



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS SURDOS SOBRE ESSE PROCESSO NO
CURSO DE LETRAS LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA DA UFRN

ANDIARA PAULA DE SOUSA LEMOS

NATAL-RN

2018

ANDIARA PAULA DE SOUSA LEMOS

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS SURDOS SOBRE ESSE PROCESSO NO CURSO DE
LETRAS LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA DA UFRN

Artigo científico apresentado ao Curso de
Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Natal

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Sistema de Bibliotecas – SISBI
Catalogação da Publicação na Fonte - Biblioteca Central Zila Mamede

Lemos, Andiana Paula de Sousa.

Inclusão no ensino superior: a percepção de alunos surdos sobre esse processo no curso de Letras-Libras/Língua Portuguesa da UFRN / Andiana Paula de Sousa Lemos. - 2019.

38 f. : il.

Artigo Científico (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Curso de Pedagogia. Natal, RN, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Cenci.

1. Surdos - TCC. 2. Inclusão no ensino superior -TCC. 3. Curso Letras-Libras/Língua Portuguesa - TCC. I. Cenci, Adriane. II. Título.

RN/UFRN/BCZM

CDU 373.55

Elaborado por Ana Cristina Cavalcanti Tinóco - CRB-15/262

ANDIARA PAULA DE SOUSA LEMOS

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
A PERCEPÇÃO DE ALUNOS SURDOS SOBRE ESSE PROCESSO NO CURSO
DE LETRAS LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA DA UFRN

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriane Cenci (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Flávia Roldan Viana
Universidade Federal do Rio Grande do Norte ((UFRN)

Prof.^a Esp. Francisca Katarina Medeiros de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo discutir a inclusão no ensino superior a partir da percepção de alunos surdos no Curso Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trata-se de pesquisa exploratória descritiva do tipo estudo de caso que utilizou como instrumentos para produção de dados: 1) a análise documental, buscando compreender como a UFRN vem organizando políticas e ações inclusivas e 2) questionário eletrônico (online) encaminhado aos alunos surdos do Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa. Obteve-se a resposta de 8 alunos surdos. A análise dos documentos e, principalmente, das informações dos 8 participantes, permitiu perceber os esforços da UFRN para a inclusão dos alunos surdos, com ações específicas a eles e com ações mais gerais voltadas aos alunos com deficiência. Os participantes consideram positiva a sua inclusão na universidade, destacando a importância de estarem em um curso que valoriza a língua de sinais como primeira língua do indivíduo surdo.

Palavras-Chaves: Surdos; Inclusão no ensino superior; Curso Letras-Libras/Língua Portuguesa

ABSTRACT

The research aimed to discuss inclusion in higher education from the perception of deaf students in the Libras / Portuguese Language Course of the Federal University of Rio Grande do Norte. It is a descriptive exploratory research of the type of case study that used as tools for data production: 1) the documentary analysis, seeking to understand how the UFRN has been organizing inclusive policies and actions and 2) electronic questionnaires (online) sent to the deaf students of the Course of Libras Letters / Portuguese Language. The answer of 8 deaf students was obtained. The analysis of the documents and, mainly, the information of the 8 participants, made it possible to perceive UFRN's efforts to include deaf students, with specific actions and more general actions aimed at students with disabilities. The participants consider their inclusion positive in the university, highlighting the importance of being in a course that values the sign language as the first language of the deaf individual.

Key words: Deaf people; Inclusion in higher education; Course Letters-Libras / Portuguese Language

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 6 |
| 2 EDUCAÇÃO DO SURDO E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL | 8 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 14 |
| 4 A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA UFRN: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA | 16 |
| 4.1 A POLITICA DE INCLUSAO DA UFRN E SUAS AÇÕES | 16 |
| 4.2 A INCLUSAO DO ALUNO SURDO NO CURSO LETRAS-LIBRAS | 20 |
| 4.2.1 Perfil dos participantes e Trajetória educacional..... | 21 |
| 4.2.2 Ingresso e permanência no Curso | 24 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 29 |
| REFERENCIAS | 30 |
| APÊNDICE | 35 |

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, a inclusão de pessoas com deficiência passou a ser debatida nas esferas acadêmicas, políticas e sociais focalizada principalmente na educação básica gerando avanços consideráveis com relação aos direitos educacionais da pessoa com deficiência. Neste sentido, vêm sendo estabelecidas diretrizes legais visando proporcionar o acesso à educação deste grupo, que durante muito tempo esteve à margem do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino desde a educação básica até a graduação (KASSAR, REBELO, 2018).

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior vem sendo normatizada desde o final da década de 1990, por meio de instrumentos legais a exemplo do Aviso Circular nº 277/96 e do Decreto nº 3.298/1999, nos anos 2000, a Portaria 3.284/2003 que discorrem sobre a garantia dos direitos da pessoa com deficiência ao Ensino Superior, inclusive do aluno surdo, e mais recentemente a Lei Nº 13.409 de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Em se tratando especificamente da inclusão do aluno surdo no ensino superior, observa-se que, após o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como língua oficial da comunidade Surda, a partir da Lei Federal no 10.436/2002 e do Decreto no 5.626/2005, que foi uma conquista influenciada Movimentos Surdos¹, houve uma maior visibilidade deste grupo e maior participação das pessoas surdas em todos os contextos seja social ou educativo (THOMA, KLEIN, 2010).

Embora a trajetória escolar dos sujeitos surdos que chegam ao ensino superior não seja necessariamente respaldada na educação inclusiva, pois podem ter passado por diferentes tipos de escolas (regular, especial), verifica-se nos últimos anos uma ampliação no número de aluno surdos matriculados em instituições de ensino superior.

Considerando o período de 2009 a 2017, o número de matrículas nos cursos de graduação de alunos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou com

¹ Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional. (THOMA, KLEIN, 2010).

Altas Habilidades/Superdotação passou de 20530 para 38.272 em instituições de ensino superior. Parte destes números representa alunos surdos e alunos com deficiência auditiva, sendo 5.404 com deficiência auditiva e 2.138 surdos, em 2017 (INEP, 2018). Esses dados são um reflexo do elevado número de pessoas com este tipo de deficiência no Brasil, segundo os dados do censo de 2010 realizado pelo IBGE, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva (IBGE, 2010).

Nesse contexto, está a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, que, desde o ano 2000, vem empreendendo ações voltadas para promover o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais² no ensino superior, bem como para garantir as adequações arquitetônicas necessárias, visando tornar seus espaços acessíveis. Essas ações vêm ampliando o ingresso de alunos com deficiências, dentre eles os alunos surdos e com deficiência auditiva nos diversos cursos da universidade.

Configurando-se como mais uma oportunidade de acesso para alunos surdos ao ensino superior e como locus de formação de profissionais para atuar no ensino de Libras no processo de inclusão dos surdos nos diferentes níveis de ensino, em 2013, a UFRN implementou o curso de Licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa. O curso tem forma de ingresso diferenciada, com a realização de vestibular que contempla teste de Habilidades Específicas, prova realizada em Libras; Redação, realizada em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Tal formato de ingresso torna a prova mais acessível aos surdos usuários de Libras do que se o ingresso considerasse a prova do ENEM.

Em que se pesem essas iniciativas, ainda se faz necessário ampliar discussões e ações no sentido de garantir não apenas o acesso, mas também medidas para dar suporte à permanência e a formação universitária exitosa destes alunos. Nesse sentido, a pesquisa objetiva discutir a inclusão no ensino superior na percepção de alunos surdos no Curso Letras Libras e Língua Portuguesa da UFRN. Para tanto foram analisados documentos da UFRN relacionados à inclusão e à inclusão de alunos surdos e com deficiência auditiva e foi aplicado questionário online aos alunos surdos do Curso Letras Libras e Língua Portuguesa, obtendo

² A UFRN utiliza o termo Necessidades Educacionais Especiais, e de acordo Melo (2012, p.3) o conceito de necessidades educacionais especiais está ligado aos de dificuldades de aprendizagem ou de elevada capacidade manifestados durante o processo educacional. Nessa perspectiva, temos os: a) Educandos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; b) Educandos com transtornos globais do desenvolvimento aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo; c) Educandos com altas habilidades/superdotação – aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse; d) Educandos com transtornos funcionais específicos.

retorno de 8 alunos. As respostas desses sujeitos constituem os dados mais importantes da pesquisa.

