

SURDEZ, INCLUSÃO E LIBRAS: (SOBRE)VIVÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR

Thiago de Souza Santos¹
Leonardo Farias de Arruda²
Ricard José Bezerra da Silva³
Juliana Fonsêca de Almeida Gama⁴

RESUMO

Embora reforçada por leis de inclusão e acessibilidade, a exclusão de sujeitos surdos ainda se perpetua na atualidade. Assim, considerando-se o sujeito surdo, é possível verificar a pouca visibilidade dentro do sistema educacional de ensino superior no Brasil, corriqueiramente marginalizados, impedido eles de exercerem seus direitos de cidadãos. O principal objetivo deste texto é problematizar questões pertinentes à inserção de pessoas surdas nos ambientes educacionais de ensino superior, além de explicitar possíveis dificuldades de inserção e inclusão nesses espaços. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de produções que abordassem essa temática em bases de dados. A fim de concretizar os objetivos propostos, foi utilizada a Análise de Conteúdo, como método analítico dos dados coletados. Os resultados obtidos reforçam a dificuldade em uma inserção eficaz nesses espaços, cabendo aos sujeitos surdos recorrer por estratégias pessoais, muitas vezes subjetivas para se inserir. Conclui-se que nesse percurso o sujeito surdo ainda é privado de alguns de seus direitos, mesmo que estes sejam reconhecidos em lei, além do reconhecimento de tratamentos diferenciados para que haja uma verdadeira inclusão.

Palavras-chave: Surdez; Inclusão; Exclusão; Instituições de Ensino Superior; Libras.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivencia-se uma era intensivamente voltada para o individualismo e o desenvolvimento pessoal. As regras socialmente estabelecidas são marcas da sociedade que, independente da época, do lugar ou da cultura, estabelecem com os indivíduos processos de dominação e disputas do poder. Neste contexto, os sujeitos que não se enquadram nesses determinados comportamentos que diferem dos hegemônicos, são considerados desviantes e marginalizados pela sociedade, provocando uma série de estereótipos e preconceitos, passando, assim, a fazer parte de grupos vistos socialmente como minoritários. Dessa forma, o encontro de intergrupos acaba promovendo processos de atrito e estranhamento, visto que há – nessa perspectiva – diferenças entre os grupos e suas regras (BECKER, 2008).

Paradoxalmente, como afirma Sá (2010), este é um tempo no qual há um grande avanço tecnológico, um considerável aumento na qualidade de vida e uma facilitação para obtenção de

¹ Graduado em Psicologia pela Fundação Hermínio Ometto – São Paulo; santosthiago313@gmail.com;

² Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba, nado.lfa@gmail.com;

³ Mestrando em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba, ricard.bezerra@gmail.com;

⁴ Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco, julianafgama@gmail.com.

conhecimento, contudo, nunca se viu o indivíduo tão isolado. Nesse universo, observa-se o sujeito surdo, como um sujeito comumente colocado à margem, excluído do poder econômico, social, político e educacional (SÁ, 2010). Além disso, estes são sujeitos estereotipados como incapazes e deficientes⁵, sendo destituídos, muitas vezes, de suas autonomias e de suas capacidades de escolha.

Uma concepção da surdez é de que ela se caracteriza pela diminuição ou ausência total da capacidade de ouvir sons específicos, variando de grau, intensidade e gênese (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016). Contudo, reduzir o sujeito surdo apenas à lógica biologicista, é desconsiderá-lo enquanto sujeito atuante, autossuficiente e capaz de quaisquer atividades, reforçando estigmas, preconceitos e exclusão. Assim, é necessário perceber e validar todas as esferas da vida surda, ultrapassando o caráter biológico e evidenciando o caráter social e subjetivo desses sujeitos. Segundo Sacks (1998), a utilização do termo surdo é tão global que considera os inúmeros graus de surdez existentes e desenvolve aspectos qualitativos e existenciais.

Partindo da perspectiva socioantropológica, Silva (2016) afirma que estudos produzidos sobre surdez propiciam aos sujeitos que utilizam a linguagem de sinais uma expressão da organização sociocultural distinta da sociedade ouvinte, o que indica uma luta dessa população em busca de reconhecimento e direitos linguísticos e culturais. Logo, reconhecer-se sujeito dentro da coletividade é de suma importância para o desenvolvimento e formação do sujeito em todos seus aspectos, sejam eles políticos, sociais, econômicos ou psíquicos.

Deste modo, as comunidades surdas, em sua maioria, utilizam-se da língua de sinais para comunicação, entre si. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – constitui uma forma de comunicação e expressão visual motora, gramatical, com estrutura própria, transmitindo ideias e fatos naturais dos grupos surdos do Brasil (BRASIL, 2002). Assim, através da Libras, ao sujeito surdo é possibilitado a uma inserção na sociedade. O que a Lei nº 10.098/2000 se refere ao estabelecer normas de promoção à acessibilidade de pessoas deficientes, ou com mobilidade reduzida, em locais públicos, assim como transportes e meios de comunicação, é uma viabilização para a inserção destas pessoas no social, trazendo uma perspectiva de inclusão (BRASIL, 2000). Entretanto, ao veicular essa lei a realidade, dentro dos espaços públicos e meios comunicativos, a inserção da acessibilidade ainda é pouco visível.

Ademais, um dos espaços públicos que dificulta a inserção das pessoas surdas são as Instituições de Ensino Superior (IES), as quais não possuem, em sua maioria, estruturas

⁵ Foi eleito esse termo por questões de como se encontra na lei, não representando a forma como os autores interpretam a surdez. Visto que ela não é uma deficiência, mas um processo de existência diferente.

adequadas para receber esses discentes, que necessitam recorrer a estratégias próprias e particulares, muitas vezes subjetivas, para se inserir nesses espaços. Segundo Thoma (2010), as IES são estruturadas para a inclusão de uns e a exclusão de outros, por apresentar um modelo pedagógico voltado para ouvintes e que na tentativa de inserir acabam por fragmentar cada vez mais as diferenças, o que incentiva a criação das estratégias próprias de inserção.

