



Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal - uma reflexão sobre a sua inclusão¹

*Francislene Cerqueira de Jesus**

*Anabela Cruz-Santos***

*Theresinha Guimarães Miranda****

*Wolney Gomes Almeida*****

Resumo: O ingresso de estudantes surdos no ensino superior tem ampliado nos últimos anos, e com isso, a inclusão desses estudantes, passa a ser um desafio. Nesse sentido, objetivamos neste estudo analisar a sua inclusão no ensino superior em Portugal. O estudo compreende a trajetória de três estudantes surdos vinculados a duas instituições de ensino superior, e cuja comunicação se

¹ A pesquisa foi desenvolvida durante o período de Estágio Científico Avançado de Doutorado em Portugal, pela autora principal deste texto e fomentada pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: franciscerqueira@uesb.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658206786417490>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2156-3887>.

** Doutora em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Auxiliar do CIEC - Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: acs@ie.uminho.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>.

*** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: tmiranda@ufba.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8564192925828018>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7762-7739>.

**** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: wgalmeida@uesc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0255287881353014>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1454-8213>.

estabelece pela Língua Portuguesa. Como forma de levantamento de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas modalidades presencial e por videoconferência. Salientamos que a escolha pela língua oral utilizada durante a entrevista foi dos estudantes, uma vez que estes alunos utilizam na maior parte do seu tempo a Língua Portuguesa, na sua vertente oral e escrita. Os resultados apontam para a importância de repensar a oferta de ensino permeado pela presença da Língua Gestual Portuguesa (LGP) nas atividades acadêmicas tendo em conta as principais necessidades apontadas pelos estudantes que participaram neste estudo: a) presença do intérprete de LGP nas salas de aula; b) colaboração dos professores da educação superior; c) interações sociais na universidade, e d) inclusão de estudantes surdos, o que demonstra a importância de repensar as práticas inclusivas para estudantes universitários surdos nas Instituições que frequentam.

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudantes Surdos; Inclusão

Deaf students in Higher Education in Portugal - a reflection on inclusion

Abstract: The enrollment of deaf students in higher education has increased in recent years, and with that, the inclusion of these students, becomes a challenge. In this sense, we aim in this study to analyze its inclusion in higher education in Portugal. The study comprises the trajectory of three deaf students linked to two higher education institutions, and whose communication is established by the Portuguese Language. For data collection, semi-structured interviews were conducted, in person and by video conference. We emphasize that the choice of the oral language used during the interview was of the students, since these students use most of their time the Portuguese language, in its oral and written components. The results point to the importance of rethinking the teaching offer permeated by the presence of the Portuguese Sign Language (PSL) in academic activities taking into account the main needs pointed out by the students who participated in this study: a) presence of the PSL interpreter in the classroom; b) collaboration of higher education teachers; c) social interactions at the university, and d) inclusion of deaf students, which demonstrates the importance of rethinking inclusive practices for deaf students in the Institutions they attend.

Keywords: Higher Education; Deaf Students; Inclusion

Estudiantes sordos en Educación Superior en Portugal - una reflexión sobre su inclusión

Resumen: La matrícula de estudiantes sordos en la educación superior se ha incrementado en los últimos años, y con ello, la inclusión de estos estudiantes, se convierte en un desafío. En este sentido, nuestro objetivo en este estudio es analizar su inclusión en la educación superior en Portugal. El estudio comprende la trayectoria de tres estudiantes sordos vinculados a dos instituciones de educación superior, cuya comunicación está establecida por la lengua portuguesa. Como medio de recopilación de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas, en persona y por videoconferencia. Destacamos que la elección del idioma portugués utilizado durante la entrevista fue de los estudiantes, ya que estos estudiantes utilizan la mayor parte de su tiempo el idioma portugués, en sus aspectos oral y escrito. Los resultados apuntan a la importancia de repensar la oferta docente permeada por la presencia de la Lengua de Signos Portuguesa (LSP) en las actividades académicas teniendo en cuenta las principales necesidades señaladas por los estudiantes que participaron en este estudio: a) presencia del intérprete LSP en las aulas; b) colaboración de profesores de educación superior; c) interacciones sociales en la universidad, y d) inclusión de estudiantes sordos, lo que demuestra la importancia de repensar las prácticas inclusivas para los estudiantes universitarios sordos en las Instituciones a las que asisten.

Palabras clave: Educación Superior; Estudiantes Sordos; Inclusión

Introdução

A inclusão tem sido pauta de diversos debates na atualidade, direcionando olhares que contemplam tanto o contexto educacional, quanto o das políticas públicas e dos diversos aspectos sociais que atendam às necessidades do ser humano, independente das suas diferenças e características étnicas, econômicas, culturais ou de suas condições físicas, sensoriais, comunicativas, etc (CORREIA, 2017). Assim, a educação inclusiva, ainda que historicamente se apresente como um conceito em construção em diversos países, tem se constituído uma realidade epistemológica evidente na defesa e promoção da diferença das pessoas com deficiência, ultrapassando os espaços da educação básica tornando-os atores educacionais no ensino superior, conquistando a sua formação

acadêmica em diversas áreas do conhecimento. A educação inclusiva surge como um processo que pretende responder à diversidade das várias necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar (DECRETO LEI nº 54/2018).