O artigo inicia apresentando um breve referencial teórico sobre o processo educacional e inclusão do surdo e sobre as políticas relacionadas à inclusão, à inclusão de surdos e à inclusão no ensino superior; na seção seguinte são apresentados os procedimentos metodológicos. Segue a apresentação dos resultados e discussão que estão divididos: na primeira parte discute-se as políticas e ações relacionadas a inclusão de surdos na UFRN a partir de análise documental, na segunda se discute a percepção dos sujeitos sobre a inclusão que vivenciam na UFRN com base nas respostas fornecidas no questionário. E, em seguida as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DO SURDO E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, o percurso da educação do surdo foi marcado pela exclusão. Desde os primeiros séculos da história brasileira pós-invasão portuguesa, mesmo após a Proclamação da República, os surdos e as pessoas com deficiência se mantinham a margem do sistema educacional brasileiro, sendo praticamente inexistente a oferta educacional para estas pessoas, predominando um atendimento educacional às pessoas com deficiência em ambientes separados dos outros alunos. Até a década de 60 do século XX, as crianças com deficiência não estudavam nas escolas regulares (PADILHA, 2014).

O atendimento educacional para os surdos no Brasil tem uma tradição nas instituições especializadas e o ano de 1855 é considerado o marco inicial da Educação dos alunos surdos no Brasil devido a chegada de um professor surdo chamado Hernet Huet, trazido da França por D. Pedro II. Esse professor foi fundamental para que fosse fundado, em 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, conhecido, atualmente, como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Os ensinamentos de Huet fizeram com que a língua de sinais se difundisse no Brasil (GOLDFELD, 2002).

De forma geral, durante o século XVIII, no contexto internacional (que tinha reflexos também no Brasil) a educação dos surdos esteve pautada em duas propostas educacionais sendo uma inclinada para o "oralismo" e outras para o "gestualismo". Os oralistas defendiam que a aceitação social do surdo exigia sua reabilitação e a superação da mudez. E do outro lado os gestualistas, que perceberam que os surdos desenvolviam uma linguagem com gestos (sinais) que permitia uma comunicação eficaz.

Defensor do gestualismo, o abade Charles Michel l'Epée fundou, em 1775, em Paris, a primeira escola a trabalhar com uma abordagem gestualista. Considerava a língua de sinais como a língua natural dos surdos, sendo então utilizada para ensinar a cultura e a língua francesas. E, como representante do oralismo, Samuel Heinicke estabeleceu os princípios metodológicos do oralismo, na Alemanha, criando em 1778, sua própria escola para surdos (LACERDA, 1998).

Durante muitos o oralismo seguiu como método mais frequente para a educação dos surdos, sob influência dos resultados do Congresso Mundial de Professores de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880, no qual houve uma votação para escolher o método a ser utilizado para a educar os surdos, e uma maioria oralista aprovou este método como sendo o mais adequado, alegando que o uso de gestos e sinais desviava o surdo da aprendizagem da língua oral, que era considerada a mais importante. Assim, foi banida a língua de sinais e a comunidade surda ficou excluída das políticas das instituições de ensino. Tal cenário prevaleceu até 1980 (CAPOVILA, 2002).

Apesar da proibição dos oralistas quanto ao uso de gestos e sinais, algumas instituições se mantiveram à margem do sistema, desenvolvendo um modo próprio de comunicação. Assim, na década de 1960, são desenvolvidos estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Willian Stokoe, ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), encontra uma estrutura que se assemelha àquela das línguas orais, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais; esse estudo derruba os argumentos que consideraram as línguas de sinais como inferiores às línguas orais (LACERDA, 2006). Pese a isso o método oralista não conseguir atingir o objetivo maior que era permitir o desenvolvimento da linguagem, resultando em descontentamentos.

Desta forma, a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi uma filosofia de educação que permitia ao surdo a aquisição da linguagem não apenas com ênfase na língua oral, mas também de outros meios incluindo os sinais, foi a chamada comunicação total. Goldfeld (2002) afirma que uma das principais preocupações da filosofia comunicação total são os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, mas também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, dando importância aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

A Comunicação Total defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação, recomendando o uso simultâneo de códigos manuais com a língua oral. Os códigos manuais obedecem à estrutura gramatical da língua oral, esta forma de

comunicação é denominada bimodalismo, que é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da língua pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes. Esta forma de educar os surdos, embora valorize a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, não valoriza as características históricas e culturais da língua de sinais. De acordo com Paiva (2017) esta concepção circulou também no Brasil por volta dos anos 70.

Esse período da década de 70, no contexto mais amplo da Educação Especial, é marcado pelo discurso pedagógico que ressaltava a integração ou normalização da deficiência, inserindo as pessoas com necessidades especiais no cotidiano dos considerados normais - *mainstreaming*³ (JANNUZZI, 2004).

No campo dos estudos surdos, principalmente, no contexto internacional, Capovilla (2002) destaca a disseminação de pesquisas e o aprofundamento da compreensão da complexidade linguística das línguas de sinais que influenciaram a compreensão da língua de sinais como língua natural do povo surdo e como o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda.

Desta forma, surgiu a filosofia do bilinguismo, defendendo a língua de sinais, uma língua viso-espacial, como língua natural dos surdos, como primeira língua. “[...] o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p.42).

Analisando tais filosofias do desenvolvimento linguístico do surdo, Skliar (2013) relaciona a disputa entre oralismo e gestualismo a dois modelos de compreensão da surdez, respectivamente, o modelo clínico-terapêutico e o modelo socioantropológico. O primeiro entende a surdez de modo vinculado à patologia e ao déficit auditivo, embasando propostas de correção do déficit, em que o desenvolvimento e a linguagem só são possíveis por meio da língua oral. Já o modelo socioantropológico pressupõe que a surdez marca uma diferença linguística, a surdez é considerada como diferença que deve ser respeitada e não como deficiência ou defeito a ser corrigido.

As discussões registradas nos últimos anos possibilitaram algumas mudanças significativas com relação a educação dos surdos, como a utilização dos modelos de educação bilíngue e bicultural, mas ainda é preciso avançar na compreensão a partir do eixo da

³ Refere-se à política integracionista que se tornou palavra de ordem nas décadas de 60 e 70, recomendando que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos. Assim, a manutenção de alunos deficientes em classes de ensino comum era encorajada por constituírem estas o ambiente normal de escolarização. O encaminhamento a alternativas mais restritivas como classes especiais só poderia ocorrer quando estritamente necessário, e mediante consentimento dos pais do aluno (Gottlieb, 1981 *apud* OMOTE, 1999).

diferença e não da deficiência. Skliar (2013), elucida essa abordagem da surdez como diferença:

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominantes (SKLIAR, 2013, p.6).

Nesta perspectiva Paiva (2017) aponta como conquista dos movimentos Surdos, uma mudança de paradigma voltado para um novo modelo de educação centrado no surdo enquanto sujeito e não mais na sua condição auditiva influenciando a construção de diretrizes e leis nacionais sobre a inclusão.

A discussão acerca da inclusão dos surdos e das pessoas com deficiência na escola regular se avoluma nos anos 1990, com a pressão dos movimentos das pessoas com deficiência, com a articulação dos movimentos dos surdos e com a proposição de políticas educacionais que passam a dar mais espaço a educação especial e a falar em educação inclusiva (MENDES, 2010). Mas é a partir do final da primeira década do século XX que políticas de inclusão passam a desencadear mudanças mais significativas.

Para acompanhar essa construção das políticas inclusivas para os surdos e para as pessoas com deficiência, vamos destacar os principais documentos. Marco importante é a Constituição Federal de 1988, que no artigo 208, inciso III aponta que é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação especial ganha destaque na história da educação brasileira, tendo um capítulo do documento dedicado a ela. Na LDBEN a Educação Especial é apresentada como modalidade de ensino que deve ser, preferencialmente, ofertada na rede regular, contando com o apoio especializado, para o atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais⁴ e contando ainda com classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a inclusão em classes regulares (BRASIL, 1996).

Na Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), há o seguinte com relação a língua de sinais:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas

⁴ O texto original da LDBEN, em 1996, utilizava a denominação educandos portadores de necessidades especiais. Em 2011, para adequações à nova política, esse termo foi alterado para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2000).

Chama a atenção que a lei fala em sistemas de comunicação e sinalização, pois o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua brasileira oficial é dado em 2002, com a Lei 10.436/2002, conforme expresso no artigo primeiro do referido documento:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O reconhecimento da Libras é endossado pelo Decreto nº 5626/2005. Tal documento traz impactos importantes regulamentando a inclusão da Libras como componente curricular nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, regulamentando a formação de professor e instrutor de Libras, a formação do tradutor e intérprete de Libras; estabelecendo mecanismos para o direito à saúde e À educação e para a difusão da Libras.

