

INCLUSÃO NAS AULAS DO ENSINO SUPERIOR NA PERCEPÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS SURDOS

Inclusion in higher education classes from the perspective of the deaf university students

Adriana Moreira de Souza Corrêa – UFCG*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo desvelar os desafios à aprendizagem do surdo nas aulas ministradas no ensino superior e apresentar alternativas para a superação dos obstáculos vivenciados pelo surdo neste nível de ensino. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica com dados estudados sob a técnica da Análise de conteúdo, a partir da qual foram geradas três categorias de análise: atitudes e práticas do professor, uso de recursos e procedimentos didáticos na educação dos surdos e avaliação. Os resultados indicam que o professor precisa: entender a diferença linguística do surdo, desenvolver atitudes positivas acerca da inclusão dos estudantes surdos, modificar os procedimentos e instrumentos de ensino e de avaliação, além de compreender o papel do Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Português neste processo para desenvolver atividades que incluam os surdos nas atividades de ensino

Palavras-chave: Ensino Superior. Inclusão. Surdo.

Abstract: This study work aims at revealing the challenges to deaf person's learning in classes taught in higher education and to present alternatives for overcoming the barriers experienced by the deaf people at this level of education. The methodology used was a bibliographical research with data studied under the Content Analysis technique, from which three categories of analysis were generated: teacher attitudes and practices, use of resources and didactic procedures in the education of the deaf and evaluation. The results indicate that the teacher needs to: understand the linguistic difference of the deaf people, develop positive attitudes about the inclusion of deaf students, modify teaching and assessment procedures and instruments, in addition to understanding the role of the Brazilian Sign Language Interpreter/Translator/ Portuguese in this process to develop activities that include deaf people in teaching activities

Keywords: Higher Education. Inclusion. Deaf person.

INTRODUÇÃO

O acesso do surdo à universidade pressupõe a reorganização da instituição de ensino superior para criar mecanismos que favoreçam o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e valorizar a forma de construção do conhecimento por este estudante que, por sua vez, perpassa a visualidade. Esse enfoque é necessário porque a pessoa surda se caracteriza por ser uma minoria linguística usuária da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua bem como por significar o mundo a partir da experiência visual (BRASIL, 2002).

Conforme explicam Perlin e Miranda (2003, p. 218), a "Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação." Contudo, o desconhecimento de parte da comunidade acadêmica sobre esta singularidade, em especial de professores, pode gerar barreiras no acesso e na participação do surdo nas atividades desenvolvidas neste âmbito do ensino. Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: Quais são os desafios vivenciados pelos surdos para a aprendizagem dos conteúdos abordados nas aulas na universidade? Quais abordagens podem contribuir para favorecer o aprendizado dos estudantes surdos em turmas inclusivas universitárias?

* Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - Campus de Cajazeiras, lotada na Unidade Acadêmica de Letras - UAL. E-mail: adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br.



Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo desvelar os desafios à aprendizagem do surdo nas aulas ministradas no ensino superior e apresentar alternativas para a superação dos obstáculos vivenciados pelo surdo neste nível de ensino. Assim, a pesquisa busca contribuir para ampliar as discussões que favoreçam visibilidade das mudanças que precisam ser realizadas nas instituições para a realização da sua atividade fundamental que é o ensino, sendo estas análises pautadas a partir do olhar do próprio surdo. Para isso, utilizando a classificação de Prodanov e Freitas (2013), realizamos uma pesquisa exploratória quanto ao objetivo; bibliográfica, quanto aos procedimentos de coleta de dados; e qualitativa no que se refere à análise dos dados.

Após a leitura dos textos, pautados na Técnica de Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2016), elencamos três categorias de análise: atitudes e práticas do professor, uso de recursos e procedimentos didáticos na educação dos surdos e avaliação.

A investigação está organizada em três seções seguintes à introdução, são elas: Surdo na Universidade: desafios e superações, que discorre sobre as bases legais e a bibliografia que aborda a participação destes estudantes no ensino regular; Mediação e construção do conhecimento, que discorre sobre as categorias de análise anteriormente apresentadas e as considerações finais que sintetizam as informações selecionadas para a discussão ao elencar as modificações necessárias para a participação do surdo na escola regular.

SURDO NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E SUPERAÇÕES

A inclusão pode ser compreendida no sentido amplo como a inserção de pessoas com variadas necessidades nos diferentes espaços sociais, portanto, precisa ser um processo “[...] entendido como a presença e participação plena de cada um conforme suas características” (THOMA, 2005, p. 16). Esta concepção de inclusão que é amplamente apresentada nas legislações brasileiras e tem base na Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, traz no seu texto a garantia da igualdade de acesso e a permanência dos estudantes à educação (BRASIL, 1988), logo, implica na modificação das organizações e das práticas para acolher a estes educandos nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Sobre o acesso de surdos no ensino superior, Bisol et al. (2010) elencam três condições que contribuíram para a ampliação do quantitativo destes estudantes, são eles: o reconhecimento da Libras como sistema linguístico da comunidade surda brasileira, o desenvolvimento de propostas pautadas na educação bilíngue para surdos (que tem a Libras e a Língua Portuguesa, esta última na modalidade escrita, como línguas de instrução), as políticas públicas de inclusão. Desse modo, as ações inclusivas descritas se referem ao reconhecimento legal da Libras e a implementação de ações que garantam o direito de uso desta língua de sinais no processo educacional.

