

# CAPÍTULO 11

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E ACESSIBILIDADE DO EDUCANDO SURDO NO ENSINO SUPERIOR<sup>12</sup>

Cristiana Barcelos da Silva  
Steffane Gonçalves da Motta  
Alini Ribeiro Nogueira Silva

### RESUMO

O trabalho de pesquisa teve como propósito a analisar os processos históricos da educação dos surdos, bem como compreender a trajetória educacional destes no contexto nacional e internacional. Partiu de uma reflexão em torno da acessibilidade no ensino superior regular. Neste sentido, discuti a história, práticas adotadas ao longo dos anos, legislação e um recorte de uma realidade vivenciada no espaço acadêmico. De caráter qualitativo, o trabalho foi construído com base em dissertações, livros, legislações nacionais, documentos oficiais e questionário, assim sendo, autores como Gesser (2009) e Quadros; Karnopp (2004) estruturam o artigo através de suas intensas discussões sobre o meio acadêmico e o educando surdo. Por meio deste, foi possível compreender como o processo histórico da pessoa surda prejudicou e oprimiu por um longo período a aprendizagem e a liberdade do uso da língua de sinais. Ao comparar a relação entre instrumentos legais e realidade verificou que a legislação nacional que ampara o educando com deficiência, mas que em contrapartida a prática educacional é diferente do previsto na legislação, conforme o relato de educanda surda matriculada no curso de Pedagogia em uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Na investigação buscou-se analisar até que ponto a instituição forneceu os meios necessários para a integração da acadêmica no ensino superior e a percepção dos docentes frente ao desafio da inclusão. Portanto, a pesquisa evidenciou o quanto ainda faz-se necessário abrir discussões acerca da inclusão do educando surdo no ensino superior garantindo metodologias adequadas, equipamentos, o uso de sua língua materna (no caso do Brasil, a Libras), investir em meios para a acessibilidade e socialização do educando surdo conforme preconiza a lei.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade. Inclusão Escolar. Educando Surdo. Ensino Superior.

### 1. INTRODUÇÃO

A educação especial tem sido pauta em diversas discussões, principalmente na perspectiva da educação inclusiva. Neste último, o ensino para educandos surdos tem papel fundamental na aprendizagem deste ao atender as suas necessidades. Nessa direção, o presente trabalho teve por objetivo analisar os limites, desafios e possibilidades para a permanência de estudantes surdos no Ensino Superior a partir de uma análise dos processos históricos da educação do surdo; compreensão da trajetória educacional dos surdos no Brasil; apresentação de um estudo de caso na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Acadêmica Carangola; e compreensão dos docentes e discente quanto ao processo de inclusão do estudantes surdos.

<sup>12</sup> Apoio Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa Edital 10/2022 – PQ/UEMG.

A pesquisa teve caráter qualitativo e foi feita com base em dissertações, livros, legislações nacionais, documentos oficiais da UEMG e questionários. Os autores mais consultados foram Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004) e Skliar (2013).

O trabalho foi dividido em seções. Na primeira se debruçou sobre o percurso histórico da educação dos surdos no mundo, na sequência tratou-se da trajetória educacional dos surdos no Brasil, em seguida abordou-se a questão da acessibilidade no Ensino Superior. Na última parte do trabalho descreveu-se a inclusão dos educandos surdos no Ensino Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) na unidade Carangola.

## **2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR**

O processo educacional dos surdos passou por diferentes momentos dos quais transformaram o ensino ofertado. De acordo com Sá (2011) no início os surdos e outras pessoas com deficiências eram vistos como não humanos e seres desqualificados, que deveriam ser eliminados. Por isso muitos tiveram suas vidas ceifadas, pois não estavam dentro dos padrões compreendidos como “normais”.

Neste transcurso, na era cristã, ao se colocar Deus como um ser perfeito fisicamente e mentalmente, as pessoas com deficiência eram tidas como impuras e condenadas por ele, e suas diferenças seriam castigo Dele. No entanto, com o passar do tempo, a visão cristã se inclinou para o lado onde estes não eram mais considerados impuros, mas que “todos seriam filhos de Deus, amados por Ele, não pelo que pudessem ter ou fazer, mas sim pelo que eram: seres humanos” (SÁ, 2011, p. 30).

No fim da idade média houve discussões acerca da educação dos surdos e sua inserção social. Em suas pesquisas Cabral (2005), aponta que com a ruptura da visão religiosa sobre o surdo, surgiram estudos da área medicinal e científica, e entre eles tem-se Girolamo Cardano, que teorizava que a audição e o uso da fala não eram indispensáveis à compreensão das ideias, e que a surdez seria mais uma barreira de aprendizagem do que uma condição mental. Outros dedicados à educação de surdos foram Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet. León, fundador da Escola para Surdos em Madri, tinha em seu método de ensino a datilografia, escrita e a fala. Enquanto que Bonet, era um forte defensor do método oralista, assim seu trabalho se caracterizava pela aprendizagem das letras, alfabeto manual, treino auditivo, pronuncia dos sons das letras, sílabas e ensinava palavras concretas, abstratas e estruturas gramaticais complexas.

Com o surgimento da língua de sinais no século XVII, o médico John Bulwer defendeu em sua obra *Art of Manuall Rhetorique*, o uso da “linguagem da mão”, descrevendo diversos gestos em seu livro. Ainda na Inglaterra, George Dalgarno filólogo e professor, em seu livro *The Deaf and Dumb Man’s Tutor* trouxe formas de ensinar os surdos através da linguagem gestual e a utilização do alfabeto manual. Na obra *Dissertation Speech* de Johann Konrad, é apresentado a maneira como os surdos podiam sentir as vibrações da voz ao colocarem as mãos na garganta, assim trouxe uma forma de treinar a fala (CABRAL, 2005).