Ainda relacionado a difusão da Libras, a Lei 12.319/2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, constituindo desta forma uma condição para a acessibilidade do sujeito surdo em todos os níveis de ensino, incluindo o superior, bem como as instâncias sociais (Paiva, 2017).

No período de 2007 a 2015, no âmbito nacional, foram desenvolvidas várias ações de apoio a inclusão dos surdos nos sistemas de ensino, algumas delas: o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial; a criação de 30 cursos de Letras-Libras/Língua Portuguesa para formação de professores, tradutores e intérpretes da Libras; o PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa instituído pelo Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2016).

Esses documentos legais, relacionados à formação de profissionais, à valorização e disseminação da Libras, são elaborados em um contexto de políticas inclusivas, especialmente, políticas educacionais inclusivas. É imprescindível destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabeleceu como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

A referida política ao abordar a transversalidade da educação especial na educação superior, afirma que se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Alguns autores questionam a compreensão do sentido da inclusão dos surdos apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Lodi (2013) menciona que, de forma velada no discurso constitutivo dessa Política, é dado a Libras um caráter instrumental e não um tratamento de língua, permitindo que seja aceita discursivamente sua circulação no interior da escola, sem haver um questionamento sobre o valor de sua presença e de uma educação voltada para os surdos construída a partir dessa língua.

Embora sejam frequentes as críticas a tal Política é inegável que ela ampliou as discussões sobre o acesso das pessoas com deficiência e dos surdos ao ensino básico e ensino superior.

No contexto mais amplo das políticas inclusivas, no ano de 2015, foi instituída a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Tal lei, dentre outros pontos, endossa o reconhecimento da Libras, o ensino bilíngue para os surdos, a presença de tradutores e intérpretes de Libras na escola.

Importante para a inclusão no ensino superior, é a Lei 13.409/16, referente a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. No artigo terceiro diz o seguinte:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

De acordo com essa Lei, o número de pessoas com deficiência na universidade deve ser equivalente a proporção de pessoas com deficiência em cada estado. Isso representa uma ampliação na reserva das vagas para as pessoas com deficiência – e nesse público estão as pessoas com deficiência auditiva e os surdos.

Assim nota-se que as discussões acerca da educação inclusiva para pessoas com deficiência e para surdos tem suscitado aparato legal extenso, buscando promover a acessibilidade destes alunos em todos os níveis de ensino. Contudo, Brazorotto e Speri (2013) destacam a existência de barreiras e facilitadores (atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e de uso de equipamentos auxiliares e tecnologia) ao acesso, permanência e aproveitamento acadêmico de estudantes com deficiência e surdos no ensino superior. E concluem que:

[...] a educação inclusiva é muito mais do que a simples aproximação física e promoção de serviços de suporte pela universidade. Ela requer mudanças de atitudes de toda a comunidade universitária na relação com o aluno com deficiência. A interação entre esse aluno e seus colegas, as mudanças positivas de comportamento e de estilo de ensino dos professores podem modificar, significativamente, os índices de permanência e sucesso desses estudantes (BRAZOROTTO, SPERI, 2013, p.150).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se quanto aos fins como uma pesquisa exploratória, que de acordo com Gil (2007), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. O tipo de pesquisa pode ser caracterizado como estudo de caso:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

A delimitação do caso é o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da UFRN, mais especificamente os alunos surdos desse curso. Participaram da pesquisa 08 alunos de diferentes períodos do Curso Letras-Libras/ Língua Portuguesa matriculados na UFRN no segundo semestre de 2018. Não se pretende tecer generalizações a partir dos dados, mas sim construir reflexões a partir do que esses sujeitos trazem.

Para a produção dos dados foi utilizado o questionário eletrônico (online) constituído por perguntas fechadas utilizando especialmente a Escala *Likert*⁵ e perguntas abertas sobre o processo de inclusão universitária, dividindo-se em 2 blocos: Bloco 1: Perfil dos participantes e Trajetória educacional; e Bloco 2: Ingresso e permanência no Curso. Optou-se por elaborar o questionário pelo Google Forms® ou Formulário do Google®, devido praticidade e facilidade na utilização do recurso e recebimento dos dados para análise posterior. Roteiro do questionário encontra-se no Apêndice 1.

Antes do envio do questionário, foi realizado um contato inicial com os alunos matriculados na disciplina Educação Especial em uma perspectiva inclusiva que é ministrada pela orientadora desta pesquisa, o que possibilitou o rápido contato com a turma. Foi explicado os objetivos da pesquisa e solicitado a participação de todos. Desta forma a aplicação dos questionários foi direcionada inicialmente para esta turma.

Os questionários foram enviados no período de 05 a 30 de setembro de 2018. Contudo houve um baixo índice de participação do referido grupo, dos 14 alunos com deficiência auditiva apenas 3 responderam. Optou-se por tanto por reenviar o questionário para o referido grupo em 22 de outubro de 2018 e também para os outros alunos surdos do curso Letras-Libras/ Língua Portuguesa que ingressaram em outros anos. Até o dia 05 de novembro de 2018, responderam o questionário: 5 alunos que ingressaram em 2017 e 2 que ingressaram em 2016 e 1 que ingressou em 2015.

Após esse processo, os dados coletados por meio das respostas dos sujeitos foram tabulados e passaram por um tratamento analítico de acordo com os referenciais teóricos que fundamentam essa pesquisa.

Também para levantar dados foi feita uma análise dos documentos da UFRN que tinham relação com a inclusão dos surdos na universidade, a partir da Política de inclusão que apresenta as Normativas institucionalizadas tais como: Portaria Nº. 203/10-R, de 15 de março de 2010 que institui a CAENE na UFRN; Resolução Nº. 193/2010-CONSEPE, de 21 de setembro de 2010 que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 -2019⁶; Portaria Nº. 1.169/2011 – R, de 19 de setembro

⁵ “A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p.5).

⁶ Disponível em: http://arquivos.info.ufrrn.br/arquivos/201806404729d351671945444bc10591d/NORMATIZAES_DA_UFRN_-_POLITICA_DE_INCLUSO.pdf

de 2011 que instituiu comissão para constituírem uma banca especial para o vestibular 2012, com a finalidade de analisar os requerimentos dos candidatos ao vestibular com NEE dentre outros.

4 A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA UFRN: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

A inclusão dos surdos na UFRN é discutida desde duas perspectivas, dois olhares: primeiro desde os documentos que dão suporte às ações relacionadas a inclusão dos surdos e em seguida desde a percepção de sujeitos surdos, alunos do Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da UFRN.

4.1 A POLITICA DE INCLUSAO DA UFRN E SUAS AÇÕES

Em sintonia com as políticas nacionais, desde o ano 2000, a UFRN vem desenvolvendo ações para atender as demandas das pessoas com deficiência na universidade. Essas ações envolvem os seguintes eixos fundamentais: Criação da Política; Acesso; Inclusão no PDI; Infraestrutura e Espaços Inclusivos. Na sequência, são apresentadas algumas das ações. Ressalta-se que elas têm sido desenvolvidas de forma articulada, não necessariamente seguindo uma linha temporal.

As ações realizadas vão desde a realização de ciclos de estudos e debates sobre a educação inclusiva, bem como seminários que abordam essa temática; como também o estabelecimento de parcerias entre instituições visando ao atendimento ao estudante com deficiência. Neste sentido foi criado o “Espaço Inclusivo” na Biblioteca Central Zila Mamede, no Campus Central da UFRN, realizadas adequações arquitetônicas visando tornar seus espaços mais acessíveis.

No que diz respeito ao ingresso à UFRN, por meio do processo seletivo de vestibular desde o ano 2000, a UFRN estabeleceu mecanismos para atender às necessidades candidatos com deficiência por meio de uma parceria entre a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e a Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE, atendendo às prerrogativas da Portaria nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999 do MEC, que estabelecia requisitos de acessibilidade para autorização e reconhecimento de cursos nas instituições.

Em 2002 foi instituída, pela Reitoria, a Portaria nº. 123/02-R, de 01 de março de 2002, que criou a comissão temporária para apresentar uma proposta de diretrizes gerais para implementação de uma política acadêmica de atendimento ao estudante com necessidades

especiais, bem como para apresentar sugestões específicas para o atendimento acadêmico ao estudante com deficiência visual.