Entre as políticas de inclusão no Ensino Superior que asseguram os processos inclusivos há a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 3.284/2003, que discorre sobre as condições de acessibilidade necessárias para o reconhecimento de cursos nas instituições de nível superior. No que se trata da pessoa surda, este documento prevê a disponibilização do trabalho do Tradutor-intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP); a flexibilidade na correção do registro escrito do surdo em Língua Portuguesa, valorizando o conteúdo semântico em detrimento da organização gramatical; o estímulo ao aprendizado do vocabulário referente aos conteúdos trabalhados no curso; o fomento ao desenvolvimento do registro escrito da Língua Portuguesa; e a realização de ações de formação de professores para entendimento da especificidade linguística do surdo (BRASIL, 2003).

Assim, apesar do aparato legal e da formação do professor que atuará em salas com surdos, é o cotidiano da relação entre os surdos e os ouvintes no ambiente universitário que modificará o uso da leitura e da escrita nesses espaços de modo que as práticas letradas da universidade sejam acessíveis a ambos os grupos. Sobre isso, Bisol et al. (2010, p. 164-165) explicam que:

A inclusão provoca a desestabilização de estruturas cristalizadas. Não apenas o professor, mas também os alunos ouvintes precisam rever o modo de organizar e de conduzir as interações em sala de aula para que os colegas surdos possam se beneficiar plenamente dos recursos disponíveis. Um novo tipo de aprendizagem pode ter lugar então: a de relações em um contexto de diversidade.

Diante disso, é preciso destacar o conceito de letramento inclusivo que se refere às práticas interativas entre surdos e ouvintes, mediadas pelos textos, que favorecem a inclusão dos surdos nos ambientes educacionais (BATISTA-JÚNIOR, 2008). Nesta perspectiva, torna-se fundamental refletir sobre a organização do processo comunicativo (recursos, agentes e procedimentos) de maneira a permitir a participação dos interlocutores surdos e ouvintes que interagem no ambiente universitário, sobretudo nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Um dado relevante apontado por Foster, Long e Snell (1999) é que os surdos, apesar de interagirem com os colegas e professores em sala de aula, sentem-se menos integrados nas demais atividades ofertadas pela universidade. Desse modo, que a sala de aula se configura como um espaço que promove maior participação do surdo, mas, ainda assim impõe desafios à sua interação e ao seu aprendizado. Entre os fatores apontados por Gomes (2017) que limitam a inclusão dos surdos nas atividades realizadas por docentes no ensino superior estão as barreiras na comunicação e na metodologia adotada pelos docentes.

É preciso destacar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 define, no Art. 3º, Inciso IV, alínea d, a barreira na comunicação como “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;” (BRASIL, 2015, p. 1). Logo, esta barreira impede um dos canais mais relevantes para o aprendizado em sala de aula que é a interação.

No que se refere às barreiras na comunicação, Daroque (2011, p. 42) cita que: “É comum que o aluno surdo chegue sozinho ao local em que irá estudar e se sinta solitário nos contatos e relações”. Esta afirmação nos leva à reflexão que as características da pessoa surda e o uso da língua de sinais precisam ser divulgados e estimulados nas atividades vivenciadas na universidade. Isso porque, cabe à instituição educacional promover o acolhimento da pessoa surda em todas as suas atividades em lugar de desenvolver atitudes e atividades pautadas na integração que, segundo Carvalho (2014), consiste um paradigma que atribui à pessoa com deficiência a responsabilidade de desenvolver condições para a participação nas salas inclusivas.

Esta prática integradora pode se refletir, por exemplo, na incompreensão na delimitação do trabalho do professor e da função do profissional ou núcleo da instituição de ensino que atua no suporte ao professor e a estes educandos. Sobre isso, Foster, Long e Snell (1999) observaram que os docentes que ministravam aulas em turmas com surdos sem realizar adaptações tinham a tendência a atribuir o insucesso no aprendizado dos surdos aos serviços de apoio (ou a precariedade da oferta destes).

Este posicionamento também é relatado por Cruz e Dias (2009, p. 74) ao dizer que “Parece, também, que a expressão ‘é melhor você estudar mais’ é um eufemismo para incapaz, improdutivo e anormal”. Esta afirmação denota que a perspectiva adotada por estes educadores se pautava no princípio da integração descrito por Carvalho (2014) ao atribuir ao discente e aos profissionais de apoio o sucesso pelo seu aprendizado.

Bisol et al. (2010, p. 164) advertem que em uma perspectiva inclusiva “[...] as dificuldades não podem ser atribuídas diretamente ao aluno. Elas se devem a ações e hábitos do contexto educativo”. Assim, as autoras advogam pela utilização de práticas inclusivas, que envolvam mudanças no processo de ensino e na relação entre os seus atores de maneira que favoreçam a aprendizagem de cada estudante em atividades coletivas ou individualizadas, em lugar de atribuir à pessoa surda a responsabilidade em superar as dificuldades encontradas.

Nesse seguimento, Daroque (2011, p. 56) orienta que “O caso não é a necessidade de atendimento particular, mas sim de uma abordagem que possibilite a acessibilidade de forma efetiva suprimindo as necessidades que são específicas da surdez”, em outras palavras, o uso de recursos, métodos, procedimentos, entre outras formas de garantir a participação de todos os estudantes em uma abordagem inclusiva. Diante do exposto, é preciso que a comunidade escolar possa refletir e inserir nas práticas de ensino adaptações que favorecem a participação e a aprendizagem do surdo nas atividades ofertadas na universidade.

