meio de Libras, responderam em média ser mais de vinte anos. Em relação à segunda questão, sobre como foi seu contato com a Libras, relataram ter sido na comunidade e grupo familiar que conviviam ou convivem.

A língua de sinais se tornou uma forma de superar os entraves para uma comunicação mais ampla e aprofundada entre os seres humanos surdos e estes com os ouvintes. Distintamente dos professores, os alunos entrevistados estão há muito tempo em contato com essa modalidade de comunicação. Isso reforça um elemento central da condição humana, a comunicação. Um ponto de destaque é que os surdos não tem como superar a questão física, colocando-os numa dimensão de ter uma forma de comunicação. Em contrapartida, o questionamento é que os que os ouvintes podem aprender a língua de sinais, pois não tem nenhum impedimento, simbólico ou neurofisiológico e de forma inclusiva também diminuiria os espaços existentes entre os grupos.

À terceira questão, sobre o que representa o Ensino Superior na vida deles, responderam que acreditam ser importante estudar e aprender para uma formação profissional, vencer mais uma etapa, mesmo sendo o ensino superior diferente do ensino médio. Visam à importância de uma formação e à inserção de pessoas com deficiências nas universidades. Acreditam que o conhecimento é uma das formas mais qualificadas de acesso a uma vida digna. Nossa sociedade está pautada nos conhecimentos científicos, tornando a apropriação de uma ciência uma condição de participação ativa na construção e nos rumos da humanidade. O ensino superior é o espaço privilegiado para estar de posse de um saber específico que credita aos sujeitos o reconhecimento de ser cientista/especialista em uma determinada área.

Na quarta pergunta, sobre o porquê da decisão de estudar na Universidade, relataram ser um desafio importante concluir o ensino superior, desenvolvendo o futuro profissional e as suas capacidades. Promovendo inclusão social deles mesmos e trocas de experiência com o meio. As respostas à quinta pergunta, de como tinha sido o vestibular e se houve o acompanhamento do intérprete de Libras, relataram ter sido bom o vestibular com prova de redação, com um ponto extremamente positivo que foi a disponibilização de intérpretes para os três.

Segundo INEP (2017), o acesso à universidade no Brasil é muito restrito apesar dos avanços. Além das questões sociais, culturais e econômicas que impedem que a grande maioria da população complete apenas a educação básica, a disponibilidade de vagas em instituições públicas sempre foi restrita a uma parcela populacional que poderia acessar o ensino superior privado, sobretudo pela realização de cursos preparatórios pagos e pela condição de residir nos locais onde as IES estão, em grandes centros. No caso dos surdos, que também enfrentam esta mesma situação, ainda padeciam até recentemente da disponibilidade

de vestibulares/provas/ingresso não adaptados à sua realidade. Por isso, o destaque para uma forma de vestibular que permita seu ingresso ser um conquista considerável.

À sexta pergunta, sobre qual o seu curso e por que o escolheram, responderam que é importante o ingresso do surdo na universidade, mostrando que tem direitos iguais todos. Um está no curso de Design e tinha interesse de um futuro profissional na sua vida. Outro no curso de direito, pois almeja a perícia. E o último no curso Pedagogia, pois acredita ser importante o professor ensinar a Língua Brasileira de Sinais para as crianças. A importância em ter uma graduação está no fato de que ela é o atestado de uma certificação profissional e uma habilitação em um dos papéis que embasa a organização da sociedade. O aluno que está cursando o direito, por exemplo, está acessando uma qualificação que o certifica para agir nas questões da justiça, que é fundamental para qualquer sociedade humana. As atribuições legais são de responsabilidade de quem está de posse de um conhecimento reconhecido enquanto tal.

Na sétima pergunta, se as disciplinas do curso estavam sendo acessíveis e se estavam compreendendo o conteúdo, três relataram que aprendem um conteúdo importante e que quando surgem dúvidas, perguntam aos professores por intermédio do intérprete, pois o professor não sabe a língua dos sinais. Relataram algumas dificuldades, como o estudo das teorias, onde há muito texto (vocabulário), porém, os conteúdos são bons. Novamente aparece a necessidade sobre o conhecimento dos ouvintes na Libras e também sobre a metodologia de ensino aplicada, evidenciando a necessidade de diversificação quanto a exposição dos conteúdos como forma de contemplar todas as nuances da aprendizagem.