Em 2007 foi instituída pela Reitoria a Portaria n.º 555/07-R, de 07 de agosto de 2007, criando a comissão com a finalidade de elaborar proposta de inclusão de alunos com deficiência na UFRN.

Em 2009 a Reitoria institui a Portaria n.º 1307/09-R⁷, de 23 de outubro de 2009, criando a comissão permanente, denominada Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, com a finalidade de apoiar e orientar a comunidade universitária sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência com qualidade no âmbito universitário. A referida comissão permanente, sendo constituída por um representante da Pró-Reitoria de Graduação, um representante da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, um representante da Superintendência de Infraestrutura um representante do Departamento de Psicologia, um representante da Secretaria de Assuntos Estudantis, um representante do Departamento de Educação, Um representante do Departamento de Fisioterapia, sendo indicados pela Pró-Reitoria de Graduação e designados pelo reitor.

Em 2010 a Reitoria institui a Portaria n.º. 203/10-R⁸, de 15 de março de 2010, criando a Comissão Permanente Núcleo de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais - CAENE, vinculada ao Gabinete do Reitor. Neste mesmo ano foi implantado o Setor da CAENE no prédio da Reitoria. A referida comissão projetava ampliar sua ação inclusiva buscando garantir o acesso, a permanência e a terminalidade, com sucesso, dos estudantes com necessidades educacionais especiais, particularmente daqueles com deficiência.

O surgimento da CAENE se deu a partir do desdobramento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi institucionalizada na UFRN mediante incentivo financeiro do Programa Incluir, a partir do fomento a propostas submetidas junto ao Ministério da Educação nos anos de 2006,2010, 2015. A UFRN institucionalizou, na gestão 2011-2015, a sua política de inclusão destinada aos estudantes com necessidades educativas especiais (FERREIRA, 2016, p.68).

Para requerer o apoio para o atendimento educacional da CAENE, os alunos precisam solicitar junto à coordenação de seu curso a sua inscrição via formulário eletrônico

⁷ Disponível em:
http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201100117842d56012286d3216887c65/PORTARIA_1307.PDF

⁸ Disponível em:
http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20111481665d196012292eedc2db204c/PORTARIA_203.PDF

disponível no SIGAA; e comparecer para entrevista com a equipe da CAENE, no dia e horário indicados no SIGAA, no ato da inscrição, de posse de laudos ou pareceres, quando disponíveis. E em seguida a equipe da CAENE analisará cada caso, realizando junto ao aluno o levantamento das suas necessidades educacionais e de formas de intervenção sobre o processo de ensino-aprendizagem, realizando encaminhamentos para outros profissionais, quando se fizer necessário.

Verifica-se nos últimos anos uma ampliação da quantidade de alunos atendidos pela CAENE. Em 2011, um ano após a criação da CAENE, eram acompanhados apenas 17 alunos com deficiência. Em 2018 são 94 alunos. Observa-se ainda o crescimento mais abrupto de 2017 para 2018. Dos 94 alunos atendidos em 2018, o total de alunos com deficiência auditiva e surdez que se encontram ativos na CAENE de todos os níveis de ensino e centros corresponde a 30 alunos. Desses, 19 alunos estão vinculados ao Centro de Ciências Humanas Letras e Arte (CCHLA) que contempla os alunos do Curso Letras-Libras/ Língua Portuguesa.

Além do suporte da CAENE, de acordo com a Resolução 193/2010 – CONSEPE/UFRN⁹, os alunos podem requerer as seguintes estratégias de atendimento educacional: Adaptação das atividades; Tempo adicional de (01) uma hora, ou mais para a realização de atividades avaliativas; Adaptação de recursos instrucionais, material pedagógico e equipamentos; Adaptação de recursos físicos, eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação de ambiente de comunicação; Apoio especializado (intérpretes de língua de sinais e leitor); Adequação de mobiliário e espaços físicos da instituição; materiais de leitura e escrita em braile, em impressão com fonte ampliada, livros falados ou digitais, leitores e sintetizadores de voz ou outros recursos de tecnologia assistiva e/ou didático-pedagógica que atendam às necessidades.

O aluno com necessidades educacionais especiais também pode dispor de Bolsa Acessibilidade que é operacionalizada pelo Serviço Social CAENE em parceria com a PROAE. Para ter acesso a Bolsa o aluno com deficiência deverá dispor dos critérios de elegibilidade conforme consta Resolução 163/2014 CONSEPE¹⁰.

⁹ Disponível em:

http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20111930902f86601238311e1e741042/RESOLUO_N_193.pdf

¹⁰ Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201606103194c630100408bbe81fa76f5/Res1_632_014_-_Aprova_Concesso_de_Bolsa_Acessibilidade_para_Estudantes_com_Defi.pdf

Com relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹¹ o mesmo foi elaborado em 2009 pautado por ampla discussão com todos segmentos da comunidade universitária e com a sociedade para coletar propostas e sugestões e subsidiar a apreciação e a aprovação em sua instância máxima: o Conselho Universitário da UFRN - CONSUNI.

O PDI traz um tópico intitulado “Atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais”, no qual afirma que o atendimento a esse público vem sendo ampliando gradativamente, tanto o acesso de jovens e adultos no ensino da graduação e pós-graduação, quanto de crianças no Núcleo de Educação Infantil/ Colégio de Aplicação. O documento cita ação permanente da instituição em prol da criação de uma cultura de respeito à diversidade, garantindo as condições de acessibilidade, de tecnologias apropriadas e de recursos humanos qualificados, a eliminação de toda e qualquer forma de barreira (seja ela pedagógica, ambiental, atitudinal, comunicacional, entre outras) de tal forma que possibilitem a construção de um modelo de política educacional inclusiva que atenda às necessidades educacionais especiais dos estudantes que demandarem por apoios específicos em sua formação acadêmica. Ressalta a importância de ações multi/interdisciplinares que busquem concentrar esforços de naturezas diversas (ensino, pesquisa e extensão), articulando os diversos setores da UFRN que garantam e promovam o desenvolvimento acadêmico e social desses discentes na instituição.

De acordo com o referido PDI (UFRN, 2010), a política de inclusão da UFRN voltada para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais têm nove diretrizes: (1) acompanhar e avaliar o ingresso, o acesso, a permanência e a terminalidade de estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE, visando assegurar as condições adequadas para o sucesso acadêmico e social; (2) estimular e fortalecer a articulação entre os serviços e setores de diferentes áreas de formação e atuação da UFRN, bem como parcerias interinstitucionais, em prol do desenvolvimento e consolidação das ações voltadas para inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais; (3) desenvolver e executar ações para eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação visando garantir o exercício da cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais; (4) atualizar e inserir nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, particularmente das licenciaturas, disciplinas obrigatórias que abordem as diversas

¹¹ O Plano de Desenvolvimento Institucional norteia os planos gestores da administração central e dos centros acadêmicos, os planos trienais dos departamentos acadêmicos e das unidades acadêmicas especializadas, os projetos políticos pedagógicos dos cursos e as ações futuras da UFRN no período 2010-2019. O referido plano explicita a missão da Universidade, os objetivos institucionais e o projeto pedagógico institucional e define os rumos da instituição universitária seu desenvolvimento e suas metas.

Disponível em: <https://ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-Novas-Metas.pdf>

metodologias de ensino para o atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais; (5) implementar e expandir a oferta de cursos para qualificação de recursos humanos visando a atender às demandas acadêmicas e sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais; (6) criar curso de Licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa; (7) estimular a articulação entre os grupos de pesquisa para desenvolver estudos e tecnologias com abordagem interdisciplinar voltados para as demandas e melhoria da qualidade de vida das pessoas com necessidades educacionais especiais; (8) criar vagas para concurso público para professores e/ou instrutores de Libras e intérpretes de Libras para compor o seu quadro docente permanente e (9) promover e atuar em fóruns de discussão, versando sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, com vistas a socializar e/ou atualizar-se sobre as discussões em torno dessa temática no cenário local, regional, nacional e internacional.

Cabe destacar, como ação para a inclusão de alunos surdos, a criação do já várias vezes mencionado, Curso Letras Libras/Língua Portuguesa em 2013, que apresenta um processo seletivo diferenciado, em que os candidatos são submetidos: a) Teste de Verificação de Habilidade Específica (THE), compreensiva, de caráter eliminatório, que consiste de uma Avaliação Prática em Língua Brasileira de Sinais, b) Prova discursiva, farão prova de Redação de caráter eliminatório e classificatório.