Antes de tratar sobre as ações que podem contribuir para a inclusão do estudante surdo no ensino superior, faz-se necessário apresentar as características deste discente. O Art. 2º do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras nº 10.436/2002, conceitua a “pessoa surda aquela que,

por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 1). Esta língua de sinais, por sua vez, é reconhecida pela Lei da Libras, no Art. 1º, § único, como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1). Em face dessas garantias, os surdos têm assegurado o uso desta língua em diferentes espaços sociais, inclusive a universidade.

Contudo, Cruz e Dias (2009) afirmam que no ensino superior as formas mais utilizadas na interação é a oralidade (leitura dos lábios) e a mistura entre gestos, sinais e oralidade. Sobre isso, Daroque (2011) aponta que há uma continuidade entre as práticas vivenciadas por estes estudantes nas escolas da educação básica e nas instituições de ensino superior em função do uso restrito da Libras nestas instituições.

Assim, as formas de comunicação supracitadas estão em desacordo com a garantia de uso da Libras expressa nas legislações como a Lei da Libras e o Decreto nº 5.626/2005. Isso porque, nestes documentos, é orientado o uso da abordagem bilíngue para surdos na qual a Libras e a Língua Portuguesa são línguas de instrução (BRASIL, 2005) e a língua de sinais deve ser assegurada como forma de interação com o outro e na apropriação do conhecimento. É relevante ressaltar que os espaços inclusivos devem fornecer ao surdo o suporte necessário para o acesso ao conteúdo e isso se constitui no emprego de estratégias, de recursos humanos e de materiais didáticos que reconheçam tanto a experiência visual do surdo quanto o uso da Libras como primeira língua. Nas palavras de Bisol et al. (2010, p. 169):

Quanto às instituições de ensino superior, elas precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender. Precisam conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica desses estudantes.

Diante do exposto, há a necessidade de o professor conhecer a sua relação dos estudantes tanto com a Libras como com a Língua Portuguesa. Sobre isso, Santana e Carneiro (2012) explicam que há uma heterogeneidade linguística entre os surdos, pois há aqueles que se comunicam por sinais compartilhados apenas no grupo de comunicação próximo (familiares e amigos por exemplo), há os que se comunicam exclusivamente em Libras e outros que podem desenvolver, além da língua de sinais, habilidades de interativas por meio da língua oral e/ou escrita. Essas especificidades precisam ser reconhecidas para que sejam utilizadas as estratégias mais adequadas às formas de construção do aprendizado de cada surdo.

Neste sentido, Santiago e Pereira (2015, p. 52) explicam que:

É fundamental que o professor, antes de escolher sua metodologia de ensino, leve em consideração as particularidades de causa, momento, condição e identidade do surdo, pois essas peculiaridades de complexa abrangência influenciam de modo diferente a maneira dele lidar com o mundo à sua volta. Portanto, não é possível tratar os diferentes sujeitos surdos a partir das mesmas práticas metodológicas.

Sobre a ação deste profissional e a inclusão dos surdos no ensino superior Gurgel (2010, p. 35) adverte a necessidade de implementação de “práticas pedagógicas diferenciadas, com ajustes nos modos de ensinar e de colaborar com o tradutor intérprete de língua de sinais”. E, sobre essas possibilidades, é que discorreremos a seguir.

MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Após as leituras e classificações realizadas diante dos dados observados nas pesquisas estudadas, serão discutidos o processo de mediação e construção do conhecimento a partir de três unidades de análise: atitudes e práticas do professor, uso de recursos e procedimentos didáticos na educação dos surdos e avaliação.

Atitudes e práticas do professor

Para promover atividades que visam acolher a diversidade de modos de ensinar e aprender é preciso que o educador esteja aberto à mudança e pautar a sua prática na observação das características da

turma. Todavia, a pesquisa de Daroque (2011) evidencia que alguns professores se sentiram inseguros ao receberem estudantes surdos em suas turmas e isso se expressa, de acordo com os participantes desta investigação, pelo receio em realizar questionamentos a estes estudantes para receber o *feedback* sobre a compreensão do surdo sobre o conteúdo.

Ainda segundo Daroque (2011) essa situação é amplificada pela a presença do TILSP que, por atuar como mediador linguístico, pode ser considerado como a única modificação necessária para a inclusão desses discentes e, portanto, ser entendido como um profissional que isenta o docente de interações com este estudante e da responsabilidade pelo seu aprendizado. Sobre isso, uma das participantes desta pesquisa, que é surda, explica "(Os professores) não estão acostumados a se relacionar com surdos. Parece que, porque tem o intérprete sempre junto com agente, eles não precisam estar por perto." (DAROQUE, 2011, p. 45). Essas situações revelam o desconhecimento sobre o papel do professor que é ensinar e o do TILSP que é verter as informações da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa (QUADROS, 2004) e geraram barreiras comunicacionais que precisam ser evitadas nas atividades educativas.

No mesmo sentido, Cruz e Dias (2007, p. 73), em sua pesquisa relatam que o "professor não sabia como agir com esse aluno e acabava ignorando-o, agindo com agressividade ou pedindo para que tivesse paciência". Em uma abordagem inclusiva, essa atitude deve ser evitada pois entendemos que a diversidade linguística presente em sala de aula com a presença do surdo é desafiadora, mas é preciso que o docente busque alternativas para remover as barreiras na comunicação. Neste sentido, é necessário que as atividades propostas envolvam todos os estudantes considerando as suas particularidades na escolha dos procedimentos didáticos utilizados nas aulas.