Diante deste contexto, esta pesquisa traz como objetivo problematizar questões pertinentes ao campo da inserção da pessoa surda no ambiente educacional de ensino superior, além de descrever quais são as maiores dificuldades encontradas pelas pessoas surdas na inclusão, permanência e acessibilidade a esses espaços públicos.

Para alcançar esses objetivos foi realizada uma análise qualitativa dos conteúdos dos artigos, teses e livros que atendem aos critérios aqui propostos, procurando interpretar os sentidos das ideias mais relevantes presentes nos textos. Foram eleitas para a pesquisa as plataformas Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Para obter a literatura proposta foram utilizados os seguintes descritores: Surdez; Inclusão. Atrelados aos filtros: Brasil; do ano 2008 ao ano 2018; Idioma Português. A partir disso, encontraram-se 26 produções que se enquadram nessa busca. Após uma leitura minuciosa dos resumos, foram selecionados 10 artigos que são significativos para a problematização e estruturação deste trabalho, pois atendiam aos objetivos propostos. Ademais, fez-se necessário a utilização, devido à precariedade de produção acerca da temática, de livros para dar aporte ao arcabouço teórico da presente pesquisa.

Utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), segundo a qual pode se encontrar o significado dos objetos analisados a partir da descoberta do núcleo dos sentidos que compõe a comunicação. Esta metodologia visa obter, por meio de sistematizações, o conteúdo proposto no veículo analisado, permitindo a inferência de hipóteses relativas às análises destes conteúdos. Analisou-se os textos escolhidos por meio da análise categorial, separando em categorias as unidades de conteúdo presentes em cada texto, desse modo, pode-se verificar o que há de comum em cada um dos artigos (BARDIN, 2011).

Partindo desse pressuposto, todos os artigos passaram por uma pré-análise. Nessa etapa foram elaboradas hipóteses iniciais relacionadas à problemática, tais como: O ingresso do sujeito surdo nas IESs; sua permanência; seu egresso – precoce ou não. Seguido a esta etapa, foi necessária uma exploração do material, a fim de decodificar os conteúdos presentes neles, aprofundando ou modificando as hipóteses iniciais. Neste ponto, foi de suma importância a inclusão de uma análise acerca das dificuldades enfrentadas para a inserção, permanência e saída das IES, especificando as hipóteses iniciais. Ademais, uma terceira etapa foi fundamental

para a conclusão da análise de conteúdo: a interpretação e tratamento dos artigos. Nesse sentido, evidenciou-se significados e sentidos na compreensão das problemáticas enfrentadas pelos sujeitos surdos, encontrando informações essenciais para desenvolver as hipóteses norteadoras dessa pesquisa.

Assim, de acordo com essa perspectiva, a necessidade de aprofundar as discussões acerca da exclusão do sujeito surdo dentro dos espaços públicos, é de extrema importância para fomentar o pensamento crítico no que se relaciona a quebra de estigmas e preconceitos, possibilitando a geração de mais ferramentas referentes à inserção e acessibilidade deste indivíduo nos espaços que a eles também pertencem.

UMA HISTÓRIA PARA SE CONHECER

A inserção da comunidade surda em âmbitos educacionais, percorre um contexto sócio-histórico-cultural que repercute na atualidade. Assim, como afirma Lacerda (1998), a educação dos surdos traz inquietudes por impor dificuldades decorrentes de suas limitações. Apenas no início do século XVI foi possível aceitar que o surdo fosse capaz de aprender através de ferramentas pedagógicas. Contudo, era imposta a aprendizagem oralista, voltada para aquisição da fala, a fim da aceitação social destes sujeitos, excluindo, assim, a maior parte dessa população, que não possuía recursos para aprendizagem (LACERDA, 1998). Logo, configurou-se duas orientações referentes à aprendizagem destes, a oral e a gestual.

Dessa forma, através da associação dos grupos que desenvolviam a comunicação por meio do canal viso-motor, De L'Epée desenvolveu o início dos estudos gestuais (LACERDA 1998). Em 1775, De L'Epée fundou a sua primeira escola, com o ensino baseado no sistema de sinais metódicos – que combinava a língua de sinais com a gramática francesa. Então, a partir da criação dessa escola, houve permissividade, e aos alunos surdos foi dada a possibilidade de escrita do que lhes era dito através de um intérprete, fomentando a leitura e escrita desses alunos (SACKS, 1998).

Em Milão, na Itália, no ano de 1880, aconteceu o Congresso Mundial de Professores de Surdos. Majoritariamente houve a defesa da língua oral, estabelecendo que linguagem de sinais desviaria o surdo da língua oral, que era vista como a mais importante (BISOL *et al.* 2010). Assim, a metodologia das escolas de surdos foi modificada para uma abordagem oralista. Logo, as crianças surdas foram privadas da participação de suas comunidades, assim como, também foram privadas do convívio familiar, levadas a asilos e instituições, nas quais, muitas vezes, permaneciam até a vida adulta (FURTADO, 2011).

A predominância do oralismo perdurou durante quase um século, restringindo o surdo a uma integração apenas oralista na sociedade, impossibilitando uma aprendizagem efetiva, predominantemente baseada através da sonoridade. Para corroborar essa perspectiva, a medicina, fundamentada no oralismo, aconselhava a proibição da comunicação através de gestos, assim como o contato com outros surdos. Em decorrência, houve uma negação da surdez como problema pedagógico, reforçando a premissa da aprendizagem por observação (PEDROSO, 2010). O afastamento ocorrido entre os sujeitos surdos dessa época, enfraqueceu a percepção coletiva da surdez, impedindo a construção das identidades e personalidades surdas, mas sobretudo, aumentando o preconceito e os estigmas.