Outra ação referente ao processo seletivo para a acessibilidade e inclusão do Surdo no ensino superior teve início em 2017, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), passou a oferecer a vídeo-prova em Libras para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Neste sentido, observa-se que muitas ações para promover a inclusão dos surdos já foram realizadas pela UFRN. Agora é importante a análise da percepção dos alunos surdos com relação a estas ações e também quanto possibilidades de melhorias para permitir sua permanência e conclusão do curso.

4.2 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CURSO LETRAS LIBRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA

Para apresentar a percepção dos alunos do Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa acerca da inclusão na UFRN é importante conhecer um pouco da história, principalmente, da história de escolarização, desses alunos. Desse modo, primeiro são apresentadas informações acerca do perfil e trajetória educacional dos participantes para, em seguida, discutir suas colocações a respeito do processo de inclusão que vivenciam na UFRN.

4.2.1 Perfil dos participantes e Trajetória educacional

As três primeiras perguntas do questionário (ver Apêndice 1) tinham por objetivo levantar informações com relação ao perfil dos participantes como idade, sexo, condição de surdez. As idades dos participantes variam de 20 a 49 anos. Sendo 7 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Os participantes afirmam que descobriram a surdez na infância, 4 deles informaram que devido a mãe ser acometida por rubéola durante a gravidez tiveram como consequência a surdez do bebê; 2 participantes informaram que a surdez é congênita, 2 informaram apenas que tiveram o diagnóstico médico quando eram bebês.

Ao serem questionados com relação a ter algum acompanhamento de profissionais após o diagnóstico da surdez, os participantes responderam que: 2 não tiveram tratamento diferenciado, 1 teve tratamento com fonoaudiologia, treinando leitura labial; 1 com a fonoaudiologia e psicologia; 1 com fonoaudiologia e otorrino; 1 com acompanhamento na ASNAT (Associação de Surdos de Natal); 2 com acompanhamento no SUVAG¹² (Centro de Saúde Auditiva do RN).

Quando questionados com relação a comunicação em Libras e em qual contexto foi o primeiro contato com essa língua, todos os participantes responderam que se comunicam em Libras atualmente, porém esse primeiro contato não ocorreu na infância, 7 responderam que o primeiro contato foi na adolescência, sendo as respostas assim distribuídas: na escola (3), pela internet (1), no trabalho (1), com amigos (1), em instituições (2) como ASNAT, ASP (Associação de Surdos de Parnamirim) e Pastoral da Igreja São Pedro, SUVAG. Apenas uma pessoa não soube informar onde e qual foi o primeiro contato com a Libras. E um dos participantes possui implante coclear.

Para refletir acerca do acesso a Libras apenas na adolescência, os teóricos ressaltam a importância desse aprendizado ocorrer antes:

¹² SUVAG é a sigla de Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina, filosofia norteadora da Instituição. A metodologia Verbotonal foi desenvolvida pelo Prof. Dr. Petar Guberina. Atua numa abordagem multi-sensorial, e é desenvolvida com o auxílio da aparelhagem específica do método através das seguintes técnicas: O amor que vence o silêncio e Qualidade e humanização no atendimento. O Centro SUVAG do RN é uma instituição filantrópica que há 35 anos trabalha voltada à promoção da saúde auditiva, visando a prevenção, o diagnóstico da surdez e a reabilitação da audição e da fala de pessoas com deficiência auditiva. A reabilitação para crianças, que recebem o atendimento sistemático ocorre numa perspectiva bilíngue: Língua Portuguesa (modalidade oral-auditiva) e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS, modalidade gestual-visual). A reabilitação oral utiliza a Metodologia Verbotonal, que oferece atendimentos em grupo e individuais. Paralelamente, as aulas de LIBRAS, Artes e Educação Motora são vivenciadas com os instrutores surdos e professores especializados, respectivamente.

Disponível em: <http://suvagr.org/>

A falta de garantias de que criança surda tenha o direito humano básico a adquirir a Libras como língua materna, até os cinco anos, demarca uma lacuna no processo de aprendizagem e desenvolvimento que se estende ao longo da vida da pessoa surda, que muitas vezes só aprende a língua de sinais na adolescência, caracterizando um processo de aquisição tardia que implica graves prejuízos ao desenvolvimento, à formação das funções psicológicas superiores, ao processo de identificação cultural e, conseqüentemente ao pleno exercício da cidadania (MOREIRA, ANSAY, FERNANDES, 2016, p.52.)

De acordo com dados apresentados por Pizzio e Quadros (2011), em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. As famílias levam muito tempo até conhecer a língua de sinais, podendo implicar na aquisição linguística tardia por parte das crianças surdas. As referidas autoras destacam os resultados de uma pesquisa que evidenciou que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirir elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto as crianças com aquisição precoce os adquirem. O tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento na linguagem. Destacando-se desta forma a importância da aquisição da língua de sinais ainda na infância.

Contudo, no presente trabalho, observa-se que a aquisição da Libras por parte dos participantes da pesquisa ocorreu apenas na adolescência. Sendo a trajetória escolar destes alunos marcada pela inserção dos mesmos em salas de ouvintes, sem a presença de intérprete que permitiria contato com a Libras nos primeiros anos de estudos. Essa ausência da Libras na escolarização, foi informação reforçada pelos participantes da pesquisa quando questionados quanto às principais dificuldades enfrentadas por eles no processo de escolarização e socialização com os estudantes e professores:

“Por mim a maior dificuldade ter escolas bilíngue para surdos porque eles aprendem mais com Libras do que inclusão regular que não tem intérpretes ou professor Libras eles não consegue desenvolver direito.”¹³ (Participante A)

“Compreender leitura labial.” (Participante B)

“Dificuldade em me comunicar com os alunos ouvintes.” (Participante C)

“Comunicação.” (Participante D)

“Falta de intérpretes de Libras no ensino fundamental, só tive quando entrei no ensino médio.” (Participante E)

“Sim, na escola particular e não tinha intérprete”. (Participante F)

¹³ As respostas dos participantes estão identificadas com grafia *itálico*. As respostas dos participantes são apresentadas sem alterações.

Quando questionados com relação ao tipo de concepção de ensino para o surdo utilizada nas escolas, durante a trajetória escolar dos mesmos, apenas 1 dos 8 participantes informou que estudou em uma escola bilíngue e que aprendeu Libras na escola, os demais aprenderam em outras instituições, embora 3 dos sujeitos tenham afirmado que foi na escola o primeiro contato com a Libras.

Esses dados corroboram com o pensamento de alguns autores, como citado por Ansay (2010), que trata a inclusão de alunos surdos no ensino comum como um assunto polêmico e afirma que colocar um aluno surdo, usuário da Libras, sem a intermediação de um intérprete em uma sala de aula com trinta crianças ouvintes, pode denotar uma forma de exclusão. Neste sentido a referida autora cita um questionamento de Strobel, pesquisadora surda.

Desta maneira, a “inclusão” de sujeitos surdos na escola, tendo-se a língua portuguesa como principal forma de comunicação, nos faz questionar bem se a inclusão oferecida significa integrar o surdo? Na verdade a palavra correta para as experiências desenvolvidas não é inclusão, e sim uma forçada “adaptação” com a situação do dia a dia dentro de escolas de ouvintes (STROBEL *apud* ANSAY, 2010, p.125).

Tal adaptação forçada ocorre mesmo que documentos oficiais assegurem a presença do intérprete no processo educacional, a exemplo do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que no artigo 21 que afirma:

As instituições federais de ensino – desde a educação básica até a educação superior – devem incluir, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, viabilizando o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (BRASIL, 2005).

Nos relatos dos participantes fica explícito que não houve adequação das escolas para atender suas necessidades linguísticas. A trajetória escolar dos mesmos foi marcada pelo enfrentamento de dificuldades, pois prevaleceu majoritariamente o ensino em língua portuguesa e não em Libras, exigindo que superassem as barreiras de comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, questiona-se se as experiências vivenciadas na escola regular foram inclusivas. Depreende-se ainda que a abordagem clínica e as práticas pedagógicas oralistas estiveram presentes no processo de escolarização destes alunos. Isso pode acarretar alguns déficits no desenvolvimento da língua, na compreensão de conceitos e na aprendizagem de conteúdo escolar – contudo, os dados breves dessa pesquisa não permitem consolidar tal afirmações de déficits.