Daroque (2011) salienta que há professores que procuram interagir com os surdos e demonstram interesse pelo seu aprendizado. Nesse sentido, um ponto relevante a ser destacado é que o docente precisa se comprometer e demonstrar o interesse pela educação de todos os estudantes, reconhecendo-se como o profissional que planeja e medeia as atividades de ensino em sala de aula e, nesse processo, pode contar com o suporte de outros educadores como o TILSP. Trata-se, portanto, de trabalhos complementares e necessários para atingir o objetivo da educação que é o aprendizado do surdo.

Além da relação entre os profissionais que atuam diretamente no processo de ensino em sala de aula que são o professor e o TILSP, há algumas mudanças que favorecerem os surdos e, simultaneamente, podem contribuir com o aprendizado dos ouvintes. Nesse seguimento, Cruz e Dias (2009) explicam que entender a experiência visual do surdo perpassa diferentes fatores, entre eles, a própria organização da sala de aula onde as cadeiras precisam ser dispostas em círculo para facilitar a compreensão/visualização do surdo sobre a dinâmica que ocorre neste ambiente. Outro fator a ser considerado na interação em sala é apresentada na pesquisa de Bisol et al. (2010) ao destacarem que, durante uma discussão, é preciso que haja um espaço entre as falas para que o surdo possa identificar o interlocutor e, em seguida, entenda a sua argumentação a partir da interpretação do realizada pelo TILSP.

Logo, pensar em educação de surdos pressupõe uma ação articulada e cooperativa entre o professor da sala regular e o TILSP que irá verter para a Libras o conhecimento que é trabalhado, predominantemente, em Língua Portuguesa. Nesse processo, ajustes como o TILSP e o professor estarem próximos um ao outro pode auxiliar a compreensão do conteúdo, visto que a comunicação da informação depende tanto da interpretação quando da visualização da expressão facial e corporal do professor a exemplo do riso ou do descontentamento e essa proximidade favorece a percepção destas informações simultaneamente (DAROQUE, 2011).

Ainda no âmbito da diferença linguística identificada entre o professor ouvinte e o estudante surdo, citamos a relação deste último com o vocabulário específico da disciplina. Devido à compreensão da Língua Portuguesa como segunda língua, o surdo pode solicitar esclarecimentos aos docentes sobre termos e conceitos que, por serem desconhecidos por ele, atrapalham o entendimento do conteúdo. A respeito disso, Cruz e Dias (2009, p. 72) frisam que: "Entre outras dificuldades, estão as perguntas sobre vocabulário que o surdo é obrigado a fazer para entender as frases. Isto incomoda o professor, o deixa irritado. Os relatos mostram que o surdo percebe esta irritação como falta de paciência do professor". Os participantes da pesquisa de Daroque (2011) também enfatizam essa indisponibilidade

de esclarecimento de vocabulário pelo professor e afirmam que essa função é desempenhada pelo TILSP.

Este processo também remete ao desconhecimento sobre a função do professor que precisa, durante a sua prática, identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e conduzir as atividades de forma que o conteúdo seja trabalhado de maneira associada a outros aspectos da vida do discente e que esta prática contribui, inclusive, para a ampliação do vocabulário de um usuário da Língua Portuguesa como segunda língua. Esta prática, conforme destacado anteriormente, é orientada na Portaria do MEC nº 3.284/2003 que discorre sobre o funcionamento dos cursos de nível superior e que, portanto, precisa estar presente nas atividades desenvolvidas por esta instituição.

Além do TILSP, os estudantes surdos do ensino superior ressaltam que o processo de aprendizagem também foi fortemente marcado pela interação com os colegas, como destaca um dos participantes da pesquisa de Cruz e Dias (2009, p. 76, grifo nosso):

Na faculdade, tive várias ajudas mesmo de alunos de fora que vinham, conversavam comigo e, com esta ajuda, eu consegui não atrapalhar a aula do professor, toda hora ficar perguntando, mas assim aprendi bastante. **Além de ler, ela explicava, além dela aprender também junto comigo, ela também explicava, ela compreendia melhor**(S2 [sujeito 2]).

Este recorte da entrevista da pesquisa de Cruz e Dias (2009) reafirma a lacuna na ação do professor em sala de aula que, neste caso, é suprida pela atitude dos colegas em contribuir para a construção do conhecimento do surdo. É relevante destacar que a fala aponta que a postura do professor gera, inicialmente, no estudante surdo uma sensação de inferioridade à medida que ele passa a considerar que o seu desconhecimento sobre o vocabulário e interesse em questionar sobre o assunto como formas de prejudicar o andamento da aula. No segundo momento desta colocação percebemos que houve o interesse de uma estudante da mesma turma em buscar alternativas para que o colega surdo pudesse participar da aula e que, neste processo, houve uma ação inclusiva e a percepção de que esta ação contribuiu para o seu próprio desenvolvimento.

Essa constatação corrobora com o preceito da educação inclusiva abordado por Thoma (2005) que pressupõe o uso de procedimentos didáticos que permitam a participação do estudante conforme as suas características de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo corrobora com a consideração de Bisol et al. (2010) ao afirmarem que a turma inclusiva estimula a convivência na diversidade e, portanto, modifica as práticas de uso da leitura e da escrita na universidade, ou seja, tornam os letramentos inclusivos. Sobre estas práticas de uso da leitura e da escrita no âmbito acadêmico, Pereira e Muniz (2015, p. 66) explicam que:

A compreensão e o respeito às suas peculiaridades linguísticas e cognitivas, assumem a sua dimensão de sujeitos fortemente marcados pela visualidade e espacialidade, configurando-se a educação multimodal como uma chave relevante também em processos de educação de maior complexidade, como os instaurados pelo ensino superior.

Segundo explicitam as autoras, os recursos que se utilizam de vários modos de significação da mensagem, com a ênfase nas linguagens visuais, são essenciais para o aprendizado do surdo. Assim, pensar em letramentos inclusivos implica em considerar as imagens, vídeos e a Libras como meios essenciais para a comunicação da mensagem e, ao mesmo tempo, a Língua Portuguesa precisa ser utilizada considerando a proficiência do surdo nesta língua. Retomando Santana e Carneiro (2012), nesses momentos, é preciso que o docente considere a heterogeneidade linguística do surdo presentes nas orientações presentes na Portaria do MEC nº 3.284/2003 e produzir atividades que favoreçam a sua participação bem como ampliem a sua proficiência nesta língua.

E ao se tratar dos usos da leitura e da escrita na sala de aula, sobretudo com a predominância do uso da Língua Portuguesa, os participantes da pesquisa de Freitas (2021) advertem que durante as exposições orais os surdos têm dificuldades em realizar apontamentos, pois é difícil manter a atenção na sinalização do TILSP e produzir o registro escrito das informações passadas pelo professor. Isso ocorre porque ambas as ações requerem a atenção visual do surdo e, por isso, nestas situações, eles solicitam as anotações dos colegas ouvintes para copiar em outro momento, além de realizarem pesquisas extraclasse para a retomada dos conceitos abordados em classe.

Essa informação também indica que os colegas são acionados para suprir uma necessidade do surdo que poderia ser atendida pela mudança do procedimento metodológico do professor. Dessa forma, que é preciso ampliar e divulgar a literatura científica que aborda as limitações e possibilidades de usos de recursos didáticos nas turmas de ensino superior que podem contribuir para que o docente da sala inclusiva reflita sobre os caminhos que facilitam o aprendizado do surdo. Esta ação está prevista também na Portaria MEC nº 3.284/2003 que destaca a necessidade de formação para que o educador atue em uma abordagem inclusiva. A seguir serão abordadas algumas possibilidades de uso de recursos didáticos na educação em turmas inclusivas na visão dos estudantes surdos.

Uso de recursos e procedimentos didáticos de apoio à aprendizagem do surdo

A seleção de recursos didáticos nas turmas inclusivas deve considerar os objetivos do professor no que se refere ao conhecimento que se espera construir com os estudantes e as características da turma. Em aulas com surdos, o uso destes recursos e procedimentos devem considerar a experiência visual do surdo e a mediação linguística realizada pelo TILSP.

De acordo com os surdos participantes da pesquisa de Freitas (2021), em aulas com registros no quadro ou com o uso de *slides*, é relevante que estes materiais sejam entregues antecipadamente a fim de que o surdo acompanhe a interpretação na totalidade. Outro recurso que pode ser confeccionado pelo professor e disponibilizado a estes estudantes são as fichas com os principais termos ou conceitos abordados para permitir o acompanhamento da aula sem a necessidade da parada para os registros. Além de favorecer a participação na aula, este recurso contribuirá para orientar o aprofundamento de estudos posteriores em momentos extraclasse.

Outra ação que pode ser realizada pelo docente é o uso de textos associados a imagens porque esta combinação de linguagens evoca a experiência visual do surdo e potencializa a aprendizagem. Conforme destaca Daroque (2011, p. 68):

Quando a aula falada é complementada ou substituída por materiais escritos associados a recursos visuais, o aluno surdo sente-se mais capaz de entender, estabelecer relações e acompanhar as explicações traduzidas em LIBRAS, percebendo a especificidade de termos da língua portuguesa e da própria disciplina.

Notamos que este procedimento contribui para superar as barreiras na comunicação e estimula a ampliação do acesso dos surdos aos jargões e aos conceitos necessários para a compreensão do conteúdo. Esta dificuldade foi elencada tanto por Cruz e Dias (2009) quanto por Daroque (2011) e precisa ser superada no ensino superior como orienta a Portaria MEC nº 3.284/2003.

No mesmo sentido, os participantes da pesquisa de Amorim, Castro e Gimenez (2020, p. 243) explicam que:

Sempre que o professor utiliza imagens, filmes, fotos, slides com figuras, etc [...] juntamente com as explicações do intérprete, facilita muito minha compreensão do assunto, principalmente assuntos novos em que eu não saiba o sinal específico para aquela palavra ou conceito, quanto mais recursos eu tiver para associar e compreender o conceito é melhor, fica mais fácil.

Neste trecho da fala do participante da pesquisa de Amorim, Castro e Gimenez (2020), são elencados vários recursos visuais que podem contribuir com o aprendizado do surdo e, do mesmo modo que o excerto retirado da pesquisa de Cruz e Dias (2009), há um destaque acerca da indissociabilidade da ampliação do vocabulário específico e a aquisição do conhecimento pelo surdo. Além disso, a diferença na velocidade e no papel da leitura no ensino de surdos e ouvintes influencia a participação dos estudantes surdos na aula e nos ajustes realizados por ele para que haja o aprendizado.

Sobre o registro do docente no quadro, um dos participantes da pesquisa de Cruz e Dias (2009, p. 73) diz que "ele copiava tudo que era escrito na lousa e depois, em casa, um familiar ou um colega lia várias vezes o que copiara.". Diante desta colocação é possível observar que o uso deste recurso implicava na efetivação do aprendizado fora do momento da aula e, para isso, o estudante surdo necessitava do apoio de pessoas que sensíveis às suas particularidades refletindo, assim, mais uma prática de integração.

Neste sentido, é possível questionar relevância de uso do registro escrito (no quadro ou de maneira ditada) de textos selecionados pelo professor para a construção do conhecimento. Em consonância

com esta indagação, os estudantes surdos entrevistados por Daroque (2011) teceram críticas ao modelo de aulas nas quais há uso demorado da escrita no quadro e de textos ditados para registro do estudante. Para eles, além de serem estratégias desinteressantes tanto para os ouvintes quanto para os surdos, o uso deste procedimento didático gera pouco aprendizado.

Ainda nesta pesquisa, é apresentada uma dificuldade do surdo gerada pela predominância do canal visual na construção do seu conhecimento. Segundo um participante desta pesquisa: "Quando o professor faz muito ditado sobre o assunto, ou quando somente fala o conteúdo, tenho que prestar atenção no intérprete, para somente depois escrever." (DAROQUE, 2011, p. 50). Situação semelhante é citada no estudo de Amorim, Castro e Gimenez (2020) quando é abordado o uso do quadro para a realização de esquemas. Nesses momentos, os participantes surdos desta pesquisa relatam que o uso da fala e da escrita impediam a atenção nas duas informações que precisavam ser processadas visualmente de maneira simultânea: a fala do professor e a cópia dos registros disponibilizados no quadro.

Com as situações anteriores, é possível observar que para o uso do registro escrito no processo de ensino; é necessário considerar que o estudante surdo, por ser uma pessoa visual, necessita de tempo para visualizar texto e, após isso, voltar a atenção à fala do professor que é mediada pelo TILSP.

A dificuldade de compreensão do texto escrito e das informações visuais ao mesmo tempo também foi citada quando o docente utiliza o vídeo com legendas. De acordo com os surdos pesquisados por Cruz e Dias (2009), a velocidade da legenda impedia a compreensão do texto escrito e, na busca por entender as legendas, estes estudantes eram impedidos de prestar atenção às imagens e compreender a totalidade das informações disponibilizadas.

A dificuldade com textos em Língua Portuguesa também influencia o acesso às indicações de leitura propostas pelo professor e às atividades de pesquisa (BISOL et al., 2010). Por isso, os surdos participantes da pesquisa de Daroque (2011) explicam que entregar o texto a ser trabalhado ao surdo antecipadamente é uma atitude desejável porque permite que o estudante realize a leitura a seu tempo e tenha mais proveito na atividade proposta em classe. Nestes casos, há a necessidade de o professor conhecer a relação do surdo com a Língua Portuguesa, conforme destacam Santana e Carneiro (2012) para propor atividades e analisá-las de acordo com o nível de proficiência do estudante.

Outro recurso visual comumente utilizados nas aulas do ensino superior é a apresentação de *slides* que, geralmente, acompanham as exposições orais dos docentes. Sobre este recurso, um dos participantes da pesquisa de Cruz e Dias (2009, p. 72) explica:

Na faculdade eu tive bastante dificuldade de interpretação de texto, de leitura, slide. Ler slide para mim era muito rápido, passar slide. Tinha várias pessoas que trabalhavam em cima de slide, passava muito rápido e não dava nem para prestar atenção na professora nem no telão.

O uso do *slide* também é citado na pesquisa de Bisol et al. (2010) ao destacar que o professor, ao ministrar as aulas com este recurso, precisa garantir a iluminação adequada para que o surdo também visualize o TILSP e, dessa forma, tenha acesso às informações que são discutidas pelo professor pela oralidade na Língua Portuguesa. Ainda no que se trata deste recurso de suporte à fala, um participante da pesquisa de Barboza e Dorziat (2019, p. 108) explica que:

A aula é basicamente o professor falando, e eu fico observando o intérprete de Libras. Os professores escrevem no quadro, usam o *data show*, que também é importante. De vez em quando, o professor também pergunta se eu estou com dúvida, abre o *data show*, explica, usa a imagem, para a explicação ficar melhor.

Nesta colocação, o participante apresenta uma informação sobre a composição dos *slides* que se assemelha à observação contemplada pelos participantes da pesquisa de Freitas (2021). Estes últimos explicam que o *slide* deve apresentar textos sucintos e associados a imagens que retomem ou complementem os significados do texto a fim de favorecer a compreensão do conteúdo. Além do uso de textos e imagens, a pesquisa de Daroque (2011) evidencia a necessidade de o professor utilizar-se de exemplos práticos relacionados ao conceito que deseja trabalhar a fim de favorecer o entendimento da explicação.

O trabalho em grupo é outra estratégia apontada como positiva pelos surdos participantes da pesquisa de Daroque (2011). Nesta proposta, a socialização dos conhecimentos entre surdos e

ouvintes, além de contribuir para a aprendizagem, pode indicar também caminhos para aproximar estes estudantes que utilizam línguas distintas para a comunicação.

Diante do exposto, o professor precisa reconhecer as singularidades do surdo e promover ajustes para que haja o aprendizado deste estudante, pois, como sintetiza Ansay (2009, p. 114) "a falta ou o uso inadequado do material didático pedagógico para este alunado, por exemplo, filmes legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do *power point* na sala escura" podem criar obstáculos ao seu aprendizado. Neste processo, a escuta atenta do estudante sobre as suas necessidades e o *feedback* sobre a efetividade dos procedimentos e dos recursos didáticos utilizados pelo professor podem contribuir para a seleção de práticas mais adequadas aos estilos de aprendizagem destes estudantes.

Avaliação

Após compreender as práticas relacionadas ao processo de ensino, serão elencados pontos relevantes para o processo de avaliação da aprendizagem destes discentes. Neste processo, é preciso reafirmar que o estudante surdo é usuário da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua, portanto, é possível que ele tenha dificuldades em expressar o conhecimento construído no decorrer das aulas através de atividades que requeiram o registro escrito do Português.

Em face desta diferença linguística, a orientação para a avaliação do surdo presente na portaria MEC nº 3.2844/2003, um documento que autoriza o funcionamento dos cursos de nível superior, indica que fica ao encargo da universidade a função:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; (BRASIL, 2003, p. 2).

Estas orientações que contemplam o suporte do TILSP, o uso de instrumentos variados de avaliação e a correção diferenciada com o registro escrito da Língua Portuguesa pelo surdo são retomadas no Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei da Libras. Todavia, Bisol et al. (2010) constataram que um professor citado na pesquisa, por desconhecer a característica do surdo de uso da Língua Portuguesa como segunda língua, estranhou a produção escrita do surdo em uma atividade gerando, desse modo, desconforto ao estudante surdo.

Essa incompreensão gerou ainda implicações relatadas pelos surdos participantes da pesquisa de Daroque (2011) ao afirmarem que grande parte dos professores, por desconhecerem a relação do surdo com a Língua Portuguesa, não aceitavam o registro do surdo nesse sistema linguístico nem permitiam que o estudante expressasse o conhecimento construído em Libras durante o processo avaliativo.

Além da inquietação dos professores, Cruz e Dias (2009) identificaram que os colegas não entendiam a necessidade de uma prova diferenciada em Língua Portuguesa porque não também não entendiam a diferença linguística do surdo. Desse modo, mesmo as pesquisas sendo socializadas em datas posteriores à publicação das leis supracitadas, esses surdos não tiveram o seu direito linguístico assegurado em razão do desconhecimento da legislação que garante o uso da Libras e discorre sobre as formas de avaliação do surdo com instrumentos que requeiram o uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Neste sentido, Daroque (2011) explica que os surdos reconhecem que precisam avançar no entendimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita, contudo, acredita que isso não isenta os docentes de ter ciência da sua diferença linguística e apoiá-los neste processo utilizando avaliações adequadas ao seu registro escrito. Na pesquisa de Barboza e Dorziat (2019, p. 108) um participante explica que: "[...] quando se pede resumos e textos, não consigo fazer. As leituras das provas, as avaliações são difíceis. Porque as provas são iguais para ouvintes e surdos, e eu acho difícil." Logo, para tornar este processo equânime, é preciso adaptar os instrumentos e os procedimentos de avaliação.

Para superar a dificuldade encontrada nas provas, os surdos apontam o uso de diferentes instrumentos pautados na visualidade que permitam a identificação dos conhecimentos construídos por eles. Sobre estas adaptações, uma participante desta pesquisa diz: "Eu explico em LIBRAS com o

intérprete traduzindo para o Português oralmente. O professor faz anotações a lápis na prova do que eu disse em LIBRAS" (DAROQUE, 2011, p. 68). Outra adaptação citada nesta pesquisa seria a inserção (entre parênteses) de palavras mais próximas do vocabulário do surdo para que houvesse a compreensão da Língua Portuguesa escrita. Esta adequação foi possível porque o coordenador do curso era surdo e, junto com o TILSP, buscavam alternativas para ajustar os instrumentos avaliativos que contribuíssem com a participação e o aprendizado do surdo.

Todavia, nem sempre o uso de adaptações é suficiente para garantir a aprovação destes estudantes. Nestes casos, Cruz e Dias (2009, p. 74) explicam que:

Para avaliar o aluno surdo, os professores dão trabalhos extraclases porque, nas provas organizadas para ouvintes, os surdos, geralmente, não atingem o conceito considerado suficiente. Visando recuperar a nota desse aluno, os professores prescrevem trabalhos fora da sala de aula. Estes trabalhos, de fato, não ajudam a aprender, parecem mais uma maneira de documentar a nota na disciplina. Nesse caso, a preocupação parece ser apenas com a nota.

O relato anterior indica que a avaliação, utilizada pelos docentes, foi inadequada para avaliar o conhecimento do surdo tendo em vista que foram necessários outros recursos para que este estudante atingisse a nota necessária para a aprovação. Outro fator a ser considerado é que parte do processo de avaliação aconteceu fora da sala de aula, em atividades que também eram realizadas exigindo o registro escrito na Língua Portuguesa o que dificulta a expressão do conhecimento pelo surdo. Assim, entendemos que as práticas inclusivas ocorrem quando o professor busca alternativas, considerando as limitações e potencialidades dos estudantes, para promover o seu aprendizado e a avaliação da construção do conhecimento por este discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou entender os desafios vivenciados pelo surdo para consolidar a sua aprendizagem durante as aulas do ensino superior, bem como elencar as alternativas indicadas pelos próprios estudantes surdos para a superação dos obstáculos vivenciados por eles.

Nesse sentido, entendemos que para garantir a aprendizagem do surdo no ensino superior é necessário compreender que a abordagem inclusiva se efetiva na mudança de atitudes e de práticas de ensino de modo que estas atendam a todos os estudantes. Atitudes como demonstrar interesse pelo aprendizado do surdo, esclarecer o vocabulário, disponibilizar material apropriado, considerar o tempo que o surdo precisa para ler ou realizar o registro escrito e, logo após, voltar a atenção para a fala do professor que é mediada pelo TILSP são fundamentais para que ele se sinta parte da turma.

É preciso ainda considerar a Libras como sua primeira língua, a Língua Portuguesa como segunda língua, a relação do surdo com cada uma destas línguas, a experiência visual do surdo - que pressupõe o uso de recursos e procedimentos didáticos que garantam a construção do conhecimento por este sentido - e a atuação do TILSP.

Assim, consideramos que é necessário o desenvolvimento de práticas de letramento inclusivo em que os uso da leitura e da escrita enfatizem os vários modos de expressão da informação (multimodalidade) priorizando as linguagens visuais. O uso da escrita em esquemas, apontamentos, apresentação de *slides* entre outros recursos deve ser utilizado em situações pontuais e associado a imagens, reservando tempo para o estudante realizar a leitura do registro em Língua Portuguesa e para voltar-se à explicação do professor ou à intervenção de outros colegas de classe que serão mediadas pelo TILSP. Os vídeos com legendas devem ser evitados, pois apenas parte da informação é recebida pelo surdo (ou a imagem ou o texto).

Além da atenção ao uso diferenciado dos recursos em sala de aula, é preciso que o professor entenda as especificidades do trabalho do TILSP, aprenda a trabalhar colaborativamente e reorganize o espaço da sala de aula com as cadeiras dispostas em círculo para que haja a participação e o entendimento dos surdos sobre a dinâmica que ocorre em classe. Desse modo, posicionar-se ao lado do TILSP para favorecer a visualização simultânea destes educadores e reorganizar a sala em momentos de apresentação de *slides* para garantir a iluminação sobre o TILSP, a visualização da interpretação e, conseqüentemente, o acesso às informações veiculadas pelo professor ou pelos estudantes por meio da oralidade.

A exemplificação, os trabalhos em grupo e a entrega de textos com antecedência são possibilidades que favorecem o aprendizado. Já no que se refere à avaliação são recomendados o uso da prova sinalizada, mediada pelo TILSP ou de orientações que auxiliem a retomada de vocabulários específicos. Outro fator a ser considerado é a flexibilidade na correção do registro do surdo que deve ser realizado com o acompanhamento do TILSP tendo em vista que este estudante é usuário da Língua Portuguesa como segunda língua.

Em síntese, a educação inclusiva, no ensino superior e em qualquer nível ocorre quando o professor entende as possibilidades de aprendizagem do estudante e organiza os momentos didáticos de modo que garanta a sua participação e, para que isso ocorra, é preciso sensibilidade do docente e formação para que sejam selecionados os recursos e procedimentos didáticos que acolham os estudantes e contribuam para o seu desenvolvimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

AMORIM, T. C. P.; CASTRO, F. O.; GIMENEZ, R. Os surdos no Ensino Superior: uma visão intercultural - Brasil e Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 4, p. 231 – 254, out./dez, 2020.

ANSAY, N. N. *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior*. Curitiba, 2009, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.

BARBOZA, P.; DORZIAT, Ana. Inclusão de surdos no ensino superior: as práticas pedagógicas sob o olhar de estudantes surdos. *Comunicações*, Piracicaba, v. 26 n. 3, p. 93-113, set.-dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p93-113>

BATISTA-JÚNIOR, J. R. L. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. *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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União, Brasília – DF*, nº 219, seção 1, p. 12, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 09 mar. 2023.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CRUZ, J. I. G da; DIAS, T. R. da S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F4nkqf6XTyzkhVkJ7RcLPfS/?lang=pt> Acesso em: 01 mar. 2023.

DAROQUE, S. C. *Aluno surdo no ensino superior: uma discussão necessária*. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2011.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 4, n. 3, p. 225-235, Summer, 1999. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/4/3/225/440898?login=false> Acesso em: 01 mar. 2023.

FREITAS, Â. S. P. de. *Barreiras e facilitadores para os Estudantes Surdos no Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição) - Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Porto, 2021.

GOMES, C. R. *Educação inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

GURGEL, T. M. do A. *Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185113> Acesso em: 7 mar. 2023.

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. Surdos na universidade: questões de letramentos, cultura e identidade. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 51-69, jan. / jul. 2015. DOI: 10.12957/pr.2015.18429

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*. n. 5, p. 217 – 226, Florianópolis, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/1282-Texto%20do%20Artigo-15462-1-10-20080707.pdf> Acesso em: 07 mar. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. de. *O tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANTANA, A. P.; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. *In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. de O.; BERBERIAN, A. P. (org). Surdez e educação inclusiva*. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2012, p. 55-78.

SANTIAGO, S.; PEREIRA, D. A especificidade do trabalho pedagógico com alunos surdos. *In: SANTIAGO, S. A. da S. (org.). Problematizando a inclusão do estudante Surdo: da educação infantil ao ensino superior*. João Pessoa: CCTA, 2015, p. 47-63.

THOMA, A. da 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*, 28., Caxambu-MG. *Anais [...]* Caxambu-MG, 2005, p. 1 - 18. <https://docplayer.com.br/151043-A->

[inclusao-no-ensino-superior-ninguem-foi-preparado-para-trabalhar-com-esses-alunos.html](#)

Acesso em: 07 mar. 2023.

Recebido em: 10.01.2023

Aprovado em 10.04.2023