Desse modo, a educação inclusiva se define como uma resposta aos desafios educacionais em direitos humanos, e como uma reestruturação cultural, dando espaço para novas práticas educacionais, novas políticas e novas trocas no processo de como ensinar e como aprender a partir da diversidade. Assim, o acesso de estudantes surdos no ensino superior tem expandido atualmente devido a vários fatores, dentre eles, podemos citar o avanço das ciências, as mudanças sociais de respeito às diferenças e as políticas públicas educacionais em prol da inclusão de todas as pessoas à educação, em todos os níveis de ensino.

O contexto universitário é, muitas vezes, desafiador para qualquer estudante, com ou sem deficiência. Deparar-se com problemas de adaptação e conflitos pessoais e coletivos podem gerar percepções de fracasso ou até de abandono, principalmente quando lhes são apresentadas barreiras programáticas e estruturais, das quais implicam numa potencialização das faltas já vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar, com situações de enfrentamento sobre questões de acessibilidade comunicacional, do não desenvolvimento de habilidades na escrita, em função do uso de línguas que não lhes são naturalmente desenvolvidas em função da sua condição sensorial.

Os estudantes surdos, assim como os demais estudantes em contexto universitário, terão que construir novos modos de funcionamento, diferentes daqueles já formatados em suas experiências escolares anteriormente, e, certamente, a formatação de uma nova realidade educacional dependerá das suas características individuais no desenvolvimento biopsicossocial em um período que é também próprio da faixa etária, do fortalecimento de sua autonomia, e das relações interpessoais que passam a ser estabelecidas.

Em Portugal, a educação de pessoas surdas segue a tendência mundial da educação inclusiva bilíngue, ao basear-se nas principais soluções e recomendações internacionais sobre as línguas gestuais (COELHO, 1998), pautada nos discursos oficiais do Parlamento Europeu (Doc.A2-302/87), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Resolução 48/96 das Nações Unidas e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008).

Este artigo aborda especificamente a inclusão de alunos surdos incluídos no sistema educacional do Ensino Superior em Portugal, objetivando como ponto principal, analisar o processo universitário percorrido por esses estudantes, e, especificamente, compreender a partir de suas trajetórias, como os processos de inclusão se configuraram em suas trajetórias formativas.

Assim, ao compreendermos a vivência universitária desses estudantes, principalmente a partir de suas trajetórias, consideramos como alvo importante das nossas práticas enquanto educadores, avaliarmos os desafios apresentados pelo modelo inclusivo de educação e olharmos assim para a necessidade de transformações e de novas ações na oferta de uma educação que atenda às especificidades educacionais de cada estudante.

Este artigo está organizado em uma primeira parte que aborda a constituição da educação de surdos, pautada principalmente a partir de um cenário global de recomendações, paradigmas e modelo bilíngue que configuram o campo da educação de surdos em Portugal e de que forma a legislação nacional contempla o direcionamento dessas práticas; seguidamente, apresenta o desenho traçado para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, por fim, apresenta a análise das trajetórias construídas pelos surdos partícipes, configurando apenas um recorte de uma realidade educacional muito mais ampla e diversa sobre o atendimento educacional oferecido aos estudantes surdos que atualmente estão inseridos no contexto do ensino superior no território português.

Assim, vimos que existem reivindicações dos surdos portugueses por uma educação que respeite o jeito surdo de ser e estar no mundo,

principalmente no que diz respeito às questões linguísticas. Esta pesquisa mostrou o quanto é importante viabilizar uma educação de surdos que seja permeada pelo acesso da Língua Gestual Portuguesa (LGP), tendo sido apontadas pelos estudantes as seguintes necessidades durante as entrevistas, e que serão abordadas neste texto: a) presença do intérprete de LGP nas salas de aula; b) colaboração dos professores do ensino superior; c) interações sociais na universidade, e d) inclusão de estudantes surdos.

Essas reivindicações dos estudantes surdos demonstram a necessidade das instituições educacionais de educação superior onde estudam, repensarem as políticas de ações inclusivas propostas para estudantes universitários surdos em Portugal e, o que pretendemos foi trazer as narrativas de surdos portugueses para que estas sejam visibilizadas e que tenham suas necessidades linguísticas, cognitivas e sociais respeitadas.

Contextualizando a educação de surdos em Portugal

Vivenciamos na atualidade, tanto em âmbito nacional quanto internacional, a construção de políticas públicas e diretrizes que orientam a educação de surdos a partir de determinadas práticas que partem de um reconhecimento linguístico e caminham pela configuração de um modelo educacional que contemple a formação e atuação de diversos profissionais, uma vez que as necessidades dos estudantes surdos são linguísticas, mas também são metodológicas, didáticas, psicossociais, programáticas, dentre tantas especificidades.

Assim, ao contemplarmos a educação de surdos em espaços universitários, torna-se fulcral enxergarmos as necessidades sociais que demandem políticas públicas, e que conduzam a uma realidade organizacional que dê conta não apenas de um currículo dogmático sobre o conteúdo ministrado, mas principalmente, que contemple a identidade desse estudante que é parte primordial do processo inclusivo. Assim, a primeira defesa que este artigo apresenta, é a da importância do

reconhecimento linguístico que se constrói no reconhecimento da pessoa surda e do seu desenvolvimento de linguagem.