4.2.2 Ingresso e permanência no Curso

O ingresso dos participantes desta pesquisa no Curso Superior de Letras Libras/Língua Portuguesa como segunda língua da UFRN se deu por meio de processo seletivo próprio organizado pela COMPERVE como mencionado anteriormente.

Esse curso foi criado em 2013, através do Centro de Ciências Humana (CCHLA), Letras e Artes e o Departamento de Letras (DLET) tendo como objetivo, de acordo com o Projeto do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua portuguesa, formar professores para atuar no ensino da Língua Brasileira de Sinais tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

É uma oportunidade diferenciada de acesso ao ensino superior, em especial, para os alunos surdos, destacando-se das demais oportunidades de acesso aos cursos da UFRN que ocorrem via SISU, visto que o curso oferece estrutura, principalmente linguística, voltada para o ensino-aprendizagem do aluno surdo. Embora em outros cursos da UFRN sejam disponibilizados intérpretes e assistência CAENE, a presença de professores bilíngues e o ingresso por seleção vestibular diferenciada são características que tornam o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa mais acessível ao surdo.

A especificidade e as condições oferecidas, como a presença de intérpretes, de professores surdos e bilíngues, são apontadas como motivadores para a escolha do curso (Participantes E, F, H). Os sujeitos participantes da pesquisa também destacaram a possibilidade de aprendizado mais efetiva por meio na língua de sinais permitindo com que as aulas sejam melhor aproveitadas, como revela o participante A: *“É eu poder aprender e não perder nada porque não ouvi. É aprender sempre mais”*.

Outra motivação refere-se a perspectiva e desejo de serem professores e contribuir na aprendizagem de outros surdos, como expressa o participante B: *“Para ser professor de Libras qualquer instituição”*; e o participante D: *“Eu gosto de ajudar aos surdos na sala, eles vão aprender os novos sinais e o português”*. Essa motivação corrobora com o objetivo do Curso citado no Projeto do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa mencionado anteriormente.

Assim, de forma geral, as peculiaridades do curso fizeram com que os participantes desta pesquisa optassem por este. Uma vez que alguns citaram ter passado por experiências anteriores em cursos de graduação, porém que não dispunham dos mesmos recursos disponibilizados pelo curso Letras-Libras.

Dentre os participantes da pesquisa, dois relataram estar ingressando pela segunda vez em curso superior, um informa que não concluiu o curso anterior e o outro concluiu. Conforme descrito pelo participante A: *“Fiz Pedagogia EaD, escolhi essa forma pois não queria repetir a experiência oralista. Me formei pedagogia.”* Já o participante B: *“Estou na segunda graduação. Não conclui a anterior, porque preferi o Letras Libras, aprendo melhor estando em contato e me animei por ser tudo em Libras e continuo animada”*.

Neste sentido após garantir o acesso ao curso a IES necessita viabilizar os recursos e apoios necessários a promover a participação ativa, a permanência e sucesso do surdo e da pessoa com deficiência na instituição. Assim, Melo e Gonçalves (2013) afirmam ser imprescindível:

[...] que as IES organizem-se dentro de sua política institucional para oferecer programas de apoio voltados para esse alunado, assim como para toda a comunidade acadêmica, assegurando acessibilidade e recursos materiais e humanos qualificados para o atendimento educacional dos mesmos (p.92).

Todos os alunos afirmam sentirem-se satisfeitos em realizar um curso no ensino superior, bem como a maioria (7 dos participantes) se sentem incluídos na sala de aula. No entanto, mesmo sentindo-se incluídos na sala de aula, a metade dos sujeitos participantes afirmam que os alunos ouvintes se mantêm afastados e pouco se esforçam para se comunicar e estabelecer interação social com os alunos surdos, inferindo assim algum grau preconceito dos ouvintes com relação aos surdos.

A inclusão exige a superação de barreiras impostas pelos preconceitos e pelos estereótipos, sendo necessária mudança na concepção que se tem sobre a deficiência e sobre a inclusão. Brazorotto e Speri (2013, p.150) afirmam que:

[...] deve-se considerar que a educação inclusiva é muito mais que a simples aproximação física e promoção de suporte pela universidade. Ela requer mudanças de atitudes de toda a comunidade universitária na relação com o aluno com deficiência. A interação entre esse aluno e seus colegas, as mudanças positivas de comportamento e de estilo de ensino dos professores podem modificar, significativamente, os índices de permanência e sucesso desses estudantes.

Portanto, a inclusão requer mudanças na forma de acolhimento e interação para garantir que o relacionamento entre os alunos surdos, alunos com deficiência e os demais se distancie de práticas discriminatórias. Melo e Gonçalves (2013) reforçam a necessidade de haver uma interação positiva entre todas as pessoas que constituem a comunidade universitária, para que as pessoas com deficiência sintam-se motivadas e acolhidas e participem ativamente da vida social acadêmica e social.

Desta forma, a universidade não pode deixar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos. Sabemos da importância da universidade em nossa sociedade e o seu compromisso de não ser indiferente às demandas da sociedade e também na promoção de uma educação mais justa e democrática. Este compromisso é também um resgate histórico, e constitui-se um dever para com a sociedade e com as políticas educacionais (ANSAY, 2010, p.132-133).

Nos sujeitos participantes da pesquisa, o sentimento de inclusão em sala de aula pode ser resultado da relação com os professores, visto que a maioria (6 participantes) afirmam que os professores estão preparados para interagir com alunos surdos, adotando estratégias e metodologias de ensino adequadas que permitem que o surdo apreenda o conteúdo; que adotam uma dinâmica de aulas que estimula a integração entre os alunos surdos e ouvintes; bem como afirmam (7 participantes) ainda que os professores disponibilizam material teórico-didático que servem para apoiar e aprofundar os conhecimentos. Assim, de acordo com o que foi mencionado pelos alunos que participaram desta pesquisa, existe uma preocupação do professor em organizar estratégias de ensino adequadas ao aluno surdo.

Todavia, surpreendentemente, 5 dos 8 sujeitos participantes avaliaram que seus professores subestimam a sua capacidade de aprendizagem por ser surdo. Esse dado leva a conjecturar que, mesmo diante do reconhecimento da preparação didática-metodológica do professor, ainda existem barreiras atitudinais, com base em estereótipos, a ser superadas.

Essas barreiras, possivelmente construídas historicamente, imbuídas de preconceitos e de insuficiência de informações referentes às potencialidades do surdo, podem ser superadas quando não se vê na surdez ou na deficiência apenas limitação e impossibilidades. Brazorotto e Speri (2013) citam como facilitador para superar esta barreira atitudinal que a comunidade acadêmica conheça sobre a deficiência auditiva e surdez, apresentando uma atitude positiva quanto a presença de alunos com deficiência em sala de aula. Neste sentido Melo e Gonçalves (2013) afirmam que a quebra de barreiras atitudinais é facilitada pelo contato com pessoas com diferentes singularidades, inclusive com deficiências, ao proporcionar oportunidade de ajuda, de trocas significativas, de constatações positivas diante do colega diferente, bem como a construção de vínculos que se expressam em valores importantes para todo o cidadão, como o respeito e a solidariedade.

Quanto ao desempenho acadêmico, no caso dos sujeitos da pesquisa, a maioria (5 participantes) afirma possuir bom desempenho acadêmico e que a surdez não influencia nesse desempenho. E 2 sujeitos, com baixo desempenho acadêmico, consideram que este foi influenciado pela surdez. E apenas um participante não expressou opinião. Essas respostas

demonstram que, embora existam barreiras no processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos, tais alunos apresentam plenas condições de aprender. As dificuldades podem variar de acordo com as experiências de cada um.

A maioria dos participantes (6) informa que não tem enfrentando problemas para a aprendizagem dos conteúdos do curso. E a metade do total de participantes (4) prevê que não terá dificuldades para concluir o curso. O bom desempenho acadêmico relatado pelos alunos surdos pode revelar que as condições de ensino e de avaliação realizadas pelos professores do Curso estão adequadas. A maioria (7 participantes) considera adequada a forma de avaliação das disciplinas realizadas pelos professores da UFRN. A maioria (7 participantes) também considera que a UFRN oferece condições adequadas para receber alunos surdo; dispondo de espaços que facilitam a socialização e oferecendo recursos tecnológicos que facilitam a aprendizagem.

Embora considerem que a UFRN oferece acessibilidade (7 participantes), visualizam possibilidades de melhorias, quando dentre os que concordam, 5 concordaram totalmente e 2 apenas concordam parcialmente.