Diante deste cenário, desenvolveu-se, através da comunicação total, uma nova concepção sobre a educação do surdo, endossada na aprendizagem da língua portuguesa de sinais, desconsiderando os signos alfabéticos, sinais gráficos e a própria escrita. Por conseguinte, assim como o oralismo, a comunicação total era pautada na perspectiva da oralidade, ignorando a questão da comunicação do sujeito surdo em relação ao meio social (LACERDA, 1998). Nesse sentido, foram sustentados os paradigmas que tornam a comunidade surda, no ideário popular, desorganizada e com pouca instrução formal, quando na verdade foi vetado a ela a possibilidade de acesso a um processo pedagógico e social que permitisse a real inserção, considerando as especificidades e as necessidades dessa determinada comunidade.

E uma outra perspectiva surge a modalidade pedagógica voltada ao bilinguismo, como afirma Pedroso (2010), é uma lógica de sentido técnico que embasa a língua gestual e espacial, na qual deve ser ofertada como primeira língua do surdo, em relação a aquisição da linguagem gramatical do português. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da comunicação é considerado bilíngue, visto que engloba vários aspectos da comunicabilidade. Entretanto, via de regra, o oralismo perdura pelo não (re)conhecimento das necessidades, identidades surdas e por uma exigência social que demarca o lugar e o não lugar de alguns sujeitos, tornando uns inseridos - os que fazem e seguem o sistema de normas - e outros excluídos - os que rompem as expectativas e solicitam um reconhecimento.

Não obstante, a sociedade brasileira demarca o lugar de alguns sujeitos, isso fica claro quando, ainda no período Imperial, cria-se o Instituto dos Surdos-Mudos como forma de prover educação religiosa, intelectual e moral, sem distinção de gêneros. O Instituto foi inaugurado em 1 de janeiro de 1856, mas 26 de setembro desse mesmo ano, é a data reconhecida da fundação, visto que nesse mesmo dia houve a promulgação da lei n. 938, o Instituto que tinha caráter privado, após a criação desta lei, passa a receber subsídios anuais, em formas de pensões para os estudantes pobres (BRASIL, 1857). Inicialmente as aulas eram realizadas para apenas três

alunos, dois mantidos com fundos da pensão e apenas um com recursos privados. O instituto a priori, não tinha um espaço exclusivo e funcionava em uma das salas de aula do Colégio de M. Vassimon, no Rio de Janeiro.

Desta forma, mesmo com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, era evidente uma limitação na proposta de educação oferecida pelo mesmo, não havendo distinção entre a educação para surdo a educação para ouvintes. Ao observar as formas de inclusão desses sujeitos no âmbito escolar, fica evidente que a primazia dessa inclusão é uma forma de reabilitação do surdo, capacitando-o para uma adaptação dentro da sociedade e cultura ouvinte, possibilitando uma capacidade de se regular e ser regulado (WITCHES; CORCINI, 2015). Atualmente é chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), e está vinculado como um órgão do Ministério da Educação (MEC), que tem como missão promover a produção e desenvolvimento de pesquisas acerca da surdez em todo território nacional, assim como auxiliar nas Políticas Nacionais de Educação – PNE – na promoção de um desenvolvimento integral dos sujeitos surdos, nas mais variadas esferas de sua vida.

Portanto, é possível observar que esta comunidade, historicamente, foi privada de inserção nos âmbitos acadêmicos, e que, quando houve a inserção, houve também a imposição da cultura oralista. A partir desse contexto, na contemporaneidade, pode-se afirmar que a perspectiva baseada na oralidade ainda exerce uma grande força na totalidade da escolarização do sujeito surdo. Reforçando essa premissa, Sá (2010) diz:

Educadores e profissionais ouvintes [...] ainda defendem que o surdo tem de ser preparado para enfrentar por meio da audição e da fala (para poder ser como os demais), partindo eles da perspectiva de que o som é a única base possível para a compreensão da realidade e confundindo capacidade para a linguagem com a capacidade para a fala (SÁ, 2010, p.315).

Estes discursos são corroborados pelos aspectos médico-terapêuticos, ligados a idealização de cura para surdez e normatização de seus corpos. Portanto, nega-se a língua de sinais e dissolve-se a comunidade surda a uma prática oral (SÁ, 2010).

O controle dos corpos é uma característica importante quando se fala daquilo que pode ser normal e daquilo é ser caracterizado como patológico. O normal só existe frente a um sujeito que transgredir a regra socialmente estabelecida, seja por decisões ou aspectos naturais. No entanto, é importante destacar que a noção de normal passa, necessariamente, pela experiência pessoal. Dessa forma, aquilo que é concebido como patológico é assim para o outro e não para o sujeito que vive essa experiência, pois, para ele, sua existência é normal da forma que é, podendo ou não ser alterada, mas pela vontade e não pela imposição (CANGUILHEM, 1990).

Os discursos médicos e sociais criam a perspectiva da normalidade a fim de controlar os sujeitos, guiando-os a formas de comportamentos que não transgridem as regras, prevendo possíveis formas de pensar e promovendo a manutenção de práticas antigas e tradicionais (CANGUILHEM, 1990). Por isso, aceitar novas possibilidades de comunicação, educação e práticas sociais é algo que enfrenta resistência, principalmente pelo fato de romper com a norma, com o esperado, com o tradicional. Pensar as existências de modo a agregar mais os sujeitos do que separá-los é uma dificuldade, pois é uma forma de lidar com a diversidade humana, que é repleta de existências distintas e, ainda assim, válidas.

A sociedade da normalidade cria categorias que permeiam uma aceitabilidade e todo aquele que se localiza fora dessa zona deve ser encarado como sem norma, anormal. Essa passagem constrói uma delicada relação entre os saberes médicos e a sociedade, pois os sujeitos não pertencentes à curva normal deveriam ser controlados a fim de que pudessem se encaixar (FOUCAULT, 2001). Essa percepção de normal e anormal gera e reforça preconceitos, estigmas e exclusão, pois o anormal não vive fora da normalidade, apenas vive uma normalidade diferente das demais – assim como todas as pessoas – não sendo possível criar exigências para existências.

Esse pressuposto promove uma reflexão frente ao tema: até que ponto o sentido de normalidade promove processos de exclusão? A resposta para esse questionamento vai além das bases educacionais e pedagógicas, refere-se diretamente ao conhecimento do sujeito, às suas possibilidades de aquisição e à sua expressão no mundo. Corroborando a Freire (1978), quando traz a noção de que o verdadeiro conhecimento não é verticalizado ou hierarquizado, mas horizontal e acessível, na medida em que se adequa a realidade e nunca o inverso. Por isso faz-se importante considerar que sempre haverá algo que escapa ao controle da norma, algo que nos âmbitos domésticos, sociais, políticos, educacionais e até econômicos, não obedecem às regras, fundando um estatuto de disfunção frente ao estabelecido como norma (FOUCAULT, 2001). Em decorrência disso, a comunidade surda, mesmo que com muitos avanços, ainda precisa avançar no que é mais difícil de romper: o preconceito.

SURDEZ: NA INCLUSÃO HÁ EXCLUSÃO

As vivências sociais podem gerar, e em geral geram, grupos sociais diversos, com culturas distintas e membros diferentes, essas características, segundo Freire (1978) ocasionam a opressão de uns em relação a outros. Ocorre semelhante relação com os surdos e os ouvintes, quando estes tentam impor algo à aqueles, as relações de minoria e maioria precisam ser

contestadas, a fim de criar um mundo dialógico e comunicacional, no qual nenhuma cultura ou traço linguístico permita que um grupo se sinta menor ou silenciado, como ainda ocorre com a comunidade surda.

Os processos de interação social - seja no campo educacional, profissional ou social - necessitam ser interpelados por um compromisso de responsabilidade com o outro, naquilo que ele pode contribuir e da forma como essa contribuição virá, sem excluí-lo por conta de características específicas. Tomando a educação como campo de estudo, verifica-se em Skliar (1998) que a estruturação de uma prática excludente impede que a comunidade surda possa acessar os mais diversos serviços, pois o mundo, ainda, é pensado na lógica da maioria ouvinte, criando uma sociedade que é para uns e não é para outros. Romper com as lógicas deterministas é fundamental para compreender que o mundo é e deve ser para todos, em uma relação dialógica e não excludente.

Diversas ciências buscam uma integração social, pensando formas e métodos distintos que permitam a coexistência dos grupos. A pedagogia, como a ciência de maior atuação no ambiente educacional, pode se constituir como uma instituição mediadora dos aspectos culturais presentes em uma determinada sociedade, seja no que se refere às novas gerações, seja com relação aos conhecimentos acumulados historicamente (ARANHA, 1990). Dessa forma, exerce um papel fundamental para a sociedade, ao formar e oferecer o ensino necessário para o desenvolvimento do sujeito. No entanto, vê-se que existem diversos entraves – como a escassez de intérpretes e o não preparo do corpo docente – que precisam ser superados para que o ensino seja efetivo e para que a educação de surdos passe a integrar a escola tradicional (BAPTISTA *et al.* 2008).

As instituições de ensino assumem uma posição diferenciada na sociedade, por serem o principal veículo de ensino formal, embora não o único, visto que inúmeras outras instituições também ensinam. Por este motivo, pressupõe-se que o grupo de profissionais que integra o corpo de funcionários pode planejar e executar um projeto pedagógico mais efetivo (ARANHA, 1990). Entretanto, encontra-se o oposto na prática. A pouca capacidade de absorver as diferenças tornou a escola um ambiente potencialmente hostil para alguns grupos, aumentando a não adesão aos modelos tradicionais de ensino, que majoritariamente são orais.

Nesse processo, o aluno surdo destaca-se, tanto na perspectiva da exclusão, como na capacidade de criar formas subjetivas de aprendizagem. Para Skliar (2005), a comunidade surda pode ser assemelhada a outros grupos que estão às margens da sociedade, como o dos negros, das mulheres, dos cadeirantes e dos indígenas, pelo não acesso – dificultado em diferentes níveis e de modo específico para cada grupo – aos serviços, inclusive o de educação, pois os

serviços públicos, junto a alguns serviços privados, chegam precariamente aos membros desses grupos.

A surdez, enquanto uma construção social, está sob a égide da linguagem oral, livrar-se desse crivo é um processo difícil e, por vezes, dificultado pela própria cultura, que não aceita com facilidade mudanças significativas. A linguagem é, para Sacks (1998), uma forma de entrar no processo cultural humano, que permite a aquisição e o compartilhamento de informações, quando esse acesso é negado - o que ocorre com boa parte dos surdos - iniciam-se processos de exclusão, impedindo que os sujeitos surdos acessem as informações que lhes interessam, consumindo, apenas, a cultura e a informação que a comunidade ouvinte seleciona e torna acessível.

Por conseguinte, verifica-se que há uma pseudo inclusão, na qual a comunidade surda sempre é colocada à margem, tendo que encontrar mecanismos para o aprendizado, sempre se adequando a um sistema, marcadamente, pouco flexível. Falta à comunidade brasileira ouvinte, a compreensão e o reconhecimento da Libras como, também, uma língua oficial do Brasil, aumentando a presença dela nos processos educacionais e consequentemente sociais. A partir disso, é possível aumentar os processos de escolarização dos sujeitos surdos, ampliando a qualidade do ensino e adaptando as metodologias.

Skliar (1998), aponta que a educação bilíngue tem por objetivo o fomento de uma cultura que permite o sujeito surdo de desenvolver suas habilidades e aproximar-se da cultura ouvinte, enfatizando a necessidade de haver representantes surdos e ouvintes nesse processo. Por meio disso, pode haver um processo de inclusão mais efetivo e que compreenda as necessidades de cada sujeito, utilizando para isso a ideia de que a igualdade não significa tratar todas as pessoas da mesma forma, mas lidar com a diferença oferecendo oportunidades distintas para que todos possam se desenvolver em sua integridade.

Ademais, a compreensão e o estudo dessas questões, faz-se necessário para identificar as possibilidades de reversão dos processos de desigualdade social, por meio da criação de políticas públicas e de garantias legais, que preconizam o acesso à educação, e não somente ela, mas saúde, assistência social e todos os demais serviços e garantias que o Estado deve oferecer aos cidadãos.

LEIS DE INCLUSÃO NO BRASIL

No que tangencia a inclusão dos sujeitos surdos nos âmbitos educacionais, a garantia de direito ao acesso dessa população nesses ambientes é necessária e, por isso, refletir acerca das

preconizações existentes que visam a inclusão se torna essencial. Dessa forma, a criação de leis objetiva sanar uma demanda de um grupo social, comumente, marginalizado, social e culturalmente, na busca de igualdade e de direitos. Entretanto, fica evidente que, mesmo com a existência destas, não há garantias de uma inclusão efetiva, visto que a necessidade dos sujeitos surdos ultrapassa a camada de mera inserção nesses espaços, pois há múltiplos fatores adjuntos a esta inclusão que são negligenciados, tais como, desestruturação institucional, ausência de intérpretes qualificados para a área ensino, metodologias pedagógicas baseadas na oralidade, entre outros.

Desta forma, fomentar o pensamento crítico, novas metodologias educacionais, assim como possibilitar uma formação pedagógica capacitada para o recebimento adequado desses sujeitos nas escolas, e conseqüentemente nas IESs, é de suma importância para alcançar uma inclusão efetiva. Deste modo, (re)conhecer as dificuldades, sociais, econômicas, políticas e pedagógicas, enfrentadas por essas populações, pode ser a gênese para uma possível inclusão eficaz. Partindo desse pressuposto, no Brasil, o MEC (Ministério da Educação) e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), desenvolveram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pensada para acompanhar os avanços acerca do conhecimento e das lutas sociais dessas comunidades, com intuito de criar políticas públicas que promovam uma inserção e qualidade educacional a todos os estudantes (DUTRA, 2007).

Na tentativa de gerar um processo inclusivo o estado e as suas perspectivas políticas não obtiveram êxito, visto que as bases da educação especial eram baseadas em conceitos de normal e anormal, além disso havia uma concepção de que os alunos fora do que era concebido normal deveriam aprender junto a seus semelhantes. Esse posicionamento perdurou por anos, dando continuidade a um processo pedagógico excludente, ancorado fortemente em testes e diagnósticos. Com o avançar dos estudos nessa área, viu-se uma outra necessidade, a de incluir ainda nas escolas, por isso em 1961 ocorre o surgimento da lei 4024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe, de modo pioneiro, sobre uma perspectiva diferenciada de incluir aqueles que necessitavam de uma educação especial dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Os avanços provocados por essa nova concepção foram inseridos, posteriormente, na Constituição Federal de 1988, principalmente no tocante aos objetivos fundamentais do Estado, que deve zelar pelo bem comum, sem nenhum tipo de distinção. Ademais, este mesmo documento aponta a necessidade de oferecer educação e ensino de qualidade a todas as pessoas,

garantindo desenvolvimento intelectual e profissional, por meio da igualdade de acesso, permanência e egresso (BRASIL, 1988).

Em decorrência da progressão das leis e da garantia de direitos, em 1996 é publicada A Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz já no artigo 3º, inciso I o acesso e a permanência de qualquer pessoa na escola. Além deste, o artigo 4º, inciso III preconiza a garantia de acesso às pessoas que possuem quaisquer deficiências (nota de rodapé), colocando o Estado como o responsável por oferecer suporte especializado público que atenda as demandas subjetivas de cada discente, garantindo a sua permanência e o seu aprendizado (BRASIL, 1996).

Na tentativa de remediar as dificuldades encontradas no campo da educação, no ano de 2002 foi decretada a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a LIBRAS e sobre a sua inserção nos meios públicos e sociais, reconhecendo a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, assim como mecanismos semelhantes à ela associado. De modo mais específico, o artigo 4 ratifica que as instituições públicas voltadas para a educação devem prezar pela formação de profissionais que possam auxiliar na construção de uma realidade mais igualitária (BRASIL, 2002).

Todavia, a Lei necessitou de incrementos advindos do Decreto nº 5.626/05, pois viu-se que não apenas prezar pela formação é importante, mas também e sobretudo, buscar garantir a inserção dos sujeitos surdos. Com esse objetivo, o decreto tipifica a formação de professores bilíngues – Língua portuguesa e Libras – visando a diminuição de barreiras (BRASIL, 2005). Contudo, após a inclusão da LIBRAS no ensino superior, fica evidenciado a falta de substrato necessário para uma formação adequada desses futuros profissionais. Para reforçar essa premissa, Carniel (2018) afirma:

Ainda que a disciplina tenha sido introduzida nos currículos universitários, favorecendo certa circulação de pessoas, saberes, e algum espaço para a enunciação da língua de sinais no universo acadêmico, a dúvida permanece: o que podemos esperar de uma única disciplina quando ela parece estar “desconectada” do restante das atividades formativas dos cursos? Ora, perceber a maneira pela qual esses conteúdos estão sendo incluídos nos currículos do ensino superior torna-se uma questão decisiva para compreendermos o lugar simbólico concedido às narrativas surdas (p. 9, grifo do autor).

Por isso, é necessário pensar além das questões legais, pois garantir uma legislação não significa a execução na prática, no entanto reconhecer que a legalidade é fundamental é um início para o fim das exclusões é pertinente.

(PRÉ)CONCEITO: A EXISTÊNCIA DE LEIS NÃO É GARANTIA DE INSERÇÃO

Derrubar as barreiras linguísticas é um caminho para construir pontes que liguem os sujeitos de forma justa e igualitária. Nesse sentido, não apenas o preconceito deve ser combatido, mas os estereótipos carregados por gerações, entendendo-se que as necessidades individuais devem ser atendidas de forma singular, observando se as especificidades de cada indivíduo, possibilitando a comunicação de sinais – LIBRAS – de modo a garantir o acesso e a ocupação de espaços públicos pelos surdos. Esses passos seriam formas de romper com a vivência restrita da surdez, ampliando a comunidade linguística e cultural nas quais as pessoas surdas poderão transitar (SKLIAR, 2005).

Desta forma, no que se refere a inserção do sujeito surdo nas IES, sabe-se que não se trata apenas de possibilitar sua entrada nesses espaços, mas também, de garantir a sua permanência. A evasão dos sujeitos surdos perpassa por vários fatores, sejam eles sociais, econômicos, políticos e/ou individuais. Desta forma, a experiência no Ensino Superior é, em alguns casos, entrelaçada à dificuldades, tais como, reprovação, trancamento de componentes curriculares e matrícula, falta de recursos adaptativos e outras, o que pode ocasionar o abandono acadêmico (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). Assim, como afirmam Martins e Napolitano (2017), transcender as formas desiguais existentes na sociedade é um grande desafio para constituir práticas que não impeçam a acessibilidade e a permanência desses estudantes nas IES.

Segundo Sá (2010), historicamente a educação dos surdos vem sendo determinada por docentes ouvintes, ou seja, vem sendo baseada na oralidade. Além disso, a educação própria desses sujeitos fica delegada às escolas especiais. Parte-se, assim, do pressuposto, baseado no saber biomédico, de que os surdos são pessoas especiais, caracterizadas essencialmente como deficientes, que precisam ser inseridas em sala especiais de ensino, nas quais deve-se entender, salas específicas e, conseqüentemente, separadas.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o desenvolvimento educacional básico dos sujeitos surdos, percorrendo duas vias, aqueles que estudavam em escolas especiais e aqueles que não dispunham dessa metodologia disponível. O fato de, em muitos casos, os surdos serem alocados em salas específicas e separadas pode originar diversos ônus a vida desses sujeitos, visto que as interações sociais podem ser comprometidas e restritas, mantendo forte os estigmas e a separação entre os surdos e os ouvintes, em decorrência da dificuldade e/ou limites na comunicação. Quando os sujeitos ingressam em espaços marcados pela diversidade - ouvintes e surdos - um choque cultural e comunicacional pode ocorrer, tornando a permanência do surdo

nas IES, por exemplo, ainda mais difícil, por enfrentar problemas como a intimidação sistemática, as barreiras linguísticas e as diferenças culturais.

Como consequência, o surdo que desenvolve sua vida educacional básica em escolas especiais, ao adentrar nas Universidades enfrenta um novo contexto social. A Universidade traz uma nova perspectiva pedagógica, na qual, em geral, há novas exigências, geralmente divergentes das que foram estabelecidas nas escolas especiais (BISOL et. al. 2010). Assumindo então, novas formas pedagógicas, que necessitarão de outras estratégias e intérpretes que estejam preparados para transmitir conhecimentos superiores - que podem estar fora de sua área de conhecimento - sem que o conhecimento se perca na tradução.

O campo do ensino superior utiliza de conhecimentos mais específicos, com referenciais teóricos mais rígidos e esquematizados, por isso o trabalho do intérprete necessita de alto grau de compromisso, pois este - para ter uma boa transmissão - precisa se apropriar de outros conhecimentos, não apenas dos da LIBRAS (BISOL et. al.2010). A partir desse pensamento verifica-se, então, um novo desafio a ser superado, pois a presença do intérprete de LIBRAS não garante o real acesso ao conhecimento, visto que, em alguns casos, a passagem será insuficiente deixando a comunidade surda, novamente, às margens, nesse sentido faz-se necessário o aprimoramento do ensino de LIBRAS e da formação de intérpretes.

Pensando mecanismos que podem diminuir o abismo existente entre a existência de surdos nas IES e a inclusão efetiva deles, verifica-se a necessidade de modificar os alicerces da educação brasileira, desde o ensino básico até o superior. Garantir o ensino bilíngue nas escolas é uma forma de, ainda cedo, incluir o surdo, desse modo não apenas o intérprete poderá interagir - por meio de uma comunicação formal - com ele, mas toda os membros que compõem o sistema educacional, incluindo colegas de sala e professores. Essa possibilidade necessita de maiores debruçamentos teóricos, para que o planejamento seja contínuo e transitório, elevando o sistema educacional notadamente falho e excludente a um patamar diferenciado e libertador, fornecendo segundo Freire (1978), oportunidades de igual crescimento e desenvolvimento, rompendo a lógica opressora, o que levaria a um processo de desenvolvimento social, diminuindo os estigmas, os processos de exclusão e aumentando o acesso aos serviços públicos nas mais variadas esferas, em relação direta com o processo de conscientização.

(SOBRE)VIVÊNCIA NA DIFERENÇA

Ao adentrar nas Instituições de Ensino Superior, o sujeito surdo se depara com uma nova realidade socioeducacional, tais como, uma nova estrutura educacional, rede de amizades, relações pessoais, culturais, entre outras. Nesse sentido, geralmente, um recomeço relacional

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acontece inevitavelmente, visto que diante desse novo modelo, novas formas de interação podem ser construídas e reconstruídas a partir de seu convívio social. Assim, estes sujeitos são expostos à adaptações constantes, para assim atingir uma possível inserção.

Desta forma, espaços que deveriam potencializar o convívio, a sociabilização, a interação e a aproximação, acabam por se tornar meios excludentes para o sujeito surdo, uma vez que a oralidade é posta como via hegemônica de comunicação, quando não exclusiva. Nesses contextos, portanto, a oralidade é vista como a maior causadora das dificuldades de interação, já que o desconhecimento da língua de sinais é comum e seu reconhecimento não é visto como necessário para ouvintes.

Em situações como essa passa-se ao entendimento de que a inclusão esperada a partir de novas oportunidades oferecidas, muitas vezes, esbarra na formação profissional excludente. De acordo com Cruz e Dias (2009), os educadores ignoravam a presença do aluno surdo, agiam com impaciência e agressividade, baseados na falta de contato com este tipo de aluno e na inexperience profissional. Logo, corroborando esse percurso de exclusão, Bisol *et al.* (2010) afirma que a docência sempre é baseada em escritas gramaticais e explicações orais, apenas privilegia uma população homogênea, ouvinte, excluindo aqueles que estão fora dessa cadeia estabelecida.

Por conseguinte, fica realçado como, diante de todo cenário de inclusão, a formação pedagógica nacional é defasada na exploração de metodologias e táticas que viabilizem uma inclusão efetiva em sala de aula. Refletir sobre essa formação, é reconhecer que, mesmo após a inclusão de políticas públicas, há dificuldade no (re)conhecimento da comunidade surda, que vai além dos muros epistêmicos erguidos durante a capacitação profissional, mas perpassam por questões individuais e subjetivas. Levar em consideração esses pressupostos é de suma importância para uma possível conscientização acerca das reais demandas dos sujeitos surdos.

Ultrapassar essas barreiras que dificultam ou impedem o acesso, assim como a permanência, do sujeitos surdos nas IES têm configurado um grande desafio por partes dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino (MARTINS; NAPOLITANO, 2017), assim como por partes dos profissionais, que tentam recorrer a novas estratégias, que não atuam diretamente na modalidade de ensino especial. Por isso, esta é uma área que requer, além de muito estudo, uma atenção especial com o que os sujeitos surdos realmente demandam, escutando - da forma como for viável, mesmo que pela Libras - aqueles que não são ouvidos.

Repensar as formas de ensino e a formação profissional para atender as demandas de inclusão, é uma tentativa de minar as problemáticas existentes a fim de inserir aqueles que estão fora das normas do processo educacional. Desse modo, estratégias são necessárias e a utilização

de intérpretes é vista como uma das principais formas de adaptação para os universitários surdos.

A dificuldade de ingresso no ensino superior, quando superada, é substituída por uma outra: a inexistência de uma quantidade significativa de intérpretes da Libras. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a Libras deve ser horizontalizada e comum em ambientes como os das universidades, auxiliando a construção social dos surdos. Comprovando mais uma vez, que a presença de intérpretes no ensino superior não é garantia de acessibilidade da comunidade surda universitária, visto que a limitação da língua, a velocidade com a qual as aulas são ministradas e o conteúdo se apresentam como novos empecilhos (BISOL et. al. 2010).

Para remediar essa situação, alguns programas educacionais foram propostos. No ano de 2005 foi desenvolvido o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que tem como proposta promover ações para garantia da acessibilidade integral da pessoa com deficiência dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Logo, o Incluir tem como principal objetivo fecundar a invenção e concretização de núcleos voltados à acessibilidade dentro das IES, corroborando para uma possível integração destas pessoas, extinguindo obstáculos pedagógicos, estruturais e de comunicação. Para reforçar os objetivos propostos pelo Incluir, desde o ano de sua fundação, são lançados editais na expectativa de articular e financiar novos projetos, que reestruturam os núcleos criados dentro das IES (BRASIL, 2005).

A partir de 2006, no Brasil, foi implementado o ProLibras (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa) que objetiva, através da realização de avaliações dentro de todo o território nacional, a obtenção certificado de proficiência na utilização da LIBRAS no ensino, na tradução e interpretação. Em um período de quatro anos (2006 à 2010) foram emitidos 6101 certificados para profissionais na utilização da LIBRAS (BRASIL, 2006). No entanto, mesmo com esse avanço, é necessário pontuar que, em muitos casos, os intérpretes esbarram na dificuldade linguística de transmitir conteúdos que não são, necessariamente, da sua área de conhecimento, assim como transmitir dúvidas do aluno surdo ao professor e respostas às respectivas dúvidas.

De acordo com Cruz e Dias (2009), é necessário que o intérprete tenha não só conhecimentos linguísticos como teóricos acerca do ambiente no qual se inserem, ou seja, é necessário que o intérprete consiga ser uma ponte que ligue o professor, o aluno surdo e o conhecimento que é passado. A dificuldade de encontrar esse suporte nas universidades faz com que a comunidade surda, opte por determinados cursos, como visto na literatura, que mostra

uma inclinação ao curso de Pedagogia. A comunidade surda que chega ao ensino superior opta, em sua maioria, pela Pedagogia para buscar uma diminuição do preconceito e uma maior acessibilidade de outros surdos ao universo acadêmico.

A escolha do curso superior é atravessada pela necessidade de oferecer um suporte à comunidade a qual pertencem, na tentativa de minar as tessituras da exclusão conforme lembram Cruz e Dias (2009):

A área de humanas parece mais apropriada para oferecer ajuda aos outros surdos em seu processo educacional. Os surdos que escolheram a área de exatas perceberam que se tivessem escolhido o curso de pedagogia poderiam ter tido mais oportunidades de ajudar a comunidade surda, porque a pedagogia trata diretamente da educação (p.7).

A necessidade de buscar estratégias e a dificuldade em iniciar uma carreira acadêmica servem como precursores para que os surdos optem por cursos de humanas, na tentativa de diminuir o abismo epistemológico e prático entre o surdo e a educação tradicional, que é predominantemente ouvinte. A formação universitária de sujeitos surdos pode, conforme lembra Bisol et. al. (2010), atenuar as dificuldades existentes, mas ainda assim, a diversidade é um quesito questionador da normalidade. Portanto, mesmo com a presença de intérpretes e professores bilíngues – LIBRAS e Português – o aluno surdo pode apresentar dificuldades, assim como qualquer outro discente, visto que o ambiente universitário é novo e complexo, no entanto, a presença dessas figuras seria uma possível garantia de acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a busca pela inclusão é essencial para a promoção de vidas igualitárias das comunidades. Entretanto, essa é uma árdua tarefa que esbarra em inúmeros obstáculos, sejam eles, políticos, sociais, econômicos, educacionais ou subjetivos. Assim como a inclusão ou exclusão devem ser tratadas como processos relacionados entre sociedade e relações. Assim, a inserção de sujeitos surdos nas IES ainda é uma realidade que necessita de novas formas de viabilização, quebras de estigmas e formação profissional.