Quando questionados sobre como eram as avaliações e se têm alguma dificuldade ao realizá-las, na oitava pergunta, um respondeu que não tem dificuldade para realizá-las, porém é um pouco difícil o conteúdo, precisa aprender com esforço e bastante estudo, com o foco na capacidade do seu desenvolvimento. Outro respondeu que as perguntas são de marcar nas provas. Outro respondeu que algumas avaliações são sistematizadas e realiza um ótimo trabalho, inclusive no estágio, porém apresenta trabalhos com um pouco de dificuldade. E que sua última avaliação foi realizada em Libras.

Neste ponto, destacam-se os avanços que a pedagogia conseguiu empreender nas últimas décadas. Além de metodologias de ensino diversificadas, a própria avaliação está sendo repensada em seu sentido e em sua realização. Avaliar de modo diverso é reconhecer que os sujeitos aprendem de modos distintos. Essa é uma das lutas que as perspectivas pedagógicas inclusivas têm assumido e colocado na mesa dos grandes debates educacionais.

As respostas à nona pergunta, sobre quais as dificuldades encontradas no curso, manifestam que as exigências são maiores no ensino superior do que no ensino médio. Por

isso, encontram dificuldades no entendimento do que o professor fala na aula, principalmente por o mesmo não ministrar suas aulas em Libras e a explanação dos conteúdos não ser tão visuais e expositivas.

Apesar dos avanços mencionados acima, na educação, ainda há desafios em termos da comunicação entre os interlocutores, docentes e discentes. O desafio maior não está na própria forma de ser da educação, mas no modo como a ciência é apresentada em termos de padrão, critérios e justificativas, desconsiderando as situações dos sujeitos que possam acessá-la. A partir de Foucault (2000), compreende-se que o conhecimento/ciência constitui-se em um discurso que não tem em conta a diversidade da vida.

Na décima pergunta, se todos os professores são acessíveis, se eles esclarecem suas dúvidas e se atendem em horário extraclasse, todos relataram que os professores são acessíveis, embora já tivessem tido professores não tanto, devido à dificuldade dos mesmos na comunicação pela língua de sinais. Alguns têm dúvida no conteúdo durante a aula e perguntam para o professor, mas precisam recorrer ao intérprete. No intervalo, conversam em particular, questionando e tirando suas dúvidas com o professor. Responderam que os professores estão sempre dispostos e são acessíveis para responder suas dúvidas. Um relatou que sempre uma vez por semana recebe atendimento pelo professor, estimulando-o a se dedicar e estudar. Isso demonstra que os modos como os sujeitos surdos são acolhidos nas IES tem se mostrado favorável. A apresentação dos conteúdos apresenta naturalmente dificuldades pertinentes do próprio aluno em sua língua materna para a transposição do português, no entanto a efetivação dos processos de aprendizagem nos aspectos de acessibilidade na comunicação, nos materiais de estudo e de orientação tem encontrado abertura por parte dos professores uma vez que se dispunham a realizar a atividade mesmo que por intermédio de um intérprete.

A décima primeira pergunta, sobre como é o relacionamento com seus colegas e se todos o respeitam, foi respondida nos termos de que os colegas são ouvintes e os respeitam pela sua condição. Ainda que o relacionamento e a comunicação sejam bons na faculdade e na aula com seus pares, embora percebam que poucos têm interesse em aprender Libras enquanto outros têm esse interesse. Relataram que não têm problemas ao realizar trabalho em grupo. Um aluno surdo relatou que realiza seu trabalho na biblioteca de sua instituição e que não tem problemas quanto estas questões com os colegas.

Quando se trata da vida coletiva nem sempre a diferença é aceita na sua real proporção. Esse é um dado que se manifesta em muitas outras situações dos surdos, aplicando a outras particularidades de estudantes que por os colegas desconhecerem sua cultura e sobre

a identidade surda, às vezes não o fazem por não saberem como ocorre. O fato de que a maioria está sendo acolhida de modo respeitoso é uma marca do progresso na convivência com a diferença e a pluralidade.