Essa configuração é seguida na política educativa inclusiva bilíngue em Portugal, visível nos discursos legais que oficializam as orientações educativas no que concerne à educação de surdos.

O programa curricular da disciplina de Língua Gestual Portuguesa (LGP) surge com o principal propósito de pôr em prática os princípios legais que defendem a sua utilização para a igualdade de oportunidades, no acesso à educação. Esta língua deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade Surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos Surdos (PORTUGAL, 2007, p. 5).

Em Portugal, a partir do Decreto-lei nº 3 de 2008, o movimento por uma educação bilíngue para surdos encontra seu primeiro delineamento normativo, correspondendo, inclusive, às influências do que se desenvolvia em diversos países da Europa e da América do Norte, e seguindo as referências de movimentos das associações mundiais como a da União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf/EUD*) e da Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf/WFD*).

A intenção apresentada pelo Decreto-Lei nº 3/2008 é a de promover uma educação que prime pela qualidade em sua estrutura global e humanitária, sob uma égide inclusiva e democrática, propondo um modelo de educação flexível, atendendo às especificidades dos estudantes.

Em seu Artigo 4º, o Decreto prevê a garantia das adequações de carácter organizativo, instituindo a “oferta de escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos” (DECRETO LEI nº 3/2008). Já no Artigo 10º propõe a elaboração do programa educativo individual para os alunos surdos, que deve oferecer a participação de um docente surdo no ensino de LGP.

No Artigo 18º, o referido Decreto apresenta a adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilíngue e a define a partir da

introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3), tendo contempladas as seguintes perspectivas: a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário; b) O português como segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário; e c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.¹

No documento, é expresso que as crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilíngue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência² a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência (DECRETO LEI n.º 3/2008).

Observamos o reconhecimento de que os espaços bilíngues são apropriados para que os estudantes surdos desenvolvam domínio da LGP, bem como o domínio do português escrito, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

As equipas que integram os grupos de trabalho são pontuadas pelo Decreto-Lei, definindo-as por: a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez; b) Docentes surdos de LGP; c) Intérpretes de LGP; d) Terapeutas da fala (DECRETO LEI n.º 3/2008).

Isto posto, percebemos a necessidade que se enxerga sobre a formação dos profissionais e, principalmente, a dos professores que atuam no campo da educação bilíngue expondo que a docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos.

Após dez anos do primeiro documento, Portugal institui o Decreto-Lei n.º 54 de 2018, que, embora não apresente novas diretrizes

¹ O 3º Ciclo do ensino básico em Portugal tem equivalência aos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil, enquanto o ensino fundamental equivale ao Ensino Médio.

² Escolas de referência para a Educação Bilíngue são escolas portuguesas que constituem uma resposta educativa especializada, através da implementação de um modelo de educação bilíngue, um acesso ao currículo nacional comum e à inclusão de alunos surdos.

procedimentais quanto à educação bilíngue, reforça a prioridade da constituição de escolas inclusivas e que atendam todos os alunos, independente da condição social e física.

Sendo assim, em 2018, as diretrizes instituídas valorizam o atendimento aos surdos em espaços educacionais bilíngues em escolas de referência, dando garantias de acesso ao currículo nacional comum para todos os alunos surdos, reconhecendo o uso da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua (L1) e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). O Decreto-Lei n.º 54 reforça a importância da formação docente e da formação especializada para profissionais da educação especial, surdez, LGP, oportunizando, inclusive, o acesso a terapias da fala e de intérprete de LGP, dando a continuidade ao desenvolvimento de ambientes bilíngues, que já vinha legislado desde o Decreto-Lei n.º 3 de 2008, de forma que esses alunos tenham acesso a uma educação inclusiva (DECRETO LEI n.º 3/2008).

A partir de então, reconhece-se que em Portugal,

Muitos são os percursos educativos de pessoas com surdez. E esse processo educacional segue em direção ao reconhecimento da língua de sinais, considerada a língua da comunidade surda, tendo cada país a sua própria língua. Em Portugal a Língua Gestual Portuguesa (LGP), foi reconhecida em 1997, por meio da Lei Constitucional n.º 1, Art. n.º 74.º, n.º 2. (PORTUGAL, 1997).

Reconhecer a língua de um grupo é validar a identidade e cultura de uma comunidade. Para os surdos este é um fator muito relevante, visto que é por meio da língua que as pessoas se comunicam e interagem em sociedade, pois o indivíduo é em sua essência social.

Sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considera a língua de sinais. No entanto é necessário o olhar de modo mais apurado sobre essas práticas, porque quando tratamos da necessidade da língua de sinais, estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento

global dos surdos, e não como recurso acessório às práticas pedagógicas. Sem dúvida, a linguagem, dos surdos – a língua de sinais – é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática. Essa forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos é o que une a comunidade surda e configura cultura diferente: a cultura surda. (DOZIART, p.26, 2011).

