

NÃO TE ESCUTO: (SOBRE)VIVER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

¹Leonardo Farias de Arruda; ²Ricard José Bezerra da Silva; ³Juliana Fonsêca de Almeida Gama

¹*Universidade Estadual da Paraíba* nado.lfa@gmail.com;

²*Universidade Federal de Campina Grande* ricard.bezerra@gmail.com;

³*Universidade Estadual da Paraíba* julianafgama@gmail.com

Resumo: Apesar do grande avanço tecnológico que vem sendo vivenciado no século XXI, e de todas as políticas voltadas à inclusão, nunca se viu o sujeito tão isolado. Nesse contexto, considerando-se a pessoa surda, observa-se que, dentro dos espaços públicos e meios comunicativos, a inserção e a acessibilidade destas ainda são pouco visíveis. Elas são comumente colocadas à margem, excluídas do poder e da liberdade econômica, social, política e educacional. Tal exclusão advém dos insistentes estereótipos que as destituem de suas autonomias e capacidades de escolha. 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 adequadas para recebê-las como discentes. Assim sendo, as pessoas surdas findam por recorrer a estratégias próprias, muitas vezes subjetivas, para se inserir. Diante disso, este trabalho teve como objetivo problematizar o campo da inserção da pessoa surda no ambiente educacional de ensino superior público, além de descrever quais são as maiores dificuldades encontradas por elas na acessibilidade a esses espaços. Nessa direção foi realizada uma análise qualitativa de artigos disponíveis nas plataformas Scielo e Anped, procurando interpretar os sentidos das ideias mais relevantes presentes nos textos. Utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin, segundo a qual pode-se encontrar o significado dos objetos analisados a partir da descoberta do núcleo dos sentidos que compõe a comunicação.

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 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 deficientes, 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 ser 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 sócioantropológica, 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. 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 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, este trabalho 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 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. Arelados 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 5 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 do presente trabalho.

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 IES; 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 mais ferramentas à inserção e acessibilidade deste indivíduo nos espaços que a eles também pertencem.

UMA HISTÓRIA PRA 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 a 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). Portanto, é possível observar que esta comunidade, historicamente, foi desprovida 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 inferir 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 transgride 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).

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 a 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.

SURDEZ: NA INCLUSÃO HÁ EXCLUSÃO

A pedagogia, como ciência atuante no ambiente educacional, constitui-se como uma instituição mediadora dos aspectos culturais presentes em uma determinada sociedade, seja no que se refere as 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.

Na tentativa de sanar 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 (BRASIL, 2002). 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. 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 (CARNIEL, 2018, p.9).

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, reprovações, 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, 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.

Como consequência, o surdo que desenvolve sua vida educacional básica em escolas especiais, ao adentrar nas Universidades enfrenta um novo contexto educacional. 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). Ou seja, passam a exigir do sujeito surdo habilidades necessárias ao ritmo universitário e exige também dos demais que saibam conviver e acolher.

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 (2010) afirma que a docência sempre baseada em escritas gramaticais e explicações orais, apenas privilegia uma população homogênea, ouvinte.

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. Ademais, 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).

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, conforme lembram Cruz & 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 (CRUZ & DIAS, 2009, 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 (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 afirma Skliar (2005), a inclusão ou exclusão devem ser tratadas como processos relacionados entre sociedade e relações. Assim, a inserção de sujeitos surdos nas instituições de ensino 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 (CRUZ; DIAS, 2009). Portanto, a escolha pelo curso de Pedagogia é vista como uma possibilidade de modificar a realidade educacional na qual esta comunidade é inserida (BISOL et. al., 2010). 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 criará um contingente de profissionais que não são ouvintes e, de acordo com Sá (2010), 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.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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.

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 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/2002/110436.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. 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>. Acesso em: 12 abr. 2012.

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>. Acesso em: 01 set. 2018.

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.

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

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>. Acesso em: 26 ago. 2018.

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>. Acesso em: 01 set. 2018.

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>. Acesso em 12 ago. 2018. Epub 23-Mar-2017.

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>. Acesso em: 01 set. 2018

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

SACKS, O. **Vendo Vozes**. 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. **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: 12 ago. 2018.