Os sujeitos avaliam (6 participantes) que UFRN realiza eventos que possibilitam a interação social entre surdos e ouvinte, tais como palestras e eventos disponibilizados a toda comunidade acadêmica ou eventos específicos para os alunos surdos. Afirmam ainda que participam desses eventos.

Desta forma, observa-se que a proposta de construir uma universidade mais inclusiva está retratada na avaliação dos participantes da pesquisa.

Brazorotto e Speri (2013) destacam alguns aspectos fundamentais para a garantia de acessibilidade à informação e à aprendizagem para os estudantes universitários surdos e com deficiência: recursos e apoios; revitalização da prática de ensino com o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem beneficiando todos os alunos e integrando de forma mais democrática os estudantes com deficiência; uso da tecnologia de acesso à informação e a aprendizagem, recursos de acessibilidade como por exemplo módulo específico de sistema informatizado da universidade dentre outros.

São aspectos, possivelmente, utilizados na UFRN e que refletem a avaliação positiva expressa pelos sujeitos participantes da pesquisa. Quase a totalidade deles (7 participantes) avalia que a UFRN dispõe de condições para receber alunos surdos de maneira a garantir a permanência e a conclusão do curso e que tem ofertado recursos e serviços específicos para suas necessidades.

Os principais recursos ofertados, indicados pelos sujeitos, são: material adaptado, intérprete, aulas de reforço/tutor, assistência pedagógica, bolsa de assistência estudantil. Dentre os participantes, a metade (4) informou que utiliza os serviços da CAENE como, por exemplo, intérpretes e assistência pedagógica; e 4 afirmaram não ter acesso.

Mesmo diante da avaliação positiva da UFRN, os estudantes sugerem melhorias como a presença de professor bilíngue em todas as disciplinas, que facilitaria o processo de ensino aprendizagem. Atualmente o curso conta com alguns professores bilíngue e quando não são, disponibiliza intérpretes. Todavia, os intérpretes na perspectiva de Favorito e Freire (2007, p. 211) possuem algumas limitações não garantindo “ao aluno surdo o direito de negociar com o professor o significado” e nem “a construção do conhecimento conceptual, que demanda um processo de trocas discursivas entre os participantes”.

Outra necessidade apontada pelos participantes se refere ao formato de organização das salas, sugerem que estejam organizadas de forma circular que possibilitaria o contato visual e, assim, melhor comunicação entre todos os alunos da turma, e também facilitaria ao aluno surdo a visualização tanto do professor quanto o intérprete: *“Ter prédio próprio para surdos que tenha cada sala com espaço redondo de cadeiras...”* (Participante A). A metade dos participantes (4) avalia que as salas de aula possuem dinâmica espacial adequada para as necessidades de aprendizagem, e a outra metade mostra-se indiferente.

Também foi mencionado pelos participantes como necessidade de melhoria e ampliação da comunicação em Libras em outros setores e serviços da universidade como lanchonetes, ônibus, bibliotecas: *“Motoristas de ônibus, lanches e bibliotecas precisam aprender Libras”* (Participante E).

É apontada a necessidade de identificador visual nas salas para tornar acessíveis as informações sonoras: *“Acredito que precisa pelo menos de um identificador visual de que tocou para o intervalo, para encerrar a aula.”* (Participante B).

Quanto aos recursos que poderiam facilitar o processo de ensino, os participantes mencionaram a presença de intérpretes, tanto presencialmente, como nos vídeos que são exibidos e ressaltaram o reconhecimento da importância da Libras.

“Sempre intérpretes, professores conscientes sobre o surdo e a importância da Língua de sinais para os surdos”. (Participante A)

“Ter mais respeito, interprete, curso de Libras” (Participante F)

“Vídeos com legenda e janela de intérprete de Libras” (Participante G)

“As pessoas aprendem o conhecimento dos surdos” (Participante D)

“Devia ter curso ou palestra para mostrar que os surdos têm direito e tem capacidade de tudo!” (Participante F)

As necessidades de melhorias apontadas pelos alunos envolvem de forma geral a comunicação em Libras e o reconhecimento das capacidades do surdo.

Neste sentido, são necessários esforços de todos que fazem parte do ambiente acadêmico para assegurar ao aluno surdo o acesso à comunicação em Libras em todos os espaços da universidade, não ficando limitado apenas sala de aula; bem como possibilitar acesso às informações que são, tradicionalmente, sonoras, como no exemplo citado por um dos participantes quanto a necessidade de sinalização visual para tornar acessível a informação do sinal sonoro do intervalo; e principalmente o reconhecimento da surdez enquanto diferença, para que não sejam tratados com preconceitos, discriminação e sobretudo julgados como incapazes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação aponta que os alunos surdos do curso Letras Libras/Língua Portuguesa da UFRN percebem de forma positiva seu processo de inclusão na universidade; embora também indiquem que são necessárias melhorias pontuais na estrutura e, principalmente, quanto ao respeito e reconhecimento da Libras e do potencial de aprendizagem do surdo. Institucionalmente percebe-se preocupação em garantir a inclusão dos alunos surdos e dos alunos com deficiência, manifestada nos documentos, comissões e ações que a UFRN tem empreendido.

Chama atenção nos dados, as colocações dos participantes sobre a escola básica que não lhes ofereceu as condições de aprendizagem que atualmente têm acesso no Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa. Talvez eles percebam a universidade como inclusiva quando visualizam suas experiências anteriores permeadas de barreiras, principalmente, barreiras linguísticas.

A educação inclusiva, especialmente no ensino superior, implica superar a visão estereotipada acerca dos surdos e das pessoas com deficiência tidas como incapazes, para passar a enxergá-los como estudantes que aprendem, que apresentam bom desempenho acadêmico quando lhes são dadas as condições de acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. **A inclusão de alunos surdos no ensino superior**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, v.1, p.1-141, 2010.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em:12mai.2018.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

_____. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm > Acesso em:09Jun.2018.

_____. **Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> Acesso: 8 jul. 2018.

_____. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acesso em:09Jan.2018.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996.

_____. 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, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista de Educação Especial, Brasília-DF: MEC-SEESP, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censos da educação superior 2017: Divulgação dos principais resultados**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentacao-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: Set.2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.679, de 02 de dezembro de 1999**, 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. Brasília, DF, 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf > Acesso em: 09Jun.2018.

BRAZOROTTO, Joseli Soares; SPERI, Maria R.B. **Acessibilidade à informação de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior**. In: MELO, Francisco Ricardo L. V. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, A. G. S. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 8, n. 2, p. 127-156, 2002. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf. Acesso em: 13mai.2018.

COSTA, Francisco José; SILVA JUNIOR, Severino Domingos da. **Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion**. Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia. V. 15, p. 1-16. Outubro. Editora ABEP. São Paulo, 2014.

FAVORITO, Wilma; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. **Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos**. In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA, Erika Luzia Lopes da Silva. **A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN: do acesso à permanência**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UCE, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 12mar2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017: Principais resultados**. Brasília, DF, Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, INEP, 2018.
<Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso: 28Set.2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI**. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 24 Marília, 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Caderno CEDES, Campinas, v.19, n.46, p.68-80, set. 1998.
Disponível em:

https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/maraba/maraba2010_2/Lngua%20bras%20de%20sinais%20i_prof.a.%20luana_educacao%20dos%20surdos.pdf

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cadernos do CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>
Acesso em: 25mai.2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; GONÇALVES, Maria de Jesus. Acesso e permanência **de estudantes com deficiência física no ensino superior**. In: MELO, Francisco Ricardo L. V. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MELO, Francisco Ricardo L.V. **Palestra sobre Inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal:2012. <Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2011238107694f699397273f5e57a443/Incluso_de_estudantes_universitrios.pdf> Acesso em: 02Jun2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v.22 n.57, 2010. P.93-109.

MOREIRA, Laura Ceretta; ANSAY, Noemi Nascimento; FERNANDES, Sueli Fátima. **Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao ensino superior**. Teoria e Prática da Educação, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2016.