Em evidência no século XVIII, o uso da língua de sinais se expandiu, surgindo diversas instituições escolares pelo mundo, aumentando a qualidade da educação ofertada para os surdos, que podiam por meio dos gestos aprender e dominar assuntos e profissões diferentes. Um nome de grande importância neste período é o de Charles Michel de L’Epée, um francês que criou a primeira escola para surdos em Paris, e se tornou o precursor na abordagem sobre o uso da língua de sinais na educação dos surdos (POKER, 2007).

Durante a idade moderna houve intensa disputa entre os métodos educacionais para os surdos. Havia o adotado por L’Epée que se baseava na língua de sinais, e o método oralista que foi idealizado pelo pedagogo Samuel Heinick. Portanto, este período ficou marcado por diferentes estudiosos seguirem e defenderem uma das vertentes, entre os que seguia o método de L’Epée, havia Roch Ambroise Sicard (POKER, 2007) enquanto que Jean-Marc Itard difundia o oralismo – opinião que mais tarde mudou, e passou a defender a língua de sinais como natural dos surdos. A autora apresenta que, com intensas discussões sobre manter a língua de sinais ou seguir o modelo oralista, uma delas começou a se destacar mais na busca de métodos educacionais para se ensinar os surdos, portanto a linguagem oral se tornou para a maioria a “capaz de expressar toda a plenitude de pensamento do ser humano, colocando até mesmo a língua escrita num plano secundário” (SÁ, 2011, p. 45).

Um marco triste na trajetória educacional dos surdos foi o Congresso de Milão. Este marco histórico, foi realizado no ano de 1880 em Milão, sendo o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos. Organizado por uma maioria ouvinte e oralista, impactou o uso da língua de sinais, língua natural do indivíduo com surdez:

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas e foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Porém, em 1958, na cidade de Manchester, na Inglaterra, o Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez deu início a uma renovação, extinguindo o método oral puro na maior parte dos países europeus, consagrando o método materno-reflexivo do holandês Van Uden (SÁ, 2011, p. 47).

Com o insucesso do método oralista que apresentava baixos índices de aprendizagem, houve a busca por outras propostas educacionais, a fim de melhorar o desempenho e o ensino ministrado aos alunos surdos. No ano de 1900 houve o Congresso Internacional em Paris, que contou com a participação de Edward M. Gallaudet, estudioso que propunha que o oralismo fosse ministrado apenas para aqueles que pudessem se beneficiar deste método. No entanto, sua proposta não foi bem vista pelos participantes, e sendo rejeitada, foi mantida a determinação do Congresso em Milão (CABRAL, 2005).

Somente com o Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez em 1958, na cidade de Manchester, o método oral puro foi extinguido em grande parte dos países europeus, se destacando o método materno-reflexivo de Van Uden, que propõe o desenvolvimento de uma educação monolinguística dos surdos pré-linguísticos (crianças que ficaram surdas entre 0 e os 18 meses de idade) que poderiam aprender a falar a língua oral como língua materna por meio da percepção auditiva, da leitura labial e fala (SANTOS, 2019).

Em 1960 Willian Stokoe comprovou através de seus estudos que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos, tendo um “sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Em 1965 publicou a obra *Dictionary of American Sign Language*, onde organizou os sinais de forma sistemática, e não de maneira temática, separando os sinais em categorias.

Além do Oralismo, surgiram métodos como a Comunicação Total, criado por Roy Holcon, que se baseia no uso da língua de sinais, alfabeto manual, leitura labial e fala de acordo com as possibilidades de aprendizagem de cada aluno. Mais à frente surgiu no ano de 1980 o bilinguismo, que defende o uso de duas línguas no ensino do aluno surdo, tendo a primeira língua a de sinais, e a segunda, a do país em que está inserido (SÁ, 2011).

A partir do momento em que estudiosos começaram a buscar métodos de aprendizagem, houveram discussões sobre qual deles era o melhor e o ideal. O oralismo foi o que mais marcou e perdurou nas escolas, onde segundo Gesser (2009), tornou-se uma busca desenfreada na recuperação da audição e desenvolvimento da fala vocalizada pelos surdos, o que resultou em um período de intensos sentimentos, como frustração, desejo, dor, privação, opressão e discriminação que expressam a situação vivenciada.

Diferentes métodos foram sendo adotados ao longo do processo educacional do surdo, e essas mudanças afetavam diretamente na qualidade do ensino ofertado, por isso, os estudos feitos por diversos pesquisadores colaboraram para que ideias discriminatórias fossem

desmistificadas, e que fosse compreendido que a melhor forma de desenvolver a aprendizagem, era respeitando sua individualidade e sua língua. No Brasil Libras desenvolveu-se a partir da influência de Ernest Huet, francês que veio ao país com o objetivo de iniciar um trabalho com duas crianças surdas com o apoio do imperador Dom Pedro II. Seus métodos de ensino baseavam-se no uso da língua de sinais e a escrita, sendo a fala e leitura labial voltada apenas para alunos que mostrassem aptidão para desenvolver esta outra forma de comunicação (SÁ, 2011).

Com a chegada de Huet, houve em 1857 a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (mais tarde se tornaria o Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES) no Rio de Janeiro, onde realizou um trabalho com bons resultados no uso da língua de sinais. Segundo Strobel (2008, p. 89, *apud* MORI; SANDER, 2015), após cinco anos sendo diretor do instituto, Ernest Huet por motivos pessoais afastou-se de seus trabalhos na educação de surdos no Brasil, e seguiu para o México em 1861.

Já estando sob o comando do médico Tobias Rabello Leite de 1868 até sua morte em 1896, e devido à forte influência do Congresso de Milão, o instituto passou a utilizar métodos oralistas e o uso da fala e leitura na educação de surdos. Assim, o método oralista se disseminou ainda mais no país em 1911, onde a superintendente do INES, Ana Rímoli de Faria Doria, acatou a filosofia oralista e separou os surdos mais velhos dos mais novos, para que estes não tivessem contato com a língua de sinais (GESSER, 2009, p. 38).

Segundo Oliveira (2011), houve a partir da década de 70 a chegada de novos métodos e pensamentos no Brasil acerca da educação de surdos. Em 1970, Ivete Vasconcelos apresentou a Comunicação Total, método de Roy Holcon, que defende que todos os recursos como fala, leitura labial, escrita, língua de sinais e alfabeto manual são essenciais para promover a comunicação. Em 1980, com novas pesquisas feitas, entre elas, a realizada por Lucinda Ferreira Brito, iniciava o entendimento sobre o bilinguismo, que compreende a língua de sinais como a primeira língua, e a do país em que está inserido, a segunda (OLIVEIRA, 2011).

Ainda na década de 1980, foi fundado a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) por Ana Regina S. Campello, Fernando M. Valverde e Antonio C. Abreu, que gerou um forte avanço em favor da defesa dos direitos dos surdos no país (GESSER, 2009, p. 38).

Desta forma, com maiores estudos na área da surdez de maneira sistematizada e com base científica, resultou em maior interesse na área da educação de surdos, surgindo assim

discussões importantes, como a realizada pela Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos em 1983, que possibilitou a participação de surdos em tomadas de decisões educacionais e políticas (OLIVEIRA, 2011, p. 56).

Neste contexto, a busca por melhorias na educação de surdos aumentou, através de reivindicações, manifestos e políticas. Segundo Mori; Sander (2015), a partir da década de 80 e 90 é que o uso da língua de sinais se torna mais amplamente usada principalmente com o alcance do método educacional Comunicação Total. Devido à forte influência do oralismo, as escolas especiais progrediram lentamente, onde “aos surdos se deu voz e os professores ouvintes aprenderam os sinais com seus próprios alunos” (MORI; SANDER, 2015, p. 10).

Também ao longo dos anos 80, a Educação Bilíngue para surdos foi tendo maior espaço nas escolas do Brasil, oportunizando aos surdos reconhecimento de sua língua e identidade, deixando de “ser vista como uma incapacidade, para ser percebida como uma diferença linguística” (CRUZ; PRADO, 2018, p. 806).

Ao longo do processo de educação, os surdos ficaram sujeitos a diversas situações em que eram discriminados e oprimidos, e no Brasil esta trajetória segundo Gesser (2009) não foi diferente do exterior. De acordo com a autora, no país a sinalização era vista como um “código secreto”, que devido a proibição de seu uso, era feito às escondidas. Dessa maneira, a língua de sinais era dada como algo exótico, obscuro e extremamente agressivo, pois segundo a época, os surdos expunham demais seu corpo ao sinalizar (GESSER, 2009).

Estas situações vivenciadas fora e dentro do país evidenciam as inúmeras implicações nesta proibição, como questões sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas, mas que resultou na maior identificação dos surdos como pares constituintes de um mesmo grupo, passando a usar, disseminar e reforçar o sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda. A partir da influência na luta realizada pela comunidade surda e outros, surgiram políticas públicas direcionadas a favor da pessoa com deficiência, colaborando na conquista de seu espaço. No capítulo IV da Lei nº 13.146/15 dispõem sobre os direitos de educação da pessoa com deficiência, que declara no Art. 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

No que diz respeito às Intuições de Ensino Superior públicas e privadas, Loss (2015, p. 67) enfatiza que a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior representa ainda, um desafio para estas instituições, seja pública ou privada. Dessa forma, há a necessidade de ações efetivas, que além do acesso, promovam a permanência, participação e a formação dos estudantes, devendo, portanto, ser realizada por todos os atores envolvidos: docentes, técnicos administrativos, gestores e os próprios acadêmicos.

Anteriormente, no ano de 1996, foi criado o Aviso Circular 277 por Paulo Renato de Souza, dirigido aos Reitores de Instituições de Ensino Superior, buscando uma política educacional acessiva aos alunos com deficiência. Nesse Circular a respeito dos surdos enfatiza a necessidade de intérprete de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos, flexibilidade nos critérios de correção da redação e provas discursivas de alunos com deficiência auditiva. Esses e outros apontamentos foram feitos na circular a fim de estabelecer critérios importantes para garantir o acesso ao Ensino superior por portadores de deficiência, buscando, portanto, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, da infraestrutura e na capacitação de recursos humanos, “de modo a melhor atender as necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos” (BRASIL, 1996, p. 2).

Em 2003 é criada a Portaria 3284/2003 que revoga a Portaria 1679/99 elaborada também anteriormente por Paulo Renato de Souza. A portaria dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Acerca da acessibilidade dos surdos nas universidades, apresenta os compromissos da instituição até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003, p. 1).

Entretanto, para que o acesso e permanência sejam garantidos, é preciso também que as Instituições de Ensino Superior realizem em seu espaço educacional a adaptação social e reconheça a Libras como a linguagem oficial do educando surdo. Ademais, é necessário a devida atenção aos projetos políticos pedagógicos, currículos, metodologias e a formação dos professores (DAROQUE, 2011, p. 36).

Sendo a Libras segundo Gesser (2009) uma modalidade de língua gestual-visual, que pode ser naturalmente apreendida pela pessoa surda, é que se identifica sua importância e necessidade nos espaços educacionais. A Língua Brasileira de Sinais assim como outras, não é universal, ela se modifica de acordo com o país, tendo seus próprios dialetos, composta por diferentes níveis linguísticos e itens lexicais. Assim, ficou oficializado e reconhecido a Libras como a língua da Comunidade Surda através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que define que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.  
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras 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, 2022).

Em 2005, outro passo importante para a Comunidade Surda ocorreu. Além de prever no Capítulo II a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de ensino público e privado, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, o Decreto nº 5.626 dispõe no Capítulo IV o uso e da difusão da Libras e da Língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, reconhecendo a Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Deste modo, o bilinguismo e o intérprete tornam-se presentes em todos os níveis educacionais. Segundo Lima (2018), o bilinguismo é um método que considera a aquisição da Língua de sinais pelos surdos como primeira língua, e como segunda, a Língua portuguesa na modalidade escrita no Brasil, o que reconhece o sujeito surdo com sua cultura e identidade, dando direito a estes alunos “que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (UNESCO, 1954 *apud* SKLIAR, 2013).

No Ensino Superior, o intérprete é quem ajudará a promover a interação entre surdos e ouvintes nas relações sociais e acadêmicas voltadas para o contexto universitário. De acordo com Silva *et al.* (2016), apesar de somente em 2010 através da Lei nº 12.319 o Tradutor e Intérprete de Libras ser considerado e regulamentado, desde a década de 90, por meio de movimentos em favor da inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino que busca pelo direito de os surdos “usufruírem dos serviços do profissional tradutor/intérprete da Libras nos espaços educacionais, reiterando a obrigatoriedade da contratação desse profissional, através da promulgação das legislações referenciadas” já acontecia no ensino.



Este profissional segundo o autor, além de promover a interação discursiva entre surdos e ouvintes, deve dominar as formas gramaticais e o uso das duas línguas, tendo a capacidade de transitar nos contextos culturais, políticos e educacionais em que estão inseridos. Nesta perspectiva, o intérprete está além de ser um “instrumento comunicativo”, este deve ser um profissional capacitado e com formação adequada as necessidades de diferentes contextos. Portanto, na esfera universitária o intérprete deverá dar conta segundo Silva *et al.* (2016, p. 180), de uma “densidade lexical de conteúdos relacionados à formação universitária, o que torna sua atuação mais complexa, uma vez que tomará decisões importantes sobre quais itens lexicais vai privilegiar, a fim de que a interação discursiva ocorra”.

Segundo Salles (2004, p. 21) no processo de aprendizagem do educando surdo, deve ser considerado sempre que possível a língua de sinais como instrumento de ensino, priorizando a aqui discutida, a Libras, como a forma de apresentar assuntos ou de desenvolver a linguagem e escrita, colocando assim o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue. Porém, acerca da acessibilidade e permanência do educando, Moura (2016) discute que a organização que é ofertada aos surdos não contempla suas especificidades linguísticas, tornando este espaço um local desfavorável para a aquisição ou desenvolvimento de sua língua, o que revela que ainda existem inúmeras barreiras a serem enfrentadas nas instituições educacionais.

A pesquisa feita pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda mostra que no Brasil existem cerca de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, sendo neste total 2,3 milhões com deficiência severa. Em relação a educação os dados apontam que destes 10,7 milhões, apenas 7% possuem ensino superior, 15% frequentaram até o ensino médio, 46% até o fundamental e 32% não possuem nenhum grau de instrução.

Os resultados obtidos mostram que o percentual de pessoas surdas é baixo no Ensino Superior. Reflexo da ausência de políticas públicas e/ou cumprimento das já existentes. Daroque (2011) explica que a comunidade surda faz parte de um grupo linguístico minoritário que ainda tem acesso restrito ao Ensino Superior, devido ao fato de não terem tido a oportunidade de usar sua primeira língua socialmente, sem intérprete que fizessem a mediação durante a educação básica, refletindo diretamente na forma com que compreende processos seletivos e outras formas de avaliação.

Neste sentido, o espaço universitário em geral para os educandos é desafiador, pois se deparam com novas adaptações e obrigações acadêmicas, e o aluno surdo precisa segundo Daroque (2011, p. 38) contornar falhas decorrente de uma trajetória escolar anterior que

possivelmente prejudicou a aprendizagem linguística e de produção de texto, e as condições de estudo inadequadas para suas necessidades.

A realidade ainda frequente, desmotiva o ingresso de alunos surdos no Ensino Superior, devido ao fato de que este espaço apresenta metodologias, recursos e estratégias de ensino, na maioria das vezes direcionados aos ouvintes, desse modo “fazer parte de uma Instituição de Ensino Superior (IES), onde a cultura ouvinte é parâmetro, é um desafio para os estudantes surdos” (SILVA; SANCHES, 2017, p. 2).

Conforme Loss (2015, p. 72), o processo de inclusão de surdos no ensino se deu a partir de políticas públicas criadas inicialmente para a educação básica, e mais recentemente para o Ensino Superior, no entanto apesar de as legislações terem ampliado as possibilidades para este sujeito, não foi garantido na mesma proporção em relação a formação dos educadores, o que leva a inúmeros docentes se voltarem para o aluno com deficiência auditiva somente quando se deparam com estes educandos em sala de aula.

Neste sentido, o educador no contexto do ensino superior deve segundo Loss (2015) ter uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que os educadores cumpram o compromisso em relação a vida e a autonomia destes sujeitos, bem como oportunizando espaços onde a liberdade possa ser realizada de maneira criativa, espontânea e que apresente condições de apropriação do conhecimento científico.

Todavia, é possível notar que hoje os educandos surdos tem a garantia de acesso ao Ensino Superior assegurado por decretos, leis e ações afirmativas e inclusivas, e o que pode estar fragilizando o ensino para estes educandos são situações ligadas à estratégia de ensino e às barreiras atitudinais (CECHINEL, 2005; ANSAY, 2009; SILVEIRA, 2007 *apud* LOSS, 2015, p. 81) que segundo a autora, podem ser superados através da organização das universidades em busca de repensar na educação ofertada, se comprometendo em realizar práticas que priorizem a igualdade de pesquisa e extensão, com propostas inclusivas, pensando na diminuição do anonimato destes sujeitos nas universidades, e assim consolidando ações de inclusão no espaço universitário.

### **3. INCLUSÃO DE EDUCANDOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Realizado por meio de um questionário, a pesquisa foi feita com a única estudante surda matriculada na UEMG - Unidade Acadêmica de Carangola no ano de 2022, e com cinco docentes que lecionaram e estão lecionando para a estudante nesta instituição no curso de

Pedagogia. Localizada no interior de Minas Gerais, a UEMG Carangola, tem no momento apenas uma aluna surda matriculada na instituição, em que por um longo período, ficou sem o tradutor/intérprete em sala de aula, o que resultou em sua reprovação e disciplinas atrasadas.

Durante as aulas remotas devido a Covid-19 que se alastrou por todo o país, a discente teve por um período de tempo um intérprete online para que pudesse participar das aulas. Tendo a universidade recentemente voltado às atividades presenciais, a aluna teve no primeiro semestre intérprete de forma online, onde a instituição disponibilizou e organizou em sala de aula, computadores e caixas de som, para que a tradução fosse feita simultaneamente. Ao iniciar o novo semestre, a aluna conta agora com uma intérprete presencial que estará com a mesma até o contrato se encerrar.

Quanto aos educadores, muitos são mestres e doutores, especialistas em diferentes áreas, e que no período que lecionaram e estão lecionando para a discente, encontraram barreiras atitudinais, sociais e de comunicação. A UEMG foi criada em 1989, em Belo Horizonte, mediante determinação apresentada no Art. 81 do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT” da Constituição de Minas Gerais, mais tarde, sua estrutura foi regulamentada pela Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994, a definindo como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, tendo a sede e foro em Belo Horizonte, com autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, e incluída a gestão financeira e patrimonial (UEMG, 2017).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, com o passar dos anos, a universidade se estendeu, e com o convênio com prefeituras municipais no interior do Estado, a UEMG ampliou as unidades e cursos ofertados, de forma presencial e a distância. Através da Lei nº 20.807, de 26 de julho de 2013, a universidade deu início ao processo de estadualização das fundações educacionais de ensino superior associadas à UEMG, onde entre os dezesseis municípios, está a Fundação Educacional de Carangola. Em Carangola, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – FAFILE, fundada em 1970, foi credenciada em 1999 na qualidade de Campus Fundacional Agregado à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Em 2007, a instituição passou a ser Faculdade Vale do Carangola – FAVALE, incorporado ao FACEX e ISEC (UEMG, 2017).

Seguindo o processo de estadualização, a unidade de Carangola, passou em 2013, a integrar oficialmente a Universidade do Estado de Minas Gerais, oferecendo e garantindo assim, educação universitária de qualidade, pública e gratuita em Carangola e região. (UEMG,

2017). O curso de Pedagogia na unidade de Carangola, surgiu em 1970 juntamente com a fundação da FAFILE, e durante os anos sofreu diversas modificações em sua estrutura curricular devido a diferentes e consecutivas legislações, visando dessa maneira a “atualização dos conteúdos ministrados, à reorganização da estrutura das disciplinas, à ampliação dos conhecimentos ensinados e/ou à adequação às exigências da legislação em vigor” (UEMG, 2017, p. 19).

A partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, o curso passou novamente por uma reformulação em sua estrutura, passando a oferecer uma formação mais completa aos educandos. Em seu Projeto Pedagógico do Curso do ano de 2017, fica evidente a busca por uma formação que torne os graduandos capazes de dominarem o conteúdo e que compreendam de forma crítica o que ensina e faz, que conheça e utilize as novas tecnologias de acordo com o projeto político de emancipação do ser humano. Ainda, destaca que em sua formação tenha “uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; e que tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade” (UEMG, 2017, p. 21).

O PPC do curso de Pedagogia, enfatiza a importância dos graduandos se tornarem profissionais reflexivos e críticos, capazes de enfrentar situações diversas que irão se deparar e as mudanças impostas pelos novos paradigmas culturais e científicos, e que portanto, por meio de uma sólida fundamentação teórica acerca das práticas educativas, da vivência e construção de práticas, consiga relacioná-las nas diferentes realidades, “não como mero observador, mas como sujeito, corresponsável e participe com os demais sujeitos das práticas educativas” (UEMG, 2017, p. 22).

Como de acordo com Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada”, as disciplinas curriculares do curso de Pedagogia da UEMG – Carangola é organizado atualmente, a partir de três Núcleos de Formação: a) Núcleo de Estudos de Formação Geral; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; c) Núcleo de Estudos (UEMG, 2017, p. 35).

Entre as disciplinas do curso, existem algumas voltadas para a surdez. No Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e no Núcleo de estudos integradores tem-se a Orientação de Estágio II que pode ser realizada no campo da Educação Especial. Já em relação as disciplinas optativas ofertadas, há Educação de Surdos e Surdez e Bilinguismo; Quanto as

disciplinas obrigatórias, no 2º período consta Teoria e prática da Educação Especial: ações inclusivas, e no 7º período do curso, Libras.

Em relação à inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência o documento não aponta muitas informações além da estrutura curricular, que possam garantir os direitos do educando no curso de Pedagogia. Porém, ao destacar em sua construção a importância de se formar estudantes reflexivos e críticos, subentende-se uma preocupação com a forma com que este estudante está sendo formado diante de questões sociais, étnicas, de gênero, deficiência, cultural e outros.

Na UEMG Carangola, o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), consegue por meio de suas estratégias implementar “políticas institucionais de inclusão, assistência estudantil e ações afirmativas de acesso e permanência dos estudantes na universidade” (NAE, 2022). Desta forma, o documento em seu regimento traz políticas das quais colaboram no ensino da pessoa com deficiência, indicando a necessidade de se promover ações para viabilizar a permanência dos estudantes na universidade:

Parágrafo único - Caberá à Direção da Unidade oferecer suporte estrutural/material em conformidade com o que for disponibilizado pelo setor de planejamento e gestão da reitoria e apoio institucional necessários na busca pelos processos e políticas de acesso, inclusão, permanência, acolhimento e ações afirmativas para os estudantes, assim como estabelecimento de convênios locais e regionais de apoio à saúde, psicológico, pedagógico e/ou jurídico demandados pelos estudantes (NAE, 2022).

Além disso, enfatiza em suas ações, atribuições e competências, a de que o NAE/Carangola é constituído por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão e atendimento visando a inclusão de alunos com necessidades específicas, além de se comprometer em auxiliar nos processos e políticas de acesso, inclusão, permanência e ações afirmativas para os estudantes e de orientá-los no atendimento a demandas de acessibilidade e educação inclusiva, bem como de disseminar informações, assistir, acompanhar e orientar os educandos acerca de editais e inscrições nos programas de inclusão, permanência e assistência estudantil da UEMG.

Há também o Programa Estadual de Assistência Estudantil – PEAES, que em seu edital 04/2022, para a promoção da saúde, inclusão da pessoa com deficiência, cultura e esporte, disponibiliza para todas as unidades acadêmicas da UEMG, o auxílio estudantil que visa a inclusão de pessoas com deficiência Pessoa com Deficiência, para seu acesso, participação e aprendizagem, bem como também de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, com um auxílio pecuniário de cinco parcelas de R\$ 250,00 durante o ano vigente do edital (UEMG, 2022).

Portanto, percebe-se que a UEMG Carangola, promove projetos e ações de acesso e permanência deste educando na universidade. Com a parte teórica do trabalho em andamento e a leitura de livros e artigos foi possível pensar em questões que poderiam ser feitas aos educadores e a aluna, buscando também por meio do vivenciado obter respostas que ampliariam a discussão sobre o ensino superior e os surdos. Para a educanda, o questionário foi elaborado com seis perguntas, para os educadores foi criado um formulário na plataforma Google Forms, contendo dez perguntas. Dessa forma, a entrevista da educanda demandou apenas um dia, enquanto que dos educadores, este período se estendeu. Assim sendo, o levantamento e análise das respostas dadas por ambas as partes, intensifica o que os estudos feitos já evidenciaram ao longo do tempo. A Análise de Conteúdo, método construído por Bardin (1977, p. 38), é definido “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”.

#### 4. RESULTADOS

Acerca do resultado da pesquisa com os educadores que lecionam e que já lecionaram com a educanda, ao tratar-se de como foi para este saber daria aulas para uma aluna surda, dos cinco participantes, quatro professores apontaram que não se sentiam preparados, que foi inesperado e um misto de sentimentos, pois não sabem libras. Enquanto que apenas um docente, se sentiu feliz em saber que na universidade teria uma aluna surda, e que faria o possível para promover sua inclusão.

Sobre as dificuldades encontradas, um educador aponta o despreparo da UEMG para recebê-la, destacou a falta de valorização do intérprete e da demora de adquirir equipamentos para a intérprete online: Professor 1: “Dificuldade gerada pela própria uemg que pareceu não valorizar o serviço do intérprete com editais pouco atraentes e demora da uemg Carangola em adquirir os equipamentos para conexão com a intérprete de outro município, a palavra que resume é a precarização.”

Os demais, além de destacar a questão institucional e burocrática da universidade, apontam sobre não saber libras e a insegurança de lecionar para a aluna, o que ficou mais enfatizado na próxima questão do formulário, onde é perguntado sobre se sentir preparado para dar aulas para uma pessoa surda, e apenas um se sente preparado, enquanto que os demais se sentem pouco preparados ou não preparados.

Pensando no processo de aprendizagem da discente, sobre como está o acompanhamento das aulas e se está no nível da turma, quatro docentes responderam que a

aluna conseguia acompanhar, mas não plenamente, e que as mudanças, como a troca de intérprete a cada semestre, dificultam o desenvolvimento da aluna e também das aulas. E outro educador respondeu que não sabe, pois, a aluna trancou a disciplina. O professor 5 diz: “Vejo que é possível adaptar o conteúdo à realidade dela, porém, as mudanças institucionais dificultam tanto o desenvolvimento dela quanto o da aula”.

Em relação a interação do educador durante as aulas, responderam que fazem com a ajuda da intérprete, por meio do olhar e através da manifestação sobre a aula, enquanto que um dos educadores, respondeu que sim, por saber Libras. Quanto a lecionar para algum educando público alvo da educação especial (educando com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação), os docentes em sua maioria responderam que sim, e outros que nunca haviam dado aula para este público.

Ainda, em relação a formação do educando surdo, quando perguntado sobre adaptações ou alterações nas metodologias para auxiliar a aprendizagem da aluna, um educador disse que não modifica, pois, suas aulas já garantiriam a estudante participar, como em debates, trabalhos em grupos e dinâmicas que permitem a aluna interagir. Outros educadores responderam que utilizavam vídeos ao invés de somente escrita, a mediação da intérprete, e participação em atividades utilizando a libras, bem como destacam sobre constantemente repensar as metodologias de ensino.

Essas adequações fazem parte de um conjunto de ações que possibilitam um melhor desenvolvimento do educando surdo, por isso é necessário pensar com cuidado as metodologias que serão implementadas, para que os insucessos pedagógicos não sejam justificados como desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (LORENZETTI, 2002;2003 *apud* BISOL; VALENTINI *et al.*, 2010, p. 164).

Sobre formação em Libras, Educação Especial ou Educação Inclusiva, apenas dois dos professores apresentam formação, um na área de Educação Especial e em Libras, outro em Educação Física Adaptada e Educação Inclusiva, enquanto que os demais apesar de não terem, expressam a vontade de obter. Ainda sobre este assunto, quanto a formação continuada e sua importância para colaborar no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, todos apontam que sem dúvidas essa especialização ajuda para que o aluno seja efetivamente incluído.

Para fechar a discussão, a última pergunta trata sobre como os educadores consideram a acessibilidade da educanda na UEMG, entre as opções de ótima, boa, razoável e ruim, todos responderam apenas razoável ou ruim. O questionário foi realizado com a ajuda da intérprete

da aluna, que traduzia simultaneamente as perguntas e respostas. Também pelo convívio, foi possível detectar expressões, falas, e considerações da educanda surda sobre seu ingresso na universidade.

A primeira pergunta questiona sobre como ela se sentiu ao ingressar na UEMG Carangola, a mesma disse que, de primeiro momento foi tranquilo e que ficou feliz, mas percebeu as dificuldades por não ter nem mesmo intérprete.

Por saber que a mesma ficou durante alguns períodos do curso sem intérprete, foi questionado a ela sobre como se sentiu com a chegada do intérprete. Segundo a educanda, foi difícil este percurso, pois para conseguir de fato um, precisou junto de sua mãe e uma amiga entrar na justiça para conseguir que seu direito fosse garantido. A mesma enfatiza que junto da mãe, lutou muito por essa conquista.

Em relação às maiores dificuldades que tem enfrentado, responde que de todos, é a ausência de intérprete. E que, em relação à comunicação (com os demais ouvintes), acontece com pouca frequência, pois as pessoas não a entendem, mas que alunos e professores tentam se comunicar com ela em determinados momentos.

Sobre conseguir acompanhar as aulas, a mesma responde que hoje consegue porque agora tem intérprete em sala de aula. Disse que os professores usam slides, vídeos, e outros instrumentos, mas que no início era mais complicado, porque falavam em sala e ela não compreendia nada do que se passava.

De acordo com Daroque (2011), quando o educador cria possibilidades de participação para o aluno surdo de acordo com seu desenvolvimento, tempo e formas de interagir, possibilita a este educando se sentir mais acolhido na sala e na universidade, compreendendo que o professor está em constante busca para contemplar as necessidades do mesmo.

Por fim, é questionado a ela se considera as aulas promovidas pelos educadores da UEMG suficientes para seu aprendizado, a educanda responde que não muito, porque falam mais que praticam. Reafirmando o que Silva e Sanches (2017) apontam, inúmeras são as questões que desmotivam o estudante surdo ingressar no ensino superior, como as metodologias, os recursos, as estratégias de ensino, e neste caso apresentado, a falta de intérprete, onde, como evidenciam os autores, num espaço culturalmente construído para ouvintes.

Considerando o que foi apresentado, percebe-se que a educação ofertada para o educando surdo ainda é marcada por diversas questões que dificultam a aprendizagem deste, e



principalmente sua inclusão, como por exemplo a ausência de intérprete, práticas e metodologias inadequadas, discriminação, pouca socialização e interação, entre outros. Considerando o que foi apresentado pelos professores e pela a aluna, nota-se que os educadores na medida do possível buscam romper com as barreiras ainda enfrentadas pela educanda no meio universitário, neste sentido, somente leis e legislações não irão sozinhas contribuir para que este educando receba um ensino de qualidade, pelo contrário, é um conjunto de pessoas, práticas, espaços, leis, que irão assegurar uma educação satisfatória e igualitária, onde a identidade, cultura e diferença linguística do surdo sejam respeitadas, e não colocada como uma deficiência que incapacita este sujeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho, foi possível concluir que ainda há muito o que se fazer para que a educação para os surdos e sua inclusão, sejam efetivamente realizados. Está além de uma mudança na gestão da instituição ou criação de novas leis pelo Estado, é transformar o modo como se enxerga e entende este sujeito. De uma percepção em que segrega, que só identifica a deficiência e exclui, se torne um local onde esteja aberto a mudanças, que adequue, e que assegure a este um ensino igualitário.

Acredita-se que enquanto as pessoas com deficiência e, portanto os surdos não forem representados como sujeitos produtores de cultura, estes entrarão no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, vistos como deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes.

Foi através da convivência com a colega de turma surda, que inúmeros pensamentos em relação a dita deficiência, a inclusão e acessibilidade no ensino superior - e nos demais níveis de escolaridade - se construíram. Uma realidade se tornou a mola mestra, a inspiração que, sem dúvidas fizeram com que uma proposta de trabalho de conclusão de curso lançasse um olhar analítico e atento para a persistência de uma estudante em busca do direito à educação. O esforço hercúlio da acadêmica para concluir o ensino superior em um local com práticas predominantemente ouvintes, estabelecendo quase ou nenhuma socialização no início do curso, sem nenhum outro colega surdo matriculado e a falta de intérprete em alguns momentos para fortalecer sua luta enquanto parte da comunidade surda, assim como a necessidade por mudanças educacionais na perspectiva inclusiva, dentro outros tantos elementos percebidos, formaram a razão de ser da presente pesquisa. A investigação fora concluída, mas os esforços em prol de uma educação escolar acessível para o educando surdo precisam avançar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: < <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>> Acesso em: Nov. 2022.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 139, p. 147-172, já./abr. Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&ved=2ahUKEwilnZucn7H8AhWlp5UCHQuuCckQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw3y-5dHOvCAzjgb\\_jQU8QMH](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&ved=2ahUKEwilnZucn7H8AhWlp5UCHQuuCckQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw3y-5dHOvCAzjgb_jQU8QMH)> Acesso em: Nov, 2022.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM** – Paulo Renato Souza. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

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. Capítulo II e IV. Dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Art. 1. Abr. 20002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Capítulo IV do Direito À Educação, Art. 27. Jul. 2015.

CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Revista de Comunicação**, nº 3, APECDA, Porto, 2001. Disponível em: < [http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/cronosurdo\\_Eduardo-Cabral.pdf](http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/cronosurdo_Eduardo-Cabral.pdf) > Acesso em: Jun. 2022.

CASTRO, Sabrina Fernandes de Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Ver. Bras.** Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/abstract/?lang=pt> > Acesso em: Nov. 2022.

COSTA, Neli. **Escola inclusiva: para quem?** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

CRUZ, Osilene; PRADO, Rosana. História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita. **Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p. 801-818, set/dez. 2018. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/50811/32849> > Acesso em Jun. 2022.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária**. Piracicaba, SP, 2011. Disponível em: <

[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_4a92202cc94334d7e5d5b24dff0ef6ac](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_4a92202cc94334d7e5d5b24dff0ef6ac) > Acesso em: Dez. 2021.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

LEITE; PEREIRA; SILVA; SIMÕES. Projeto Política de Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência visual na Universidade. **Intercursos**, Ituiutaba, v.18, n. 1, Jan.-Jun. 2019. Disponível em: <  
<https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/3726> > Acesso em: Nov. 2022.

LIMA, Juliana Corrêa de. **Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na Educação Superior.** Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <  
[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_bb2068914295456256d6048fbfab9613](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_bb2068914295456256d6048fbfab9613) > Acesso em: Dez. 2021

LOPES, Maura Corcini. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 2013.

LOSS, Jaqueline Reni. **Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no Ensino Superior.** Chapecó, SC, 2015. Disponível em: <  
[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_589475f796802fea63a5c3a812207823](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_589475f796802fea63a5c3a812207823) > Acesso em: Dez. 2021.

MORI, Nerli Nonato Riberio; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil.** 2015. Disponível em: <  
[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod\\_folder/content/0/SANDER%3B%20MORI%2C%202015.doc?forcedownload=1](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod_folder/content/0/SANDER%3B%20MORI%2C%202015.doc?forcedownload=1) > Acesso em: Dez. 2021.

MOURA, Adelson Fidelis de. **Acesso ao Ensino Superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio.** Bauru, SP, 2016. Disponível em: <  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136338> > Acesso em: Dez. 2021.

OLIVEIRA, Liliâne Assumpção. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez.** Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2011. Disponível em: <  
[https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO\\_fundamentos\\_historicos\\_biologicalos\\_e\\_legais\\_da\\_surdez.pdf](https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_fundamentos_historicos_biologicalos_e_legais_da_surdez.pdf) > Acesso em: Jun. 2022.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez.** Marília: Unesp, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Limeira de. **História da educação dos surdos: da antiguidade à idade moderna.** Curitiba, 2011. Disponível em: <  
[https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO\\_fundamentos\\_historicos\\_biologicalos\\_e\\_legais\\_da\\_surdez.pdf](https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_fundamentos_historicos_biologicalos_e_legais_da_surdez.pdf) > Acesso em: Jun. 2022.. Acesso em: Jun. 2022.

SANTOS, Mariana Marques Sousa. **Educação Bilíngue na Comunidade Surda**. 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/43295/1/MarianaSSantos.pdf> > Acesso em: Dez. 2021.

SILVA, Poliana Barboza da; SANCHES, Isabel. **A inclusão do estudante surdo no Ensino Superior: o que dizem os surdos?** 2017. Disponível em: < [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA11\\_ID4134\\_08092017130812.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID4134_08092017130812.pdf) > Acesso em: Dez. 2021

SILVA, Ronaldo Quirino da; GUARINELLO, Ana Cristina; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O intérprete de libras no contexto do ensino superior. **Revista Teias**, v.17, n.46. Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2016. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25283/18542> > Acesso em: Dez. 2021.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

UEMG. **PEAES Promoção à saúde, inclusão de pessoas com deficiência, cultura e esporte**. Belo Horizonte, 2022.

UEMG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Carangola, 2017.