Da décima segunda pergunta, se têm boa acessibilidade na biblioteca, na Secretaria, Xerox e em outros setores da instituição e como é o atendimento nestes setores, relataram que hoje têm muitos amigos e colegas ouvintes, têm uma boa relação na comunicação com os mesmos e por isso sentem-se muito felizes. O aluno que realiza as atividades na biblioteca relatou que os colegas fizeram o curso de Libras para se comunicarem, promovendo assim mais contato e quando precisam atender outros alunos na biblioteca se comunicam escrevendo no papel. Relataram que os colegas e amigos que sabem Libras os acompanham nos setores, na secretaria, xerox, rádio e etc... Outro aluno relatou que tem funcionários nas secretarias acadêmicas, bibliotecas e em outros setores que sabem Libras, pois as instituições responsáveis por estes funcionários oferecem o curso, estando engajadas na acessibilidade e inclusão. A acessibilidade na sociedade como um todo ainda precisa ser aprimorada, ser algo real para todos os sujeitos que são diferentes da padronização que se instituiu na construção dos espaços públicos.

A última questão, décima terceira, sobre como deveria ser uma IES para atender satisfatoriamente às necessidades do surdo, relataram que a Educação Inclusiva deve atender às necessidades educacionais dos alunos surdos. Esta inclusão na faculdade é importante e promove o conhecimento da cultura do surdo, demonstrando que o uso da língua de sinais deveria ser encorajado e aprendido por todos que convivem em sociedade. Relatam que o curso de Libras deveria ser obrigatório na formação de todos os cursos, visando uma perspectiva inclusiva, de modo que as pessoas saem da faculdade com esses ideais. Ainda há a necessidade de instituições com mais sinalização, acessibilidade e direitos iguais. Também, os avanços significam que se está no meio do caminho, pois ainda é preciso aprimorar os modos de ensino na academia para que ele seja acessível para todos, independente da singularidade de ser dos sujeitos que a buscam

Nas respostas de todas as questões há um convite e um clamor para qualificar as estruturas de acesso ao conhecimento no ensino superior e tudo a elas está condicionado. Há, outrossim, o reconhecimento de progressos que são notáveis e dão indícios de que é preciso seguir em frente, de que o que se alcançou faz parte de um caminho que não tem mais volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho da pesquisa empreendida manifesta que a questão da inclusão em geral e da surdez em particular não é simples, nem fácil de resolver. Ela está incrustada de um visco histórico da sociedade o qual foi organizado por estruturas de desigualdades das mais diversas. A exploração, a escravidão, a marginalização, foram propostas de sociedade e não as diferenças de um sistema de organização humana.

A tarefa de minimizar os problemas da humanidade posta à margem de uma marginalização não é de um grupo ou de alguns grupos humanos. É uma tarefa que exige um compromisso da maioria e numa perspectiva de ação constante, sem o repouso depois de uma conquista. O Brasil, na atualidade, vive momentos de incerteza sobre as conquistas sociais já realizadas, correndo perigo de alguns retrocessos.

A investigação apresentada, por mais que tenha um tema específico dentro do conjunto das marginalizações sociais, tem a intenção de colaborar minimamente para uma sociabilidade com menor grau de preconceitos possível. Apesar de não apresentar um modelo de sociedade, os argumentos pressupõem, intencionam e conduzem a reflexões para uma possibilidade de viver humanamente de modo mais razoável em termos de respeito, dignidade e pacificidade nas e pelas diferenças.

Na trajetória histórica dos surdos, pode-se verificar que muitos caminhos foram percorridos até ter-se avanços nas conquistas educacionais, culturais e sociais do grupo a que se destina esta pesquisa. Ao pensar no protagonismo das lutas para alcançar o devido respeito e tornarem-se sujeitos de direitos e igualdade, nem sempre foi fácil. Os surdos passaram por abordagens normativas e integralistas até chegarem ao advento da inclusão. Concomitantemente dado espaço de tempo necessitaram de amparo legal para verem seus direitos amparados.

Pesquisas relacionadas ao tema (SKLIAR, 2013; BERNARDINO, 2014) verificaram que alguns surdos incorreram para o insucesso escolar. Skliar (2013) destaca que a escola se estrutura para os ouvintes e pela representação que se tem do sujeito surdo, pois ainda realizam seus planejamentos sem considerar os aspectos da sua língua e cultura. Assim, ocorre ainda no resultado de uma pequena proporção de surdos no Ensino Superior proporcional ao quantitativo deste grupo no Brasil, embora, como já citado no decorrer desta pesquisa, anualmente o quantitativo esteja aumentando gradativamente, acredita-se que poderia ter esses números em proporções elevadas.

O estudo avaliou questões pertinentes de como o surdo se apropria e se percebe neste contexto acadêmico bem como os docentes e coordenadores estão preparados para esta demanda da acessibilidade no espaço institucional. Ao longo do texto afirmou-se reiteradamente a importância da educação escolar para uma sociabilidade adequada e para as conquistas humanas, revelando-se o acolhimento acadêmico como uma tarefa fundamental para a inclusão de surdos na configuração e ordenamentos da sociedade.

Percebeu-se que na educação de surdos, o fator principal é o uso da sua língua, a Libras, que deve ser reconhecida e utilizada na educação como forma de receber informações e estabelecer a comunicação, podendo então se expressar e se desenvolver academicamente. Atender à diversidade dos sujeitos é um dos grandes desafios do Ensino Superior. Espera-se que os achados desta pesquisa possibilitam novos e outros caminhos na oferta de subsídios para o aumento das discussões em relação à educação dos surdos e, especialmente, nas condições de acesso e de permanência ofertadas pelas instituições de Ensino Superior.

Uma das convicções de que os estudos terão continuidade é a confiança de que no futuro, os surdos, como para qualquer outra pessoa, terão a opção de estar ou não no Ensino Superior sendo fundamentada em sua vontade e não nas condições que lhe permitam exercer sua escolha. Isso faz a reflexão da “perfectibilidade romper com o providencialismo ou a predestinação, fazendo das orientações históricas responsabilidade dos seres humanos, o que explica o combate em favor dos direitos dos oprimidos e suas lutas em prol da extensão da cidadania a todos” (ADAMS, BRUTTI, PERANZONI, 2016, p. 6).

Permitir de modo qualificado o acesso à educação a todos os sujeitos é condição para que as próprias exclusões humanas possam ser superadas. Há uma circularidade em espiral que mostra o sentido do caminho humano em sociedade, de que quanto mais acesso qualificado à educação mais superamos as desigualdades e quanto mais superamos as desigualdades, mais permitimos um acesso à educação.

A tarefa da educação é minimizar as desigualdades. Nas falas dos alunos entrevistados transparece que todos aqueles que padecem de exclusões como os surdos, tem o compromisso, quando acessar a educação numa perspectiva inclusiva, de colaborar para que mais pessoas nas mesmas situações tenham direitos iguais de acesso.

O compromisso para com os que estão à margem de uma educação em nível de ensino superior não é somente de professores e coordenadores. Nas entrevistas com os docentes, manifesta-se que isso é um trabalho grandioso e que vai ter sucesso e durabilidade se tiver o apoio e o fomento de todos os setores da sociedade. De nada adianta permitir o

acesso ao ensino superior se não há abertura igualitária para o mercado de trabalho, para as relações socioculturais de modo geral. Uma igualdade de acesso complementa a outra.

Ao final da pesquisa reafirma-se a crença de que esse é um desafio que tem um valor sociocultural de primeira grandeza, pois se trata de seres humanos que estão pleiteando direitos comuns a todos. Acredita-se, por fim, que nenhuma sociedade construída sob a marginalização e exclusão se sustenta em termos de cultura, política e convivência. Não podemos delimitar os seres humanos por um dos seus aspectos de ser, seja pela surdez, seja por outras deficiências. A sociedade é aquilo que nós somos uns com os outros.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Adair; BRUTTI, Tiago Anderson; PERANZONI, Vaneza Cauduro. **Inclusão social e preconceitos na modernidade**. Vol. III. Curitiba: CVR. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar Editor. 1999.

BEHARES, Luis Ernesto. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria: UFSM, 2000.

BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. (orgs). **Uma língua, duas escolas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriane Lima.; COSTA, Orozimbo Alves. Conceituação e indicação do implante coclear. In: _____. (et al) **Tratado de Audiologia**. São Paulo: Grupo Gen. Editora Santos, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 06 de junho de 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº5626**, de 22 de dezembro de 2005.

_____. **Portaria 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, 2003. Disponível em: <portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 20 nov. 2016.

_____. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, 2002.

_____. **Lei nº10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Aviso Circular Nº 277/Mec/Gm**. Brasília, 08 de maio de 1996.

_____. Ministério da Educação. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996 b.

_____. Presidência da República. **Aviso Circular Nº 277/Mec/Gm.** Brasília, 08 de maio de 1996.

_____. **Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf>. Acesso em 28 jan. 2018.

_____. **Política nacional da educação Especial - portal MEC.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em 01 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB 17/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 01 fev. 2018.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial.** Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

Constituição Federal de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 01 fev. 2017.

DILLI, Karoline Silveira. **A inclusão do surdo na educação Brasileira.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em serviço social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. [et. al.]. **Fundamentos Teóricos e metodológicos da inclusão.** Curitiba: IESDE, 2008.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** v. 24, Curitiba: Ed UFPR, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2013).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 02 mar. 2017.

FABRIS, Eli Terezinha; LOPES, Maura Corcini. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. **Anais... 28ª REUNIÃO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED,** Caxambu, 2005.

_____. **Parecer CNE/CEB 17/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 01 fev. 2018.

FERNANDES, Sueli. **Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva: Educação de Surdos.** Curitiba: Ibpx, 2007.

_____. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristina C. Morin de; MASSI, Giselle Athayde (orgs.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. Letramento e linguagem nas práticas com sujeitos surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula.; ANGELIS, Cristiane. C. Mori. de; MASSI, Giselle. (Orgs.). **Letramento: referência sem saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2007.

GOLDFELD, Márcia. **Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Maio 2008. Disponível em: <ampid.org.br/artigos/pd_historia.php>. Acesso em 10 nov. 2016.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. I Título, São Paulo, Ciranda Cultural, 2009.

Implante Coclear no Brasil. Disponível: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000300004>. Acesso em 14 jan. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2013)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 12 mar. 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker, PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Condições de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana. Claudia. Baleiro.; MÉLO, Ana. Dorziat de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLEIN, Madalena. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador**. 1995. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_07.pdf>. Acesso em 13 nov. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, setembro, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Claudia Baleiro. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Cristina;

Bevilacqua; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. (Orgs). **Uma língua, duas escolas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIMA, Paulo Gomes. Universalização da educação superior no Brasil: uma reflexão sobre emancipação e justiça social. In: NOZU, Cesar Shoiti Washington; LONGO, Marcelo. Pereira; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Org.). **Direitos humanos e inclusão: discursos e práticas sociais.** Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** Oficinas com surdos. 2004, 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. **Revista Pedagogia**, São Miguel do Oeste: UNOESC, v. 3, nº. 6, p. 7-20, 2004.

LOPES, Andréia. Cintra. Considerações sobre a deficiência auditiva. In: GENARO, Katia. Flores; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida. Cusin; BEVILACQUA, Maria Cristina **O processo de comunicação:** contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso editorial, 2006.

MOURA, Maria Cecília.; HARRISON, Kathriyn M. Pacheco. **A inclusão do surdo na universidade – Mito ou realidade?** Artigo, Pontifícia Universidade Católica – SP, 2010.

MANZINI, José Eduardo; Entrevista semi-estruturada [sic]: análise de objetivos e de roteiros. In: **Anais...** Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, a pesquisa qualitativa em debate. Bauru: SIPEQ, 2004.

YAMADA, Midori Otake; BEVILACQUA, Maria Cecília. O papel do psicólogo no programa de implante coclear do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. **Estud. psicol.** (Campinas) vol. 22, no.3, Campinas, 2005. Disponível: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000300004>. Acesso em 14 jan. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 7ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Silvia Regina. **Ensaio de contraposição à norma pela adoção da pedagogia da diferença.** Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, 2009.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.**

Disponível em:

<<http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>>.

Acesso em 17 out. 2017.

PERLIN, Gladis Teresinha. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez, 1999.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papirus, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a06v2669.pdf>. Acesso em 21 jan. 2018.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana. Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Maria Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite. (Orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Educação x Exclusão: Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Sílvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 39-63, ago. 2002.

VALENTINI, Carla Beatriz; BISOL, Claudia Alquati. **Inclusão no Ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul: EducS, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governabilidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

WITKOSKI, Silvia Andreis; DOUETTES, Breno B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: WITKOSKI, S.A.; FILIETAZ, M.R.P. (Orgs.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014a.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014b.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA – UNICRUZ

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A SURDEZ E O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA REGIÃO NOROESTE DO RS

Pesquisador responsável: MÁRCIA ELISA LAMAISSON

Instituição/Departamento: UNICRUZ - MESTRADO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Telefone para contato: (55)9 9606 9349

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos acadêmicos e professores cujos dados serão coletados através de questionário. Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ em 25 de agosto de 2017, com o número do CAAE 71208217.2.0000.5322.

Cruz Alta, 31 de outubro de 2017.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA COORDENADORES E PROFESSORES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA COORDENADORES E PROFESSORES COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICRUZ – UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**A Surdez e o Ensino Superior: um estudo sobre a Inclusão nas universidades comunitárias da região noroeste do RS**”.

Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a pesquisa descritiva sobre a presença de alunos surdos no Ensino Superior como uma forma de inclusão.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Quanto aos riscos essa investigação científica se caracteriza pela relevância social, podendo causar alguns transtornos em função de constrangimento ao responder as perguntas. Caso tal situação venha acontecer, o participante ficará livre para não responder ou deixar de participar do questionário.

Quanto aos benefícios a presente pesquisa visa possibilitar uma nova visão da comunidade acadêmica acerca da inclusão social, possibilitando que os direitos das pessoas com necessidades especiais sejam assegurados e respeitados.

O retorno da pesquisa será ofertado as Instituições em forma de relatório.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

Prof.ª Dr.ª Vaneza Cauduro Peranzoni

Pesquisador Principal: Márcia Lamaison

Fone: (55) 9 9606 9349

E-mail: marcia_lamaison@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ (55) 3321 1500 Ramal 2618

Cruz Alta - RS, ____ de _____ de 2017.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Pesquisador: _____

Participante da Pesquisa: _____

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5.6 - Caixa Postal 858

Bairro: Campus Universitário

CEP: 98020-290

Comitê de Ética e Pesquisa- (55) 3321 1500 /ramal: 2507

UF: RS

Município: Cruz Alta

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA ALUNOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA ALUNOS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICRUZ – UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**A Surdez e o Ensino Superior: um estudo sobre a Inclusão nas universidades comunitárias da região noroeste do RS**”.

Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a pesquisa descritiva sobre a presença de alunos surdos no Ensino Superior como uma forma de inclusão.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Quanto aos riscos essa investigação científica se caracteriza pela relevância social, podendo causar alguns transtornos em função de constrangimento ao responder as perguntas. Caso tal situação venha acontecer, o participante ficará livre para não responder ou deixar de participar do questionário.

Quanto aos benefícios a presente pesquisa visa possibilitar uma nova visão da comunidade acadêmica acerca da inclusão social, possibilitando que os direitos das pessoas com necessidades especiais sejam assegurados e respeitados.

O retorno da pesquisa será ofertado as Instituições em forma de relatório.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

Prof.^a Dr.^a Vaneza Cauduro Peranzoni

Pesquisador Principal: Márcia Lamaison

Fone: (55) 9 9606 9349

E-mail: marcia_lamaison@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ (55) 3321 1500 Ramal 2618

Cruz Alta - RS, ____ de _____ de 2017.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Pesquisador: _____

Participante da Pesquisa: _____

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5.6 - Caixa Postal 858

Bairro: Campus Universitário

CEP: 98020-290

Comitê de Ética e Pesquisa- (55) 3321 1500 /ramal: 2507

UF: RS

Município: Cruz Alta

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES E PROFESSORES



QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES E PROFESSORES

O presente questionário tem por objetivo conhecer a opinião do senhor/senhora, sobre a presença de estudante(s) surdo(s) na IES, bem como o resultado observado. O questionário faz parte da pesquisa de mestrado **A Surdez e o Ensino Superior: um estudo sobre a Inclusão nas universidades comunitárias da região noroeste do RS.**

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: () feminino () masculino

Escolaridade: _____

1. Há quanto tempo leciona em IES?

() mais de 5 anos () 4 a 5 anos () 2 a 3 anos () menos de 1 ano

2) Você conhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

() Sim () Não

3) Você tem alguma formação sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

() Sim Qual? _____	() Não
------------------------	---------

4) Você ministrou ou ministra aulas para estudante(s) surdo(s) na instituição?

() Sim	() Não
4.1 Há quanto tempo é/foi professor do(a) estudante(s) surdo(s)? () 4 anos () 2 a 3 anos () 1 a 2 anos () menos de 1 ano 4.2 Como é/foi o seu relacionamento com o(a) estudante(s) surdo(s)? () muito bom () bom () satisfatório 4.3 Como é/foi o aproveitamento do(a) estudante(s) surdo(s)?	

() muito bom () bom () satisfatório	
--	--

5. Você é a favor da inclusão de estudantes surdos e a forma como está sendo efetivada?

() Sim, porque_____	() Não, porque_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

6. O(a/s) estudante(s) surdo(s) que frequentou/frequenta suas aulas na IES possuía/possui diagnóstico de dificuldade de aprendizagem? () Sim Qual?_____	() Não
---	---------

7. Como era/é o relacionamento acadêmico do(as) estudante(s) surdo(as) com os colegas:

() bom () satisfatório

8. Os(as) estudante(s) surdos(as) desenvolviam/desenvolvem suas atividades na sala de aula de maneira a considerar:

() excelente () boa () regular () insatisfatória

9. Você usa recursos pedagógicos visando facilitar a aprendizagem do(as) estudante(s) surdo(as)?

() Sim Qual(is)?_____	() Não
---------------------------	---------

10. De que forma os(as) estudante(s) surdos(as) era/é avaliado:

() Valoriza-se o ritmo de aprendizagem.

() É observado os avanços e dificuldades do(as) estudante(s) propondo atividades de recuperação paralela.

() Os instrumentos são adequados à condição diferenciada do(as) estudante(s).

() Os(as) estudante(s) compreende(m) as técnicas e instrumentos de avaliação

() Há autoavaliação por parte do dos(as) estudante(s).

() Outra; _____

11) Qual a maior dificuldade encontrada no trabalho com estudante(s) surdo(as)?

() o(a/s) estudante(s) surdo(s) acompanhar o conteúdo no mesmo ritmo que os demais estudantes.

() preconceito.

() comunicação.

() inclusão social.

() Outra: _____

12. A IES tem uma infraestrutura adequada para atender o(a/s) estudante(s) surdo(s)?

() Sim Qual? _____	() Não
-----------------------------------	----------------

13. Como deveria ser uma IES para atender satisfatoriamente às necessidades do(a/s) estudante(s) surdo(s)?

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS



QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O presente questionário tem por objetivo conhecer sua opinião sobre a inclusão dos surdos no Ensino Superior, levando em consideração sua inserção (acolhimento, infraestrutura) na IES, bem como o resultado observado.

Nome do entrevistado(a): _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: () feminino () masculino

1) Desde quando você se comunica pela Libras?

2) Como foi seu contato com a Libras?

3) O que representa o Ensino Superior na tua vida?

4) Por que você decidiu estudar na Universidade?

5) Como foi o vestibular? Houve o acompanhamento do intérprete de LIBRAS?

6) Qual o seu curso? Por que você escolheu este curso?

7) As disciplinas do curso estão sendo acessíveis? Está compreendendo o conteúdo?

8) Como são as avaliações? Tem alguma dificuldade ao realizá-las?

9) Quais as dificuldades encontradas no curso?

10) Todos os professores são acessíveis? Eles esclarecem suas dúvidas? Atendem em horário extraclasse?

11) Como é o relacionamento com seus colegas? Todos te respeitam?

12) Você tem boa acessibilidade na biblioteca, na Secretaria, Xerox e em outros setores da instituição? Como é o atendimento nestes setores?

13) Como deveria ser uma IES para atender satisfatoriamente às necessidades do surdo?

ANEXOS



UNIVERSIDADE DE CRUZ
ALTA - UNICRUZ/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SURDEZ E O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA REGIÃO NOROESTE DO RS

Pesquisador: MARCIA ELISA LAMAISSON

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71208217.2.0000.5322

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.240.210

Apresentação do Projeto:

vide parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

vide parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

vide parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

vide parecer anterior

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

vide parecer anterior

Recomendações:

Incluir no TCLE o contato do CEP/UNICRUZ.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitações do parecer anterior foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5.6 - Caixa Postal 858

Bairro: Campus Universitário Prédio

CEP: 98.020-290

UF: RS

Município: CRUZ ALTA

Telefone: (55)3322-1618

E-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br



UNIVERSIDADE DE CRUZ
ALTA - UNICRUZ/RS



Continuação do Parecer: 2.240.210

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_956351.pdf	23/08/2017 16:33:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.docx	23/08/2017 16:33:05	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS.docx	23/08/2017 16:31:59	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	dissertacao_final_qualificacao.docx	23/08/2017 16:29:03	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
Outros	Autorizacao_Unijui.pdf	12/07/2017 14:21:29	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
Outros	declaracao.pdf	07/07/2017 16:31:45	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
Outros	questionario_professores.docx	07/07/2017 11:00:22	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
Outros	questionario_alunos.docx	07/07/2017 10:59:39	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autorizacao_Universidade_Cruz_Alta.pdf	07/07/2017 10:46:44	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao_marcia_qualificacao.docx	06/07/2017 16:48:01	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito
Folha de Rosto	20170705144632249_0001.pdf	05/07/2017 17:12:32	MARCIA ELISA LAMAISSON	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRUZ ALTA, 25 de Agosto de 2017

Assinado por:
Rita Leal Sperotto
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5.6 - Caixa Postal 858
Bairro: Campus Universitário Prédio CEP: 98.020-290
UF: RS Município: CRUZ ALTA
Telefone: (55)3322-1618 E-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Cruz Alta, 06 de junho de 2017.

Prezado(a) Diretor(a)

Ao cumprimentá-lo(a) cordialmente, apresentamos a discente Márcia Lamaison, do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta-Unicruz, que está realizando a pesquisa intitulada **“A surdez e o ensino superior: um estudo sobre a inclusão nas universidades comunitárias da região noroeste do RS”**, como Trabalho de Dissertação de Mestrado.

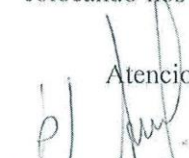
Os objetivos da pesquisa são: a) Compreender as questões da inclusão, da exclusão, da normalização na perspectiva da surdez ao longo da história humana ocidental, afim de embasar em termos de conceitos e de sentidos a pesquisa sobre a surdez no ensino superior na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul; b) Apresentar uma metodologia capaz de manifestar o estado da arte da questão, com a finalidade de argumentar uma proposta inclusiva acolhedora da diferença e da pluralidade próprias da surdez; c) Aplicar questionário com a direção, professores e acadêmicos sobre a percepção do processo inclusivo do surdo na universidade, afim de verificar como as universidades seguem os indicadores preconizados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), no tocante a Inclusão de alunos surdos; d) Discutir, a partir da pesquisa, se a universidade atende os preceitos básicos de formação e contempla o quadro dos profissionais com cursos e ou/habitação para

desenvolver o trabalho com surdos pertinentes ao uso da Libras, apresentando os desafios, as necessidades e as possibilidades de uma educação inclusiva.

Como consta no terceiro e no quarto objetivos, a pesquisa desenvolve-se, também, na forma de entrevistas semiestruturadas com coordenadores/diretores, professores e alunos das IES envolvidos com a questão da surdez no âmbito do ensino superior. Para tal solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para que a mesma possa realizar as entrevistas com a finalidade de coletar informações/dados.

Na certeza de sua compreensão e colaboração, agradecemos antecipadamente, colocando-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª Vaneza Cauduro Peranzoni
Orientador(a)

Ilustríssimo(a) Senhor(a):

De acordo!
Patricia
Universidade de Cruz Alta
Prof.ª Dr.ª Patricia Hall Agnol Bianchi
Reitora
09.07.12



UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 497 de 28/06/1985 - D.O.U 01/07/1985
Regionalizada pelas Portarias Ministeriais nº 1626 de 10/11/1993 - D.O.U 11/11/1993 e nº 818 de 27/05/1994 - D.O.U 30/05/1994

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a mestrandia **MARCIA ELISA LAMAISSON**, do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ, a realizar a pesquisa intitulada **“A SURDEZ E O ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA REGIÃO NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL”**, sob a orientação da professora **Dra. VANEZA CAUDURO PERANZONI**.

Autorizo a mestrandia realizar a pesquisa, no mês de Setembro de 2017, através de entrevistas semiestruturadas com os docentes da **UNIJUI – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**.

Informo ainda, que a coleta de dados da referida pesquisa, somente terá início após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI.

Atenciosamente

Ijuí, 11 de julho de 2017.

Prof. Dr. Dieter Rugard Siedenberg
Vice-Reitor de Administração da UNIJUI