OMOTE, Sadao. **Normalização, integração, inclusão**. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, n. 1, p. 04-13, 1999.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>
Acesso em: 5 jun.2018.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254168/1/Padilha_CaioAugustoToledo_M.pdf. Acesso em: 4 jul.2018.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/língua portuguesa da UFRN**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Centro de comunicação e expressão. UFSC, Florianópolis, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: _____. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil**. Cadernos de Educação, n. 36, 2010. <Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1603/1486>>. Acesso em 03 jun 18.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. **Portaria n.º 123/02-R, de 01 de março de 2002**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2002. Disponível em:< http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20111220602227601226ce0a96ea6874/PORTARIA_123.PDF> Acesso em:09Jun.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. **Portaria N. 203/10-R, de 15 de março de 2010**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010. Disponível em:< http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201806404729d351671945444bc10591d/NORMATIZAES_DA_UFRN_-_POLITICA_DE_INCLUSO.pdf > Acesso em:09Jun.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. **Portaria n.º 555/07-R, de 07 de agosto de 2007**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010. Disponível em:< http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2011191144ef1d601233d6688e40bcc1/PORTARIA_555.PDF> Acesso em:09Jun.2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. **Portaria n.º 1307/09-R, de 23 de outubro de 2009.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010. Disponível em:<
http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201100117842d56012286d3216887c65/PORTARIA_1307.PDF> Acesso em:09Jun.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. **Portaria n.º. 203/10-R, de 15 de março de 2010.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010. Disponível em:<
http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20111481665d196012292eedc2db204c/PORTARIA_203.PDF> Acesso em:09Jun.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010-2019.** Natal, RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010. Disponível em:< <https://ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2010-2019-final.pdf>> Acesso em:09Jun.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. **Resolução N.º. 193/2010-CONSEPE, de 21 de setembro de 2010.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010. Disponível em:<
http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20111930902f86601238311e1e741042/RESOLUO_N_193.pdf> Acesso em:09Jun.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. **Portaria N.º. 1.169/2011 – R, de 19 de setembro de 2011.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN 2011. Disponível em:<
http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201806404729d351671945444bc10591d/NORMATIZAES_DA_UFRN_-_POLITICA_DE_INCLUSO.pdf> Acesso em:09Jun.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Gabinete do Reitor. **RESOLUÇÃO No 163/2014-CONSEPE, de 19 de agosto de 2014.** Dispõe sobre a concessão de Bolsa Acessibilidade para Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2014. Disponível em:<
http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201606103194c630100408bbe81fa76f5/Res1_632_014_-_Aprova_Concesso_de_Bolsa_Acessibilidade_para_Estudantes_com_Defi.pdf> Acesso em:09Jun.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa.** Natal, RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

APÊNDICE 1

Questionário

Este questionário servirá para a coleta de dados do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFRN, intitulado “Inclusão no ensino superior: a percepção de alunos surdos sobre esse processo no curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da UFRN”, da aluna Andiana Paula de Sousa Lemos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Adriane Cenci.

O questionário é composto por:

- 1) questões para conhecer o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa - 04 questões
- 2) questões sobre a dinâmica familiar e a identificação da surdez - 05 questões
- 3) questões sobre o processo de escolarização - 04 questões
- 4) questões sobre acesso e permanência no ensino superior - 33 questões Predominam questões objetivas (de assinalar) e algumas dissertativas.

Na pesquisa não serão divulgados os nomes dos participantes. E se você preferir, não precisa identificar-se (a questão no nome tem resposta opcional). Ao enviar o questionário você autoriza as pesquisadoras a utilizarem as informações para fins de elaboração de TCC, escrita de artigos para eventos científicos e periódicos.

Para responder ao questionário você levará em média 10 minutos. Desde já agradecemos a disponibilidade em participar da pesquisa e contribuir para a análise e reflexões acerca dos desafios, para a UFRN, do ingresso de alunos surdos no ensino superior

1.1 (~~opcional~~Opcional) _____

1.2 Idade * _____

1.3 Sexo Masculino Feminino

1.4 Curso _____

2.1 Como foi o processo para a identificação da sua Surdez? Você ainda era criança? Como sua família descobriu? *

2.2 Quando se identificou que você é surdo, você teve algum acompanhamento de profissionais? Quais? Sua família, ou você, buscou ajuda com quem? *

2.3 A partir da identificação da sua surdez houveram mudanças e/ou adaptações efetivadas na vida familiar? Quais? *

2.4 Você se comunica em Libras? Em qual contexto (onde e com quem) foi seu primeiro contato com Libras

2.5 Como aprendeu LIBRAS? *

Centro de Atendimento ao Surdo
Com familiares
Curso em alguma instituição
Outros

3.1 Frequentou que tipo de escola (é possível marcar mais de uma opção): *

Regular
Bilíngue
Especial
Escola de Surdos
Outras

3.2 Qual a filosofia educacional você identifica que orientou o seu processo de escolarização? (é possível marcar mais de uma opção) *

Oralista
Comunicação Total

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Bilinguismo |
| <input type="checkbox"/> | Outras |

3.3 Quais as principais dificuldades enfrentadas por você no processo de escolarização e socialização com os estudantes e professores? *

3.4 Você participa da comunidade surda? Se sim, em quais espaços e situações? *

4.1 Forma de ingresso: *

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | ENEM acesso universal |
| <input type="checkbox"/> | ENEM cotas afirmativas |
| <input type="checkbox"/> | Vestibular Letras Libras |
| <input type="checkbox"/> | Outras |

4.2 Você está na primeira graduação? *

Sim Não

4.3 Caso não, quais foram as suas outras experiências? Na UFRN ou em outra instituição? (pergunta voltada à quem não está na primeira graduação. Se você está na primeira graduação não deve responder)

4.4 Referente a pergunta anterior, concluiu? Se não concluiu o que o (a) impediu? (Pergunta voltada à quem não está na primeira graduação. Se você está na primeira graduação não deve responder)

4.5 O que o (a) motivou a escolher o seu curso atual?

Numa escala de 1 a 5, assinale seu grau de concordância com relação as afirmações dos itens 4.6 ao 4.27. 1 Discordo totalmente / 2 Discordo parcialmente / 3 Indiferentes / 4 Concordo parcialmente / 5 Concordo totalmente

4.6 Sinto-me satisfeito em realizar um curso no ensino superior. *

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo total |

4.7 Atualmente, sinto-me incluído na sala de aula

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.8 Percebo preconceito dos alunos ouvintes com relação aos alunos surdos. *

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.9 Os alunos ouvintes se mantêm afastados e pouco se esforçam para se comunicar e estabelecer interação social com os alunos surdos. *

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.10 Percebo que os professores da UFRN estão preparados para interagir com os alunos surdos.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.11 Os meus professores adotam estratégias e metodologias de ensino adaptadas que permitem apreender adequadamente o conteúdo. *

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.12 Os meus professores adotam uma dinâmica de aulas que estimula a integração entre os alunos surdos e ouvintes. *

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.13 Os meus professores disponibilizam material teórico-didático que servem para apoiar e aprofundar meus conhecimentos. *

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.14 Os meus professores subestimam a minha capacidade de aprendizagem por eu ser surdo.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.15 Considero adequada a forma de avaliação das disciplinas realizadas pelos professores da UFRN. *

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

4.16 A UFRN oferece condições adequadas para receber alunos surdos. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.26 Participo apenas de eventos direcionados a comunidade surda. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.17 A UFRN dispõe de espaços que facilitam a socialização do aluno surdo. *

4.27 A UFRN dispõe de condições para receber alunos surdos de maneira a garantir a permanência e a conclusão do curso *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.18 A UFRN oferece recursos tecnológicos que facilitam a minha aprendizagem. *

4.28 Quais os recursos que a UFRN te oferece? *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

- Material adaptado
- Intérprete
- Aulas de reforço/ Tutor
- Assistência Pedagógica
- Bolsa
- Outras

4.19 A UFRN realiza eventos que possibilitam a interação social entre surdos e ouvinte. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.29 Quais recursos você utiliza ou já utilizou?

4.20 A UFRN possibilita que alunos surdos participem de palestras e eventos disponibilizados a comunidade acadêmica. *

4.30 Você tem acesso aos serviços oferecidos pela CAENE? Quais? *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.21 As salas de aula que estudo possuem dinâmica espacial adequada. *

4.31 Em sua opinião o que a universidade precisa melhorar? *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.22 Não tenho enfrentando problemas para a aprendizagem dos conteúdos do meu curso. *

4.32 Que outros recursos poderiam ser disponibilizados para que seu processo de ensino aprendizagem fosse mais adequado? *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.23 Sinto que terei dificuldades para terminar meu curso. *

4.33 O que você espera alcançar com a conclusão do seu curso? Quais as possibilidades que o nível superior de ensino podem trazer para a sua vida?

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.24 Avalio que possuo um bom desempenho acadêmico.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4.25 A minha surdez tem influenciado no meu baixo desempenho acadêmico. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente