



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 11, Issue, 09, pp. 50439-50444, September, 2021

<https://doi.org/10.37118/ijdr.22950.09.2021>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

INCLUSÃO DE DISCENTES SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*¹Maria Aparecida de Almeida Araújo and ²Thelma Helena Costa Chahini

¹Mestre em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil; ²Professora Associada – Departamento de Educação 2, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil

ARTICLE INFO

Article History:

Received 29th June, 2021

Received in revised form

10th July, 2021

Accepted 06th August, 2021

Published online 29th September, 2021

Key Words:

Surdos. Deficiência auditiva. Educação superior. Acesso e permanência. Educação inclusiva.

*Corresponding author:

Maria Aparecida de Almeida Araújo

ABSTRACT

O presente estudo tem por objetivo primário descrever as percepções de discentes surdos ou com deficiência auditiva em relação às condições de acesso e permanência na Educação Superior. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa onze discentes. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os achados da pesquisa revelam que a maioria dos discentes surdos e/ou com deficiência auditiva ingressou na universidade por meio de cotas e/ou reserva de vagas; só conseguem se comunicar com os docentes e participar durante as aulas com a mediação dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras); não vem recebendo atendimento educacional especializado. O processo ensino-aprendizagem não vem atendendo suas necessidades educacionais específicas. A universidade pesquisada carece de um quantitativo maior de docentes e demais profissionais do processo ensino-aprendizagem, qualificados no contexto da Educação Inclusiva, que saibam Libras, assim como de mais intérpretes em Libras.

Copyright © 2021, Maria Aparecida de Almeida Araújo et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Maria Aparecida de Almeida Araújo and Thelma Helena Costa Chahini, 2021. "Inclusão de discentes surdos ou com deficiência auditiva na educação superior", *International Journal of Development Research*, 11, (09), 50439-50444.

INTRODUCTION

Durante muito tempo, vale ressaltar, as necessidades educacionais específicas de pessoas com deficiência foram deixadas em segundo plano, embora haja registros de que o direito à instrução dessas pessoas exista desde 1948, direito este atestado por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009). Contudo, é importante pontuar que, naquele contexto, era garantida a educação gratuita nos graus elementares e fundamentais; a instrução técnica e profissional, assim como a superior, estaria baseada no mérito dessas pessoas, de acordo com os seus limites, visto que a aprendizagem do surdo é muito complexa, pois o surdo tem que pensar em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e transformar para a Língua Portuguesa e vice-versa, para ter que assimilar e entender o que está se passando e tudo isso se dá de modo muito complicado. O tempo passou e com ele novas políticas públicas, voltadas para a educação foram surgindo, trazendo significativas mudanças de paradigmas e aplicabilidades em todos os níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (1996), por exemplo, evidenciou a Educação Especial. Depois dela, surgiram outras leis e também programas em favor de grupos minoritários, como o "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade", iniciado em 2003, pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação [MEC], 2006). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também possui grande relevância nesse cenário de mudanças, pois o

documento ressalta que a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que considera a igualdade e a diferença como valores indissociáveis (Ministério da Educação [MEC], 2008). Nesse sentido, a Educação Inclusiva ocupa espaço privilegiado no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel das instituições de ensino na superação da lógica da exclusão. Insta lembrar que, mais recentemente, em 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.409 (2016), que instituiu cotas para pessoas com deficiência em universidades federais, o que se configurou como mais um grande passo em prol das pessoas com deficiência, enquanto cidadãs. A expectativa pela inclusão dos surdos na Educação Superior é grande, assim como a de todos os outros cidadãos que vivem à margem do conhecimento científico, em razão de questões socioeconômicas, limitações nos espaços urbanos e ausência de aceitação social. Porém, mesmo com as mudanças de paradigmas já ocorridas, o silêncio que permeia a vida dos acadêmicos surdos, ou com deficiência auditiva, os exclui ainda mais nas universidades. Estas, embora exijam dos docentes metodologias diferenciadas e avaliação flexível, e dos discentes o domínio da Libras ou maior paciência no momento da comunicação – seja ela realizada por leitura labial, seja por pequenos rabiscos, a fim de garantir o que muito enaltecem: a educação como direito de todos –, na prática, a realidade é um tanto díspar. Na mesma temática, Cassiano (2017) informa que a luta da comunidade surda tem sido marcada por conquistas relevantes, que contribuíram, no Brasil, para a atual situação do surdo. Portanto, é de grande relevância conhecer

os direitos sociais, educacionais e profissionais das pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, para que suas cidadanias possam ser vivenciadas eficazmente. Por essas razões, entende-se que tal direito precisa, efetivamente, sair do papel e ser convertido em atitude, inclusive com reflexos não só no que tange ao acesso e permanência de estudantes com deficiência nas universidades, mas também e principalmente, em relação ao retorno que darão à sociedade. Sobre o contexto abordado, Dallari (1998) esclarece que conhecer superficialmente os direitos das pessoas surdas, sendo integrante deste grupo, pode dificultar a participação desses surdos nas lutas e discussões sobre situações específicas, fragilizando a implementação efetiva das políticas públicas já existentes e/ou a sua modificação. Exemplo de tal inação é a carência de políticas públicas de permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior, em especial na Universidade Federal do Maranhão, onde tem se perpetuado sutil e dissimuladamente, especialmente quando se trata de acadêmicos com surdez, que, por terem a Libras como primeira língua, precisam da comunicação sinalizada para desenvolver a empatia pela disciplina e garantir educação inclusiva. Ademais, não basta a existência do direito; é preciso que haja a garantia de um currículo flexível e com metodologias assistivas para avaliar a eficácia e o desenvolvimento desse acadêmico, respeitando seus limites. No que concerne à temática abordada, parafraseando Bourdieu (2004), os instrumentos de comunicação e de conhecimento de um sistema simbólico, que cumpre a sua função política, enquanto meio de imposição ou de legitimação da dominação, contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra. Ou seja, ao não se apropriarem de seus direitos, os surdos tornam-se passivos diante das relações atitudinais das outras pessoas e, principalmente, das instituições que não efetivam a Educação Inclusiva.

Por outro lado, quando há comunicação sem barreiras entre os surdos e os docentes, é possível a compreensão do conteúdo e o progresso educacional sem a necessidade de assistencialismos pedagógicos; e, assim, há a gratificação de poder eternizar o que proclama a sociedade: a educação deve incluir para fortalecer e devolver profissionais com habilidade, conforme suas especificidades. Assim, faz-se necessária a execução, efetiva, das políticas públicas de Educação Inclusiva, para que os discentes surdos e os com deficiência auditiva se sintam personagens e principais atores do processo educativo, e não meros expectadores e/ou plateia, como pontua Chahini (2016). Vale ressaltar que a educação não promove a inclusão ao simplesmente garantir, indiscriminadamente, matrículas de alunos com deficiência, sem a realização de estudos sobre as condições necessárias para o acolhimento, o preparo dos professores e as transformações necessárias nos contextos educacionais. Nesse prisma, parece ser tarefa difícil transmitir conhecimentos em níveis mais elevados de ensino, como nos cursos *strictu sensu*, para alunos surdos. Por outro lado, vale acreditar que, se os docentes mudarem suas metodologias de ensino e acolherem a Língua de Sinais ou os limites da Língua Portuguesa para esses acadêmicos, essa perspectiva pode mudar. Nesse sentido, Dizeu e Caporali (2005) informam que o surdo precisa de uma língua que viabilize a interação social. Quadros (2019), por seu turno, esclarece que é por meio da Libras que o surdo exerce interação com as outras pessoas, visto que a referida língua constitui sua identidade social e linguística. Portanto, eis a relevância do ensino da Libras nas instituições de ensino e a sua aprendizagem por todos os brasileiros, o que deveria acontecer desde os primeiros anos de escolarização. Os surdos, por terem categorias variadas, o que exige diversos tipos de acessibilidade – a depender do seu grau de perda auditiva –, adentram em um campo marcado por intrínsecas barreiras emocionais e psicológicas, pois a sua realidade requer dos professores e da própria instituição de ensino a expressão de seus sentimentos mais profundos sobre práticas inclusivas. Além disso, sabe-se que a formação dos professores é um dos elementos fundamentais para garantir a inclusão, enquanto direito universal, a todos os alunos com deficiência. Contudo, ainda persistem grandes desafios para que se garanta uma inclusão plena, ainda que alguns avanços já tenham ocorrido, em termos de definição de programas e projetos voltados para a formação docente, visando a uma atuação pedagógica com qualidade junto ao público-alvo da Educação Especial.

Diante do contexto abordado, o problema de pesquisa indagou: quais as percepções dos discentes surdos ou com deficiência auditiva em relação às condições de acesso e permanência na Universidade Federal do Maranhão? Com o propósito de responder ao problema de pesquisa supramencionado, definiu-se como objetivo geral deste estudo “conhecer e descrever as percepções dos discentes surdos ou com deficiência auditiva em relação às condições de acesso e permanência na Universidade Federal do Maranhão”. A partir disso, enfatiza-se que o presente estudo possibilita não apenas um conhecimento mais abrangente sobre a questão em foco, mas, sobretudo, abrirá novos horizontes para discussões e ações em prol de uma Educação Inclusiva na qual seus atores se tornem cada vez mais conscientes dos problemas que precisam ser enfrentados e solucionados e, principalmente, protagonistas de uma universidade, de fato, cada vez mais inclusiva e atuante, no sentido de fomentar a quebra de diversas barreiras não somente físicas, mas principalmente atitudinais em relação às pessoas com deficiência.

MÉTODO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa¹ do tipo exploratória, descritiva, primando pela abordagem qualitativa, desenvolvida na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), Campus Dom Delgado, em São Luís/MA, no período de agosto a outubro do ano de 2019. Os participantes da pesquisa foram 11 discentes. Desse universo, sete são surdos e quatro têm deficiência auditiva; quatro são pertencentes ao gênero masculino e sete ao gênero feminino; distribuem-se entre os cursos de Letras Libras, Pedagogia, Psicologia, Turismo, Odontologia, Teatro e Matemática e têm faixa etária entre 19 a 43 anos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com aplicação de um roteiro, contendo questões relacionadas ao ingresso e à permanência na Educação Superior, no contexto da Educação Inclusiva. A coleta ocorreu somente depois da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep/Ufma) - Parecer Consubstanciado nº 3.408.877 (24/06/2019), dentro dos critérios éticos de pesquisa científica que envolve seres humanos e com a mediação de um intérprete de Libras. Os participantes foram esclarecidos em relação às etapas do estudo e obtiveram informações sobre a garantia de seus direitos. Após a concessão de todas as informações e esclarecimentos necessários à compreensão dos participantes, assim como da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os procedimentos da pesquisa foram iniciados. É importante esclarecer que as entrevistas direcionadas aos discentes surdos que se comunicam somente por meio da Libras foram filmadas, visto que a Libras é uma língua espaço-visual. Já as entrevistas realizadas com os discentes surdos e/ou com deficiência auditiva que oralizam, foram gravadas.

O contexto da inclusão na educação superior: Durante os procedimentos de análise dos dados, as entrevistas foram transcritas e categorizadas, tendo sido realizada a análise de conteúdo, que, segundo Minayo (2006), busca inferir os significados, no contexto da fala, tentando ultrapassar a mera descrição da mensagem para, assim, atingir uma interpretação mais profunda. Nessa perspectiva, apresentam-se os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os alunos selecionados, com vistas à consecução deste estudo. A seguir, estão dispostas as perguntas feitas e as respostas dos onze participantes, juntamente com as análises e discussões que se fizeram necessárias ao contexto investigado. Quando foram questionados sobre como ocorreram os seus ingressos na Ufma – se ingressaram por meio de cotas e/ou reserva de vagas, se solicitaram algum tipo de recurso e se foram atendidos, dez discentes informaram que ingressaram na Universidade por meio de cotas; um discente respondeu que foi por ampla concorrência. Dentre estes, seis solicitaram a presença de intérprete de Libras; cinco discentes afirmaram não ter solicitado algum recurso e/ou auxílio. Sobre os dez discentes que informaram que ingressaram na Educação Superior por meio de cotas e/ou reserva de vagas, seis são surdos (profunda) e

¹ O presente artigo deriva de uma Dissertação de Mestrado.

quatro têm deficiência auditiva (um, deficiência auditiva severa; três, deficiência leve). Conforme os dados coletados, a maioria ingressou na universidade pelo sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, em conformidade com a Lei nº 13.409 (2016). O discente que ingressou por ampla concorrência, apesar de apresentar surdez profunda, não quis solicitar a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Porém, faz-se necessário registrar que o referido discente ficou surdo na fase adulta, oraliza muito bem, lê e escreve muito bem na Língua Portuguesa e, portanto, infere-se que ou não tenha sentido necessidade de solicitar nenhum recurso destinado às pessoas com deficiência e/ou com necessidade educacional específica, ou não quis dar visibilidade à sua condição de pessoa com deficiência, em razão de ainda estar vivenciando o “luto”, isto é, em processo de aceitação da nova condição e conseqüente construção de sua identidade enquanto surdo. Isso fez lembrar os estudos de Perlin (2010), ao esclarecer que a construção da identidade se dá pelo meio, isto é, uma pessoa surda que convive com ouvintes que consideram a deficiência como algo negativo e incapacitante, quase sempre tende a negar sua condição de surdez, para não ser vista como alguém que precisa ser tratado ou “curado”. Em relação à solicitação de recursos pelos discentes, à época vestibulandos, dentre os onze participantes, seis solicitaram a presença de intérpretes de Libras; cinco não fizeram nenhuma solicitação. Percebe-se que aqueles com surdez profunda e que fazem uso da Libras carecem da mediação do intérprete, pois, conforme a Lei nº 12.319 (2010), o referido profissional é capacitado para “efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdocegos, surdocegos e ouvintes, por meio da Libras, para a língua oral e vice-versa” (Art. 6º, I). Portanto, contar com profissionais qualificados, que possam dar mais suporte aos surdos, é um propósito de grande valia.

Em relação aos cinco discentes que relataram não terem feito nenhuma solicitação de recursos ou auxílios, três apresentam deficiência auditiva nível leve e são proficientes em Língua Portuguesa; um tem surdez profunda adquirida tardiamente e, também, proficiente em Língua Portuguesa; uma tem deficiência auditiva severa, é usuária de aparelho nos dois ouvidos e proficiente em Língua Portuguesa. Diante dos dados, percebe-se que tanto os que solicitaram a presença de intérprete em Libras, quanto os que não solicitaram nenhum recurso não são bilíngües, pois os surdos que precisam de intérpretes não são proficientes na Língua Portuguesa e os que são proficientes na Língua Portuguesa não o são em Libras. No contexto, os dados divergem do enfatizado: pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao assegurar que a educação bilíngües Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais (MEC, 2008); e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ao assegurar a oferta de educação bilíngüe em Libras, como L1 e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, em escolas e classes bilíngües e em escolas inclusivas (Lei nº 13.146/2015). Quando foram questionados se conseguiam se comunicar com seus professores e de que forma, quatro discentes responderam que conseguiam se comunicar por meio de recursos tecnológicos e tecnologias assistivas, no caso específico, por meio de traduções simultâneas pelos aplicativos Rybená, *Haltalk* e *Hand Talk*; de maneira normal e/ou por meio de intérpretes; sete informaram que conseguiam, às vezes, e por meio do auxílio de intérpretes, pois os professores não sabiam Libras, o que tornava muito difícil a comunicação. Sobre os quatro discentes que responderam terem conseguido se comunicar, normalmente, por meio de recursos tecnológicos e/ou por meio de intérpretes, um é surdo (surdez profunda) e três têm deficiência auditiva (um, surdez severa; dois, leve). Nesse caso, inferimos, de acordo com Machado (2015), que vários professores de discentes surdos têm procurado se adequar à nova demanda comunicativa e têm aprendido Libras, viabilizando, com isso, a comunicação de maneira satisfatória.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que a mediação comunicativa realizada pelos intérpretes é de suma importância quando os docentes não sabem a língua de sinais. A referida mediação é assegurada pelo Decreto nº 5.626 (2005), regulamentador da Lei de Libras, Lei nº 10.346/2002, art. 21, no qual dita que: “as

instituições federais [...] da educação superior devem incluir, [...], o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos”. Concorde-se com Lévy (2018), ao ressaltar que para a diversidade linguística no ciberespaço não há obstáculo, a não ser que ocorra ausência de atividade na internet e/ou falta de iniciativa dos usuários de uma língua minoritária, no caso específico, a Libras. Sendo assim, as tecnologias assistivas, assim como as digitais, são excelentes meios que viabilizam a comunicação entre os discentes surdos e/ou com deficiência auditiva e seus docentes e demais pessoas. Em relação aos sete discentes que informaram que conseguiam, às vezes, se comunicar por meio do auxílio de intérpretes, seis são surdos (surdez profunda) e um é deficiente auditivo (surdez leve). Como se pode notar, a maioria dos discentes que se comunica pouco com seus docentes ou cuja comunicação ocorre somente com a mediação de intérpretes da Libras, haja vista possuírem surdez profunda, destaca o fato de que a maioria dos discentes não sabe Libras, o que torna muito difícil a comunicação entre docentes e discentes que interagem por Libras. Na mesma questão, o discente com deficiência auditiva (leve) relata a pouca comunicação com seus professores, assim, levanta-se como hipótese a pouca interação dos docentes com os discentes surdos, que, na maioria das vezes, os deixam a cargo, unicamente, dos intérpretes. Então, apesar de o Decreto nº 5.626 (2005) postular acerca dos direitos dos discentes surdos, no que diz respeito terem professores qualificados, tal fato não vem sendo observado, de maneira significativa, na Ufma, considerando que a IES cumpre apenas parte do disposto legal, qual seja, no tocante à presença do profissional intérprete durante as atividades acadêmicas. Nesse sentido, é importante registrar, de acordo com a Lei nº 10.346 (2002), que a Libras é reconhecida como modalidade de comunicação das pessoas surdas, possibilitando o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, assim como favorece, a seus usuários, o acesso ao conhecimento cultural científico e integração no grupo social ao qual pertencem.

Ao serem questionados se conseguiam acompanhar e entender as explicações dos professores, seis informaram que sim; conseguiam com auxílio de intérprete; lendo e questionando muitas vezes aos docentes e/ou perguntando aos colegas; um afirmou que conseguia na maioria das vezes; três relataram que conseguiam às vezes, precisando solicitar ao docente que repetisse. Também pedem o auxílio dos colegas de sala, já que algumas disciplinas tendem a ser mais difíceis. Um disse que não conseguia entender as aulas, mas teve acompanhamento domiciliar dos amigos para a compreensão dos conteúdos ministrados em sala. Sobre os seis discentes que relataram que conseguiam acompanhar e entender as explicações dos professores, cinco são surdos (surdez profunda) e um tem deficiência auditiva (surdez leve). A maioria dos discentes relatou que participa nas aulas com a mediação dos intérpretes de Libras que, como já pontuado, é um direito assegurado pelo Decreto nº 5.626 (2005) e pela Lei de Inclusão nº 13.145 (2015), que explicitam que o intérprete é o profissional que medeia a comunicação, a informação e a educação dos surdos. Em relação aos auxílios recebidos por parte de seus colegas de sala de aula, Omote (2005) ressalta que a inclusão também perpassa pelas relações atitudinais que, muitas vezes, determinam a permanência das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino. O discente que relatou que conseguia participar em sala de aula, na maioria das vezes, tem deficiência auditiva (leve), ouve o suficiente, não sabe Libras e se comunica normalmente pela Língua Portuguesa, justificando, portanto, sua resposta à questão abordada. Ainda em relação à mesma questão, os estudos de Falcão (2015) informam que os discentes surdos tendem a adaptar suas demandas para não ficarem à margem do processo ensino-aprendizagem no qual estão inseridos.

Para os três discentes que relataram que, às vezes, conseguiam acompanhar e entender as explicações dos professores ou porque solicitavam que o docente repetisse, ou porque tinham o auxílio de colega de sala, algumas disciplinas tendem a ser mais difíceis. Destes, dois são surdos (surdez profunda) e um tem deficiência auditiva (leve). Nesse sentido, os estudos de Alves et al. (2015) esclarecem que é difícil a “sobrevivência” dos surdos nos espaços acadêmicos,

pois ainda há muitos docentes que, em função de diversos fatores, não compreendem as particularidades por meio das quais as pessoas com surdez entendem o mundo. O discente que informou não ter conseguido acompanhar e entender as explicações dos professores e por isso teve acompanhamento domiciliar dos amigos para a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, tem deficiência auditiva (severa) e, apesar de ler e escrever em Língua Portuguesa, apresenta dificuldades que remetem à má escolarização no decorrer da Educação Básica, se agravando nas demandas da Educação Superior. Diante dos dados, citam-se os estudos de Alves (2020) por enfatizar que muitos discentes surdos ingressam nos cursos universitários, porém não os concluem, pois enfrentam muitas adversidades no processo ensino-aprendizagem, principalmente no contexto da linguagem e em razão de a academia não estar proporcionando a esses discentes um cenário favorável à autonomia e expansão de suas capacidades cognitivas, assim como a não operacionalização do bilinguismo, assegurado tanto pelo Decreto nº 5.626 (2005), quanto pela Lei Brasileira de Inclusão. Ao serem indagados sobre como vinha ocorrendo o processo ensino-aprendizagem em relação às suas necessidades educacionais específicas, um discente respondeu que se dava de maneira complicada, pois não era proficiente em Libras e tinha dificuldade com a leitura labial; cinco discentes relataram que o processo era muito bom, pois as aulas eram boas; cinco discentes informaram que não era bom, pois durante as aulas faltavam metodologias adequadas, além de que muitos professores usavam somente slides e muita leitura.

Sobre o discente com surdez profunda que respondeu que o processo ensino-aprendizagem se dava de maneira complicada, vale destacar que não era proficiente em Libras e tinha dificuldade com a leitura labial; ficou surdo na fase adulta e ainda está aprendendo Libras. Nesse caso, percebe-se que há falta de habilidades e/ou de capacitação por parte dos docentes em relação às necessidades educacionais específicas do referido discente, no caso em questão, utilizar mais imagens durante seus slides, escrever no quadro e explicar de frente para que o discente consiga fazer a leitura labial e tentar se comunicar diretamente com o discente surdo com a mediação do intérprete de Libras. Nesse sentido, Freitas (2014) esclarece que a metodologia utilizada junto aos alunos surdos não pode ser a mesma direcionada aos alunos ouvintes, pois as metodologias e/ou estratégias didáticas devem instigar as habilidades visuais dos discentes surdos, visando à aquisição e aprimoramento dos conhecimentos acadêmicos. Quanto aos cinco discentes que relataram que o processo ensino-aprendizagem vinha ocorrendo de maneira adequada às suas necessidades educacionais específicas, três são surdos (surdez profunda) e contam com a mediação de intérpretes, profissional fluente na língua sinalizada de seu país, e dois têm deficiência auditiva (leve), mas escrevem e falam bem em Língua Portuguesa. Diante dos fatos, os referidos relatos corroboram com os estudos de Machado (2015), que ressaltam que a educação de surdos, na academia, tem ganhado contornos e novas práticas. Desta forma, novos fazeres docentes são necessários diante da diversidade do alunado com necessidades educacionais específicas a partir das novas propostas educacionais sob a ótica da Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva.

Em relação à relevância do intérprete, os estudos de Mendes e Chahini (2019) enfatizam que este profissional é muito importante à inclusão da pessoa surda nos contextos social, educacional e profissional, visto que representa um canal de comunicação entre os surdos e os ouvintes, mas seu papel em sala de aula não pode ser maior que o do professor. Quando o docente não sabe Libras e quando o discente surdo não sabe se expressar por meio da Língua Portuguesa, o intérprete é de grande relevância na mediação da comunicação entre ambos. Quanto aos cinco discentes que informaram que o processo ensino-aprendizagem não vinha ocorrendo adequadamente, em relação às suas necessidades educacionais específicas, três são surdos (surdez profunda) e dois têm deficiência auditiva (um, severa; o outro, leve). As queixas correspondem às metodologias inadequadas, no caso específico, utilização de muitos textos, muita leitura, muitos slides com poucas

figuras e muito material escrito, dentre outros. Diante dos dados, citam-se os estudos de Teixeira (1998) por esclarecerem que, dentre outras, a função da universidade é a aprendizagem de seus discentes, com vistas à ascensão pessoal e profissional qualitativa, a partir dos conhecimentos compartilhados e adquiridos. No contexto, a ausência de metodologia específica remete à reprodução ideológica estatal das características básicas da estrutura social e do sistema de poder que inviabiliza os surdos de poderem compartilhar dos privilégios transmitidos pela Educação Superior, uma vez que o conhecimento não é repassado a contento e, assim, não há uma aprendizagem significativa, muito menos equitativa, inclusiva e contínua (Ministério da Educação [MEC], 2018). Quando questionados se recebiam algum atendimento educacional especializado, um discente informou que era auxiliado pelos colegas de turma; um disse ser atendido pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proaes) e por intérpretes; seis disseram que recebiam atendimento, em sala de aula, por meio de intérpretes e três declararam que não recebiam nenhum tipo de atendimento. Diante dos dados, é importante registrar que, dentre os onze discentes participantes deste estudo, sete não relacionaram suas respostas ao verdadeiro sentido do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que o discente que tem deficiência auditiva (severa) associou o AEE à ajuda de colegas; o discente que tem surdez profunda relacionou o AEE ao recebimento de bolsas de assistência estudantil; outros seis discentes com surdez profunda ligaram o AEE à presença dos intérpretes em sala de aula. Ademais, três discentes com deficiência auditiva (leve) relataram que não estavam recebendo nenhum AEE. Os dados demonstram falta de conhecimentos, provenientes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tanto por parte de muitos docentes quanto por parte de vários discentes, visto que o atendimento educacional especializado possibilita/visa a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade e em medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. Esse atendimento corresponde a um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucional e continuamente, visando, dentre outros serviços, apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais dos discentes. Os Núcleos de Acessibilidade, nas IES públicas e privadas, visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de discentes com deficiência (Decreto nº 7.611/2011). No caso de discentes surdos e com deficiência auditiva, são observadas as diretrizes e princípios, dispostos no Decreto nº 5.626 (2005), que asseguram, dentre outros direitos, a inclusão da Libras como disciplina curricular; que as IES promovam aos discentes surdos 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.

Sobre os relatos de que não recebiam nenhum tipo de atendimento, os dados revelam a não operacionalização dos serviços do AEE junto a esses discentes, visto que, além dos intérpretes de Libras, afirmam não receber outro tipo de atendimento educacional especializado na Ufma. Tal fato diverge do texto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da referida universidade, que garante aos discentes com deficiência e/ou com necessidade educacional específica atendimento educacional especializado, tanto em sala de aula, com professores qualificados, quanto por meio do Núcleo de Acessibilidade (atual Diretoria de Acessibilidade - Diace). Também é relevante informar que o atendimento educacional especializado não é de exclusividade da Diace/Ufma, mas, também, de todos os profissionais que fazem parte do processo ensino-aprendizagem na academia. Portanto, os docentes da Educação Superior devem se capacitar, urgentemente, na Educação Especial/Inclusiva por meio de formações continuadas, assim como a própria universidade com seus recursos humanos e materiais. Quando foram questionados se as metodologias utilizadas durante as aulas atendiam a suas necessidades educacionais específicas, dois discentes responderam que sim, pois as aulas eram bem preparadas e os professores eram excelentes; três relataram que não, pois não havia metodologia adequada: só discurso

e pouca ou quase nenhuma imagem, ausência de legenda nos vídeos e slides; seis informaram que às vezes as metodologias dos docentes atendiam suas necessidades educacionais, pois faltam recursos adequados, havia carência de imagens, muitas leituras, falta de organização e adaptação dos recursos e os docentes não utilizavam muitas imagens em suas aulas. Sobre os dois discentes que responderam que as metodologias utilizadas durante as aulas atendiam às suas necessidades educacionais específicas, ambos têm deficiência auditiva (um, severa; outro, leve), leem e escrevem em Língua Portuguesa. Nesse caso, enfatiza-se que, diante de metodologias adequadas, os discentes com necessidades educacionais específicas podem alcançar grandes conquistas no meio acadêmico e, conseqüentemente, na vida profissional. Sobre a temática, Goldfeld (2002) esclarece que, diante da difusão da língua de sinais, os surdos passaram a ter melhores condições de desenvolvimento cognitivo, social e profissional. Quanto aos três discentes que relataram que as metodologias utilizadas durante as aulas não atendiam a suas necessidades educacionais específicas, dois são surdos (um tem surdez profunda e o outro, deficiência auditiva). Dentre os seis discentes que relataram que as metodologias utilizadas durante as aulas atendiam, em parte, às suas necessidades educacionais específicas, cinco são surdos (surdez profunda) e um tem deficiência auditiva (leve).

Diante dos dados, infere-se que há dissonância quanto ao Programa Incluir, visto que propõe às universidades diretrizes para a Educação Especial, sob a ótica da inclusão, na Educação Superior. Neste sentido, Machado (2009) enfatiza que o ambiente educacional é uma invenção da modernidade e traz em suas raízes o modelo cartesiano/positivista, o qual exerce forte influência nas práticas educativas, privilegiando uma única via de conhecimento: o científico. Assim, os surdos ficam cada vez mais excluídos, visto que a seleção para o mercado de trabalho decorre do nível de desenvolvimento científico adquirido e das exigências oriundas da sociedade, sem considerar as limitações vivenciadas cotidianamente por essas pessoas. Quanto ao último questionamento sobre o que deve ser feito para que os discentes surdos e/ou com deficiência auditiva sejam incluídos na Educação Superior e tenham acesso a uma Educação Especial nos princípios da Educação Inclusiva, real e efetiva, os onze participantes responderam: presença de profissionais qualificados; mais intérpretes; compreensão por parte da família; maiores conhecimentos sobre os direitos das pessoas surdas; respeito; inclusão; ensino e metodologias adequadas; professores que saibam Libras. Conforme os fatos, todos os discentes relataram fragilidades no contexto da Educação Especial, sob a ótica da Educação Inclusiva, na Universidade Federal do Maranhão. Conforme os referidos discentes, a Ufma precisa de mais profissionais qualificados na educação de discentes surdos e/ou com deficiência auditiva, ou seja, docentes, coordenadores, chefes de departamento e demais profissionais do processo ensino-aprendizagem devem possuir conhecimentos mínimos da metodologia bilíngüe e fluência básica em Língua Brasileira de Sinais, tal como estabelecido pelo Decreto nº 5.626 (2005), para que tais alunos deixem de ser estrangeiros na própria pátria e recebam educação de boa qualidade, equitativamente inclusiva e ao longo da vida (MEC, 2018).

Ainda conforme os relatos, o número de intérpretes e tradutores de Libras/Língua Portuguesa é insuficiente. Muitos relataram que só tinham o acompanhamento de um único intérprete durante as aulas e que, na ausência desse profissional, por motivos diversos, a substituição é quase nula. No contexto abordado, Karnopp (2011) enfatiza que a aprendizagem de qualquer indivíduo é baseada na relação língua e identidade. Assim, a mediação pela Língua Brasileira de Sinais é de suma relevância, pois o surdo tem sua aprendizagem ancorada na língua sinalizada e por meio dela internaliza novas informações e novos conhecimentos, entre eles a Língua Portuguesa. Nesse sentido, a mediação dos intérpretes/ tradutores de Libras/LP nas aulas é de grande importância para que o surdo tenha assegurado o seu direito, intransferível, à Educação. Por fim, os dados revelam que os direitos educacionais dos discentes com necessidades educacionais específicas na universidade devem ser mais divulgados e garantidos, resultando, assim, em metodologias adequadas e

materiais adaptados, conforme explicitado na LBD/1996 (Lei nº 9.394/1996), no Programa Incluir (Ministério da Educação [MEC], 2013) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), entre outros documentos. Todos esses aparatos legais asseguram que a Educação Especial na Educação Superior dar-se-á com a colaboração de profissionais qualificados, metodologias adequadas, materiais adaptados e atendimento educacional especializado para possibilitar ao discente com deficiência acesso, permanência e conclusão de seu curso de graduação, assim como conhecimentos suficientes e necessários ao ingresso em outros níveis de ensino e, conseqüentemente, no mundo do trabalho formal.

CONCLUSÃO

Retornando aos objetivos pretendidos – e de acordo com o que foi explanado por discentes surdos e com deficiência auditiva da Universidade Federal do Maranhão –, percebe-se que a educação, em especial para o surdo, pouco evoluiu, estando ainda muito distante do que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os dados evidenciaram, dentre outras coisas, a dificuldade de pessoas surdas ou com deficiência auditiva em entenderem a Língua Portuguesa e, depois, transformá-la em Língua Brasileira de Sinais e vice-versa. Além disso, poucos são os docentes que conhecem a Libras, o que acarreta muitas outras necessidades educacionais específicas nos alunos em foco, o que, de certo modo acaba por dificultar a aquisição da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Outro fator que impede o avanço desses discentes em seus estudos é a carência de atendimento educacional especializado e barreiras atitudinais derivadas de estigmas, preconceitos, discriminações, dentre outros. Por outro lado, vale ressaltar que, se a educação fosse vista pela perspectiva inclusiva, as pessoas envolvidas com a educação de alunos com deficiência perceberiam com mais clareza que eles, independentemente do acesso à educação superior, por meio de cotas, possuem plenas condições de avançar gradativamente, desde que sejam amparados por condições apropriadas para a aquisição, construção e/ou ampliação de conhecimentos no âmbito acadêmico. Ademais, outro fator que corrobora para que a educação inclusiva não esteja ocorrendo como assegurado pela legislação vigente é o fato de muitos alunos não exporem suas dificuldades em razão dos receios que carregam consigo, decorrentes da inabilidade que reconhecem ter com a segunda língua, que, no caso, é a Língua Portuguesa, como também por não conseguirem se comunicar com seus professores, considerando que a maioria dos docentes não consegue se expressar por meio da Libras.

Não é fácil e muito menos usual que todos os ouvintes saibam Libras, do mesmo modo que os surdos saibam a Língua Portuguesa. Por isso, é preciso que haja um esforço conjunto para que tal problema de interação e troca de conhecimentos no âmbito acadêmico seja solucionado. E essa solução seria possível se todos cedessem um pouco mais: um aprendendo Libras; o outro aprendendo Língua Portuguesa, e o mais importante: que a comunicação acontecesse de maneira agradável; afinal, a troca é sempre salutar. Entretanto, vale lembrar que ainda que a comunicação seja comprometida, em parte, a tecnologia contribui para a interação, porque o mais importante é que o aluno, enquanto ser social, ao se comunicar, expanda ainda mais suas habilidades no ambiente educacional. Caso contrário, não haverá progresso e, sobretudo, a pessoa surda terá como maior prejuízo, dentre outros, a própria insegurança, porque não conseguirá estabelecer um laço efetivo dentro da instituição acadêmica e, conseqüentemente, não o fará fora dela. O prejuízo, portanto, é irreparável! No que tange à existência de atendimento educacional especializado na universidade, foi possível depreender que não existe esse tipo de atendimento acontecendo adequadamente na Ufma, visto que o AEE não corresponde à presença do intérprete, mas sim àquele dado pelo docente em sala de aula e/ou pela Diretoria de Acessibilidade. Nesse sentido, se faz necessário registrar que deveria ser implantado um contraturno, isto é, o aluno faria a graduação em um horário e, em outro horário, tiraria suas dúvidas, tendo o

acompanhamento de um professor e o auxílio de um intérprete durante essa atividade, inclusive fazendo uso de tecnologias, como já ocorre na Educação Básica. Para a maioria dos discentes, as metodologias utilizadas durante as aulas não atendem, satisfatoriamente, as suas necessidades educacionais específicas, o que corrobora com o que já foi afirmado precedentemente: o discente surdo precisa ter à sua disposição imagens, figuras, leitura labial e a própria Libras. E isso precisa ficar cada vez mais claro para os docentes. Slides são, para esse público, contraproducentes; o surdo não consegue acompanhar esse recurso. Muitas vezes, quando chega à metade da aula projetada, já esqueceu o que leu e por isso não avança em seus estudos, inclusive porque não consegue codificar em Libras algumas palavras da Língua Portuguesa. Diante do que fora apresentado, espera-se que alguns impactos positivos possam ocorrer na Educação Superior, tais como: visibilidade ao processo ensino-aprendizagem de discentes surdos no contexto da Política Nacional de Educação Especial com base nos princípios da Educação Inclusiva; contribuição para o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Educação Superior; promoção de reflexões concernentes à relevância da formação inicial e continuada nos princípios da Educação Inclusiva; destaque para a importância da qualificação docente à inclusão de discentes com surdez ou com deficiência auditiva nas instituições de ensino. Espera-se, também, que este estudo provoque novas e frutíferas reflexões em torno das questões que envolvem a Educação Superior na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que não apenas as instituições desse nível e seus discentes tenham ganhos, mas a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- Alves, F. C. (2020). *As relações sociais de estudantes surdos na educação superior* [Tese de doutorado]. Universidade do Minho.
- Alves, F. C., Souza, J. C. T., Lima, M. E., & Castanho, M. (2015). Educação de surdos em nível superior: desafios nos espaços acadêmicos. In W. G. Almeida (Org.). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* (pp. 22-47). Editus.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Unesp.
- Cassiano, P. V. (2017). O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. *Revista Virtual de Cultura Surda*, (21), 1-28. http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes.
- Chahini, T. H. C. (2016). *O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior*. Appris.
- Dallari, D. A. (1998). *Cidadania e direitos humanos* (Coleção Polêmica). Brasiliense.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. (2009). Unic, 2009. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005, 25 de dezembro). 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*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011, 18 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.
- Dizeu, L. C. T. B., & Caporali, S. A. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação e Sociedade*, 26(91), 583-597. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302005000200014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jan. 2020.
- Falcão, L. A. B. (2015). *Educação de surdos: comportamento, escolarização e o mercado de trabalho*. [s. n.].
- Freitas, M. M. (2014). Práticas de ensino de língua portuguesa para alunos surdos. In M. I. B. Monteiro, A. P. Freitas, & E. A. A. Camargo. *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Junqueira & Marin.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (2ª ed.). Plexus Editora.
- Karnopp, L. B. (2011). Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais. In R. R. Lamprecht. *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil* (pp. 213-225). EDIPUCRS.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002, 25 de abril). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.
- Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. (2010, 2 de setembro). Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, 7 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. (2016, 29 de dezembro). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lévy, P. (2018). *Cibercultura* (C. I. Costa, Trad.). Editora 34.
- Machado, L. M. C. (2015). O professor surdo como intelectual específico: formação em pauta. In W. G. Almeida (Org.). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente*. Editus.
- Machado, R. (2009). *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. Cortez.
- Mendes, A. K. V. S., & Chahini, T. H. C. (2019). A relevância do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais à inclusão social e educacional de pessoas com surdez. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques, R. Faria. *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em Educação: 30 anos da AFIRSE em Portugal* (pp. 905-916). Afirse Portugal.
- Minayo, M. C. S. (2006). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In S. F. Delandres (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (2ª ed., pp. 9-29). Vozes.
- Ministério da Educação [MEC]. (2006). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [MEC]. (2008). *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>.
- Ministério da Educação [MEC]. (2013). *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192.
- Ministério da Educação [MEC]. (2018). *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*. Ministério da Educação. <https://pnee.mec.gov.br/>.
- Omote, S. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia, Cadernos de Psicologia e Educação*, 15(32), 387-398.
- Perlin, G. T. T. (2010). Identidades surdas. In C. Skliar (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (5ª ed., pp. 51-71). Mediação.
- Quadros, R. M. (2019). *Libras: linguística para o ensino superior*. Parábola.
- Teixeira, A. (1998). *Educação e universidade*. Editora UFRJ.