São evidentes as dificuldades encontradas para inserção e permanência dos surdos nos âmbitos educacionais, sejam essas dificuldades motivadas por educadores despreparados para recepção deste tipo de aluno, seja pela escassez de intérpretes da língua de sinais ou pela relação social envolvendo a comunidade acadêmica, assim como, suas próprias dificuldades subjetivas. Ademais, essas dificuldades possibilitam descobertas de estratégias desenvolvidas pelos sujeitos surdos, a fim de progredir educacionalmente. Entretanto, a busca por uma formação

acadêmica se volta a cursos que ampliem as possibilidades de auxílio à própria comunidade, objetivando a ruptura de paradigmas de formas tradicionais de ensino, incrementando metodologias e descobrindo estratégias que possam ser inseridas para diminuir os efeitos da exclusão.

Portanto, a escolha pelo curso de Pedagogia é vista como uma possibilidade de modificar a realidade educacional na qual esta comunidade é inserida. Todavia, não deve caber apenas a comunidade surda o dever de promover e lutar pela inserção nesses espaços, estando essa função a cargo do sistema político, educacional e social, que possa incluir efetivamente a todos, além da dimensão psicológica de cada cidadão, que deve estar voltada a valorização do próximo.

A conseqüente inserção de sujeitos surdos nas universidades possibilitará a criação de um contingente de profissionais que não são ouvintes, isto entraria em contraponto com a realidade atual, na qual a educação superior é oferecida por ouvintes. É preciso se preparar e se adequar a essa necessidade. Destarte, é importante problematizar as características de inclusão e até que ponto realmente são inclusivas, abrangendo aspectos multifacetados nas mais variadas esferas que rodeiam a sujeito surdo.

Na tentativa de minimização dos efeitos danosos que uma tentativa de inserção malfeita pode deixar nos indivíduos, é necessário que mais estudos nessa área sejam realizados, a fim de sempre atualizar os conhecimentos acerca deste tema. No entanto, faz-se necessário que sejam apontadas possibilidades de melhoria desta realidade, logo é necessário adequar as práticas às teorias e não o inverso, pois assim busca-se uma educação libertadora, que não trata os sujeitos como depósitos de conhecimento, mas que utiliza os conhecimentos prévios de cada um para a construção de novas perspectivas educacionais.

Partindo dessa perspectiva, considerar as especificidades dos sujeitos surdos é uma alternativa viável para efetivação da inserção desses sujeitos, pois eles possuem a necessidade de transitar em quaisquer espaços profissionais, educacionais e políticos. Dessa maneira, os movimentos da comunidade surda necessitam ser ouvidos, pois esses sujeitos saem das margens – cada vez mais – e ocupam lugares de centralidades, assumindo a conscientização de que, os limites estão para serem superados, libertando-se de uma lógica centrada na oralidade.

Ademais, é necessário enfatizar que a escassez de trabalhos na área mantém uma baixa incidência de debates que busquem a modificação dessa realidade deletéria. Por isso recomenda-se que mais estudos nessa área possam ser executados, utilizando além da literatura - como proposto neste - uma percepção daqueles a quem o texto mais toca, dos surdos. A

proposta aqui é comprovar a existência de uma falaciosa realidade de inserção, apontando compreensões iniciais e hipóteses que poderiam melhorar a forma de inserção.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- BAPTISTA, C. R. et al. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1961.
- _____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de set. 2018.
- _____. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. 15 de jul. de 2019.
- _____. Lei nº. 939, de 26 de setembro de 1857. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.
- _____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Brasília, 19 de dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. 15 de jul. de 2019.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. 15 de jul. de 2019.
- _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. 15 de jul. de 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)**. Brasília, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. 15 de jul. de 2019.

_____. Ministério da Educação Prolibras – **Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação, 2006.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17436-prolibras-programa-nacional-para-a-certificacao-de-proficiencia-no-uso-e-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-para-a-certificacao-de-proficiencia-em-traducao-e-interpretacao-da-libraslingua-portuguesa-novo>>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite.-. Coleção Campo Teórico, v. 3, 1990.

CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100221&lng=en&nrm=iso>. 14 de jul. de 2019.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 15, n. 1, p. 65-80, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. 12 de jul. de 2019.

DUTRA, C. P. et al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. 10 de jul. de 2019.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** Trad. Eduardo Brandão.-. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3, 1978.

FURTADO, R. S. S. Narrativas de Sujeitos Surdos Negros. A Dupla Diferença Presente no Corpo. **II Encontro Regional Vivenciando uma Escola Para Todos,** 2011.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. 10 de jul. de 2019.

MARTINS, S. E. S. O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 107-126, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700107&lng=en&nrm=iso>. 10 de jul. de 2019.

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. spe, e32ne210, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500210&lng=pt&nrm=iso>. 13 de jul. de 2019.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set.

2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso>. 10 de jul. de 2019.

PEDROSO, C. C. A. **Língua brasileira de sinais**. Batatais, SP: Ação Educacional Claretiana, 2010.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, M. J. S. **Meio Social e surdez: trajetória socioeducacional de jovens surdos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SKLIAR, C. A. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, C. A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos... isso exige certamente uma política especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> >. Acesso em: 113 de jul. de 2019.

WITCHES, P. H.; CORCINI, M. L. Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948). **Revista História da Educação**, v. 19, n. 47, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n47/2236-3459-heduc-19-47-00175.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.