Em Portugal, o movimento de reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e de uma identidade cultural construída em torno de uma percepção visual sobre a forma como os surdos apreendem o mundo, conduziu a necessidade de que os espaços do fazer pedagógico também fossem ocupados por docentes surdos, tornando-os agentes importantes na construção de relações interpessoais, não apenas entre surdos e ouvintes, mas também entre os surdos e seus pares, permitindo uma formação pedagógica e uma estruturação do ensino e do enquadramento profissional também a partir de um olhar identitário.

Segundo Vaz (2013, p.13), “o professor surdo surge como um novo ator, legitimado no discurso das políticas educativas para exercer a prática de ensino da sua língua”. Todavia, o que se pode observar é que esse profissional não está predeterminado a ocupar a função de docente de LGP, dando margens que sejam contratados como um formador técnico no ensino, condição esta alterada apenas com o Decreto Lei nº3/2008.

Portanto, ratificamos o quanto é, em nosso entendimento, primordial que a inclusão de surdos nos processos educacionais, garanta para essas pessoas também o acesso a sua língua, sua identidade e cultura. Destacamos, que respeitamos a escolha dos participantes deste estudo quanto a língua utilizada para se comunicar, visto que em Portugal muitos surdos são oralizados e boa parte têm implante coclear.

Entendemos que o percurso educativo de pessoas surdas nunca foi um processo fácil, pois eles precisam reivindicar um lugar identitário em que suas diferenças precisam ser respeitadas. Pontuamos que a educação de surdos se formata em diversos contextos de acordo com as legislações e condições educativas propostas para esse grupo. Sendo assim, neste artigo

objetivamos analisar o processo de inclusão de estudantes surdos na educação superior em Portugal.

Método da pesquisa

No âmbito do Estágio Científico Avançado de Doutorado em Portugal pela primeira autora deste artigo foi elaborado um projeto com a supervisão da sua orientadora (segunda autora deste artigo), cujo objetivo consistia em conhecer como decorriam os percursos educacionais de estudantes surdos no ensino superior em Portugal. Este projeto foi aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho em 18 de julho de 2018 (CC07/2018). Ao implementar o estudo, foram realizados contatos por meio de e-mails e redes sociais, solicitando a colaboração de estudantes surdos de uma Instituição de Ensino Superior de Portugal, com o objetivo de analisar como se estabelece o percurso educacional de estudantes surdos no ensino superior em Portugal. Pretendia-se recrutar para este estudo todos os alunos surdos que frequentassem a Instituição de Ensino Superior, em qualquer área de ensino. Todos os participantes elegíveis para o estudo teriam a condição de surdez, independentemente do seu grau de severidade, existência de implante coclear ou uso de aparelho. Após os contactos, apenas dois estudantes surdos da Região Norte concordaram em participar da pesquisa em tempo útil. Foi recrutado para o estudo um estudante surdo da Região de Lisboa que já colaborava em projetos de pesquisa da segunda autora deste artigo.

Salientamos que este estudo aborda a trajetória educacional de 03 (três) estudantes surdos portugueses de duas Instituições de Ensino Superior, em diferentes cursos de graduação e mestrado. Destacamos que os estudantes se comunicam pela Língua Portuguesa Oral, outro ponto a destacar é que um desses estudantes não é usuário da Língua Gestual Portuguesa.

Os participantes desta pesquisa são apresentados por nomes fictícios, objetivando proteger eticamente suas identidades, assim nomeamos: Celina, Francisco e Pedro. Todos os estudantes são surdos; dois têm implante coclear, um usa aparelho auditivo; todos são portugueses; um é usuário fluente da Língua Gestual Portuguesa, um estudante conhece bem a LGP, mas não se considera fluente, e o terceiro não conhece a LGP. Todos oralizam e usam a modalidade oral da língua portuguesa para se comunicar.

Esta foi uma pesquisa empírica, numa abordagem qualitativa, e por meio desse método discutimos o percurso da inclusão de estudantes surdos em Portugal. Para recolher os dados, realizámos entrevistas orais, através de um roteiro semiestruturado elaborado especificamente para esta pesquisa, em momentos particulares, nas modalidades presencial e por videoconferência. O roteiro da entrevista foi construído tendo por base os seguintes eixos: a) perfil dos estudantes e dados sociodemográficos; b) caracterização da condição de surdez; c) trajetória educacional dos estudantes surdos; d) acesso ao ensino superior, motivações para estudar no ensino superior; e) relações com os professores e colegas; f) acessibilidade na comunicação para estudantes surdos; g) adaptações no processo de ensino-aprendizagem, e apoio especializado promovido nas instituições de ensino superior que os estudantes frequentavam.

Enfatizamos que os sujeitos da pesquisa escolheram a língua utilizada para a produção das informações, salientamos que eles utilizam na maior parte do seu tempo a língua portuguesa, na sua modalidade oral e escrita, e pontuamos que uma das participantes não fala LGP.

Os estudantes falaram sobre os seus percursos educativos, foram ouvidos e vistos como atores sociais que participaram na pesquisa. Assim, o *corpus* da pesquisa são 03 (três) estudantes surdos, com dados obtidos no período entre dezembro de 2018 a janeiro de 2019. As entrevistas foram gravadas, transcritas e estruturadas na modalidade da língua oral portuguesa.

Quadro 1 – Identificação e perfil dos estudantes.

Estudante Surdo	Idade	Fez terapia da fala	Oraliza	Possui implante coclear	Idade que implantou	Usuário de LGP
Francisco	29	Sim	Sim	Sim	23	Sim. Mas não fluente
Celina	23	Sim	Sim	Sim	14	Não
Pedro	20	Sim	Sim	Não. Usa aparelho	—	Fluente

Fonte: Dados obtidos em entrevista com os participantes

Os dados apresentados no quadro 01 representam os perfis dos estudantes que variam no que tange ao uso das línguas envolvidas em seu processo educativo. Todos os participantes deste estudo tiveram apoio de terapia da fala desde o início do processo da sua educação formal.

Outro ponto que destacamos a fim de conhecer o perfil dos estudantes que participaram neste estudo, é o seu percurso formativo, e assim, o quadro 2 apresenta os dados dos percursos educacionais dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 – Identificação do percurso formativo dos estudantes

Estudante Surdo	Estudou em escola de referência	Teve educação bilíngue	Instituição de Ensino Superior	Graduação	Mestrado
Francisco	Sim.	Sim. Até ao 1º ciclo do Ensino Básico	Sim. Frequentou.	Sim.	Sim.

Celina	Não. Frequentou uma escola regular.	Não	Sim. Frequentou.	Sim.	Sim.
Pedro	Sim.	Sim. Até ao Ensino Secundário	Sim. Frequentou.	Sim.	_____

Fonte: Dados obtidos em entrevista com os participantes

O Quadro 02 sistematiza a trajetória formativa dos estudantes surdos, evidenciando as diferenças quanto ao tipo de escola e apoios que estes estudantes frequentaram e tiveram durante a sua escolaridade básica e secundária que antecede o ingresso no ensino superior. Dois estudantes faziam o curso de Mestrado e um deles cursava a graduação.

Assim, a coleta de dados foi realizada individualmente com os participantes e analisadas a partir de categorias que foram estabelecidas a posteriori, de forma a conhecermos o percurso educacional de estudantes surdos no ensino superior em Portugal.

As categorias estabelecidas a partir das falas dos surdos decorreram dos objetivos do estudo, visando melhor conhecer seus percursos na Universidade e serão assim apresentadas neste estudo: a) presença do intérprete de LGP nas salas de aula; b) colaboração dos professores da educação superior; c) interações sociais na universidade e d) inclusão de estudantes surdos.

Trajétórias, percursos e história de surdos universitários

Ao analisarmos os caminhos traçados nesta pesquisa, para atender ao objetivo de analisar o percurso educacional de estudantes surdos, optamos por permitir que esta história seja construída não meramente sobre os surdos, mas que seja a história dos surdos contada por surdos.

Assim, as entrevistas serão aqui organizadas a partir dos recortes analíticos que correspondem às categorias já descritas.

A presença do intérprete de LGP nas salas de aula

A presença do intérprete de LGP é fundamental no processo interacional de surdos usuários dessa língua. Quando a presença desse profissional aos usuários da Língua Gestual Portuguesa não é possibilitada, entraves cognitivos, psíquicos e sociais se mostram decorrentes dessa falta de acesso, inviabilizando um desenvolvimento educacional de qualidade.

Este profissional tem uma tarefa importante no espaço escolar, é um elemento fundamental, mas oferecer educação de qualidade a esses alunos nas redes regulares de ensino requer mudanças de variadas ordens na organização institucional, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto organizacional. (LACERDA; SALES, 2015, p. 21).

Portanto, pontuamos que para os surdos bilíngues, que buscam o acesso aos conhecimentos por meio da língua de sinais, a disponibilidade desse profissional é imprescindível. Mediante isso, pontuamos que os depoimentos revelaram que a percepção que os estudantes têm é que os professores não sabem lidar com suas necessidades e, portanto, a presença desse profissional na sala de aula colabora com seu processo de inclusão.

Para os estudantes entrevistados, os professores não sabiam lidar com suas necessidades linguísticas. As narrativas de Francisco apresentam uma tentativa de comunicar aos professores que “não estava acompanhando as aulas”, afirmando que ele não conseguia compreender e que seria difícil perceber o que se passava no espaço da sala de aula. Esse depoimento demonstra as dificuldades que os alunos surdos, mesmo oralizados, que é o caso de Francisco, apresentam no contexto do ensino regular. Ele afirma que

Ainda um professor, por exemplo, que me sugeriu vir às aulas à noite porque a turma era muito pequena e eu comecei a ir a uma cadeira ou outra à noite para poder acompanhar as aulas, durante o dia eu não conseguia perceber porque eram muitos alunos. Era um auditório enorme, era uma pequena diferença. (Francisco)

Ao considerarmos que a barreira comunicacional é a principal dificuldade enfrentada em ambientes de atendimento aos surdos, esse agrave se torna ainda mais considerável quando os espaços se tornam mais populosos, fazendo com que o público atendido seja visto de forma mais homogênea e as singularidades passar a ser potencialmente invisibilizadas. Assim revelam as experiências do participante acima, que não conseguia compreender aquele espaço como lugar de acesso ao conhecimento.

Outro fator a se considerar é que esses alunos tiveram o apoio de terapia da fala para desenvolver a oralidade, sendo esse apoio disponibilizado nas escolas de referência onde eles estudaram, além de terem apoio do Programa Educativo Individual (PEI).³

Eu ia para a terapia da fala e depois só no primeiro ano é que comecei a aprender a língua gestual e continuei a terapia da fala, tive terapia da fala até o 10º ano (que corresponde ao primeiro ano do Ensino Secundário). E depois tinha apoio especializado para mim que era para começar a perceber a disciplina. (Pedro).

Ao ser questionado sobre a ausência da Língua Gestual em processo educativo, Francisco respondeu:

³ O Programa Educativo Individual (PEI) é o documento que fixa e fundamenta os objetivos e as respostas educativas dos estudantes e respetivas formas de avaliação e onde são documentadas as necessidades educativas especiais do aluno, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

É capaz. É que no meu caso não tem muita prática. Vou dizer que seria mais fácil ir para uma escola visual, mas no meu caso eu não sei muito bem a língua gestual portuguesa. (Francisco).

Francisco afirma que se tivesse a presença do intérprete em seu percurso educacional seria mais fácil, mas afirmou não ser fluente na Língua Gestual Portuguesa.

Consciente da importância da LGP, o participante Pedro, em posse dela, reivindica a disponibilidade de uma comunicação efetiva na Língua Gestual. Ele informou que se dirigiu ao Gabinete para a Inclusão (GPI), que apoia os alunos com Necessidades Educativas Especiais na Instituição de Ensino Superior que frequenta, solicitando um intérprete para acompanhá-lo na sala de aula, afirmando necessitar do apoio desse profissional para colaborar com suas demandas linguísticas no contexto da sala de aula.

Eu agora estou conversando com o Gabinete, para ver se eles conseguem um intérprete. Meus colegas do 3º ano, disseram que ia ser difícil. Os meus colegas que costumam passar. Disseram que ia ser difícil ter um intérprete só para mim e que também ia ser caro. (Pedro)

Pedro foi pontual quando afirmou a necessidade que ele tem em ter um intérprete para acompanhá-lo e disse que tem consciência do quanto o Bilinguismo permite que ele avance academicamente. Perguntamos se a educação bilíngue o ajudou e ele disse; “Sim, ajudou muito, me ajudou a manter uma boa nota na universidade, principalmente no segmento escrito do Português.” (Pedro).

A fala do estudante nos faz refletir sobre a importância que a LGP tem no seu processo de formação, visto que ele aprendeu a Língua Gestual Portuguesa e a usa no seu percurso educativo desde a educação básica. Pedro relembra o seu percurso educacional na educação básica e pontua:

Na escola secundária havia um intérprete, mas não era só para mim, era para outros também. Preciso de

intérprete e o Gabinete sabe disso. Eles disseram que no primeiro semestre não ia ter e se conseguissem só ia ser no segundo semestre, se conseguirem. (Pedro).

O estudante segue afirmando que se tivesse um intérprete, a sua aprendizagem seria muito melhor, principalmente álgebra, que ele acredita que aprenderia melhor se o acesso aos conhecimentos dessa disciplina fosse na língua de modalidade visual. Segundo o estudante, no ensino secundário quem financiava o intérprete era o Ministério da Educação.

A estudante Celina, informou que não conhece a Língua Gestual Portuguesa e não sente necessidade de usá-la, aprendeu com o pai apenas o alfabeto manual, mas não desenvolveu a Língua Gestual, já que sempre oralizou.

Vimos por meio dos relatos dos estudantes que a identidade linguística dos participantes desse estudo é distinta, assim como todo grupo social é diverso, e com os estudantes surdos não poderia ser diferente. O falante da Língua Gestual requer a presença desse profissional e revela em suas falas a angústia que a ausência desse profissional lhe apresenta. Já a estudante que não usa a LGP declarou que não conhece e também não teve interesse em aprender, e considera que ter esse profissional em seu processo educacional é indiferente e desnecessário para seu desenvolvimento educacional em particular.

Colaboração dos professores do ensino superior

É indubitável que os professores tenham consciência do seu papel no processo de inclusão de surdos em todas as modalidades de ensino. Acreditamos que não é mais cabível que professores e demais pessoas que façam parte do processo de inclusão de pessoas com deficiência reproduzam o discurso da incapacidade e da impossibilidade de oferta de ensino que respeite as diferenças nos espaços socioeducacionais.

Deve-se considerar que a educação inclusiva é muito mais do que 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 do estilo de ensino dos professores podem modificar, significativamente, os índices de permanência e sucesso desses estudantes. (BRAZAROTTO; SPERI, 2013, p. 150).

Sobre a participação dos professores na educação de surdos, um dos estudantes chegou a afirmar que solicitou a ajuda dos professores e pontuou suas dificuldades para acompanhar as atividades durante as aulas.

Eu pedi mais apoio no sentido de os professores se virarem mais para mim, para tirar as dúvidas fora da sala, porque eu não conseguia acompanhar as aulas, eu não conseguia. (Francisco)

Eles agora estão disponibilizando o material anteriormente, no mestrado. Por acaso, a minha mãe disse no apoio, por exemplo de alguma coisa escrita, ou dizer algumas páginas do livro onde buscar informação. Porque eu leio mesmo de livros para tentar buscar mais informação e os professores agora também fazem isso. (Celina).

O fato de não ter uma língua consolidada para uma comunicação efetiva, faz com que o estudante surdo possa se sentir incapaz de acompanhar o processo. Os surdos sabem das estratégias que necessitam para que seu processo de aprendizagem ocorra. Cabe também aos professores buscarem os recursos necessários para dar conta dessas demandas.

Na licenciatura, eu não fui praticamente a nenhuma aula teórica, não fui, porque era no auditório e eu não conseguia acompanhar mesmo nada e tendo falado com o professor era complicado eles ficarem quietos e

estarem parados, virados para mim, mesmo sentado na primeira fila, era muito complicado. (Francisco)

Ao buscamos compreender o percurso formativo de Celina, questionamos a respeito das adaptações feitas pelos professores, adaptações que iriam para além da leitura labial utilizada pelos estudantes participantes deste estudo.

Muitas vezes, o professor, no contexto da sala de aula dos cursos de graduação, reporta-se aos surdos objetivando “incluir-los”, acreditando que sorrir, acenar, desenhar, falar com o intérprete são ações que viabilizam uma educação igualitária requerida por estes. Alguns professores seguem tentando “adaptar” a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para “trabalhar” com esses alunos. (ALVES, SOUZA e CASTANHO, 2011, p.38).

Mas nem todos os depoimentos dos estudantes participantes desse estudo caminharam no sentido de desconsiderar as ações de todos os professores. Houve também a percepção de uma certa sensibilidade e comprometimento de alguns professores, como podemos observar na narrativa de Celina quando diz que:

Claro que houve pessoas que tiveram mais cuidado com isso, me perguntavam “se precisava de alguma coisa, pode me perguntar” tinha isso e tinha um pouco mais de tempo aos exames, só que eu nunca usei. Eu não achava que precisasse, não usei mesmo. E depois, eu não sentia muito isso na licenciatura. Agora no Mestrado como eu já tenho consciência como é que funcionam as coisas cheguei mais à frente e disse não é só isso. No laboratório eu preciso dessa ajuda eu não posso perder essas coisas todas. Claro que está tudo bem não é? Mas eu sei que claro, que não vai estar sempre a focar tudo em mim não é? (Celina).

Os participantes também informaram que os professores não sabiam da presença de estudantes surdos na sala de aula e que, portanto, precisariam de adaptações para acompanharem as atividades acadêmicas.

Eles não sabiam de mim. Eu que falei com todos os professores de um a um. Por exemplo: a primeira aula que eu tive foi Álgebra, fui lá ter com a professora, expliquei e ela. Pronto! Disse que era para sentar à frente. (Pedro)

Ao serem questionados se nas Instituições sabiam que eram pessoas com deficiência auditiva, e que, portanto, precisariam de adaptações específicas para que suas necessidades fossem atendidas, os estudantes responderam o seguinte:

Sim! Eles sabiam. Porque mesmo antes de entrar na Instituição de Ensino Superior eu fui com meus pais para perceber se a Instituição de Ensino Superior podia me receber ou não. Para ver se tinha uma estrutura para me apoiar ou não. Um dos fatores que fui para esta Instituição foi por isso. Eu preferi ingressar nesta Instituição por ser mais pequena, e porque os professores são mais preocupados com os alunos. E foi uma das razões pelas quais eu estudei lá. (Francisco).

Quando eu vim pra cá, eu avisei o Gabinete que estava vindo. Depois eles marcaram uma reunião comigo e eu expliquei as minhas dificuldades e aquilo que eu precisava. (Pedro).

Primeiro falei com o coordenador do curso e ela disse que eu tinha que ir antes de falar com o Gabinete que era para nós tomarmos conhecimento disso. Aí eu fui lá na segunda semana. Claro! Eu não sabia onde é que era, fui procurar e pronto, eles disseram o que é que eu tinha que fazer, depois fizeram-me um tipo de plano... E assim medidas, regras específicas e assim... Nessa altura eu não sabia bem o que era preciso fazer,

agora, por exemplo, eu já sou capaz de chegar a frente e dizer “olha eu quero isso” porque isso é importante não é? (Pedro).

Diante dos relatos dos estudantes percebemos que muitas são as necessidades que eles apresentam diante do contexto da educação inclusiva. O que identificamos a partir das narrativas é que são esses estudantes que “comunicam” a instituição da sua presença na sala de aula e apontam suas demandas. Destacamos ainda que o relato de Francisco apresenta o quanto o contato visual é importante em seu processo de interação, pois a característica a linguística da comunidade surda é visual.

Eu pedi, eu tive que pedir também para eles me darem apontamentos. Mas, não me davam, só me disseram que eu tinha muito material (PowerPoint, fichas de leituras). Foi mais por isso, eu pedia aos meus colegas e eles me davam por fora, até que meu apoio foi muito mais com os meus colegas, foi muito mais com meu colega do que com os professores. (Francisco).

É importante ressaltar a ênfase que Francisco dá a sua interação com os colegas ouvintes, pontuando que as relações com eles eram muito mais próximas e eficazes do que com os professores. As reivindicações desses estudantes são em sua maioria demandas atitudinais, pois são as mudanças primordiais na educação de surdos que estão na academia. Muitas vezes a reivindicação não é nem pela presença de um profissional intérprete, são necessidades relacionadas às interações que estas pessoas constituem, trocas sociais, que são inerentes aos seres humanos, é a reivindicação por respeito as suas diferenças linguísticas, é a reivindicação por sua dignidade.

Não é um acompanhamento de uma pessoa. É, por exemplo, nós no laboratório andamos sempre de um lado para outro e então as pessoas dizem “olhe peguem isso e façam não sei o que”. E eu???? Opa??? Porque que eu preciso disso? E eu estava chateada com ela, não é? Coitada! O que é que o professor disse, não é? Porque ali estava uma pessoa. Às vezes

eu ia atrás da pessoa e dizia “explica-me o que é isso” porque não está mais tempo para mim, não é? Agora já não me sento mais à frente. A turma é pequena então já me conhecem e então, eu quero aprender e eu não vou prejudicar-me. (Celina).

O relato de Celina apresenta certa angústia e constrangimento por não compreender o que está se passando nos contextos em que ela transita. Celina informou que não precisa de intérprete que sempre usou a língua oral para se comunicar, mas em seus relatos ela demonstra que nem sempre o uso dessa língua supre todas as suas necessidades linguísticas.

Mas nem sempre os relatos dessas relações no contexto acadêmico, demonstram a exclusão dessas pessoas, existem outras percepções que Pedro sinalizou positivamente sobre as ações de uma determinada professora, que além de aceitá-lo em sua diferença linguística, procurava adaptar-se para que o seu aluno acompanhasse o que estava acontecendo nas aulas.

Sim. Principalmente a professora “Joana” aceitou muito bem. Inicialmente ela virava para o quadro para falar e não conseguia perceber que tinha que virar para frente, depois virava e pedia desculpas e virava para mim. (Pedro).

Pedro informa que percebia o receio de alguns professores sobre a sua presença na sala de aula. Mas de todas as reivindicações dos estudantes, o que eles apresentam é que tenham a possibilidade de mais tempo para desenvolver as atividades acadêmicas. Pedro, afirma que, embora comunicasse aos professores das suas necessidades, linguísticas e pedagógicas, alguns professores não atenderam aos seus pedidos de mais tempo para a elaboração das atividades, o que demonstra a falta de compromisso com a educação inclusiva ofertada pela instituição.

Interações sociais na universidade

Alguns fatores a respeito da interação dos estudantes surdos com os professores e demais pessoas que compõem o ambiente, dificultaram esse processo, e, ao investigarmos o que dá origem a essa dificuldade, constatamos que é decorrente da formação docente insuficiente, desconhecimento da presença do aluno e até mesmo de desinformação, frente às necessidades desses alunos para o atendimento daqueles que apresentam um jeito de ser diferente da maioria dos que não têm limitações linguísticas. Isso levava, em alguns momentos os alunos a se sentirem excluídos do processo “inclusivo”, entendemos que

O ser humano se caracteriza exatamente por viver em interação, apesar de Simmel não explicar a origem dos "instintos" e interesses que o levam a isso. [...]. É a própria experiência social que permite a dimensão da individualidade, "e faz com que palavras como liberdade e solidão" (p. 76) ganhem sentido. As escolhas individuais só têm significado dentro de uma situação social. (SANCHIS, 2011, p. 3)

Questionamos aos estudantes sobre a percepção enquanto pessoa surda e com uma identidade linguística e cultural diferente dos ouvintes, o que eles percebem no que diz respeito às trocas sociais que têm na sala de aula. Francisco ao ser questionado a esse respeito pontua que:

Na licenciatura, eu acho mesmo que como dá trabalho, não tinham paciência. Não queriam mudar. Acham que entendem, mas não estavam interessados, um monte de coisa que eu já estou acostumado que se repetem. (Francisco).

Tem uma professora ela é da área da educação e ela fala sobre a educação especial, sobre a inclusão, portanto foi muito diferente da licenciatura. E na licenciatura não me deram apoio. Deviam ter me dado muito mais. Eles não sabiam lidar. (Francisco).

A fala de Francisco denota uma compreensão de que na graduação não havia, para ele um envolvimento dos professores e podemos inferir que também da instituição que suas necessidades linguísticas fossem

supridas. Ele sabe que a instituição poderia e deveria fazer muito mais para que suas diferenças linguísticas e identitárias fossem respeitadas. Ele é pontual quando diz que não havia, por parte dos professores, a vontade de possibilitar uma educação que possibilitasse seu avanço socioeducacional.

Rodrigues et al., falando sobre a Educação Especial e Inclusiva em Portugal, cita o Despacho Conjunto n.º 105/97 e pontua que

As diretrizes normativas do Despacho visavam fomentar o sucesso educativo para todos os alunos, a integração socioeducativa das crianças e jovens com NEE, a promoção da qualidade educativa e a articulação de recursos da comunidade educativa. (RODRIGUES, *et al*, 2007, p.43)

Vimos que o documento citado tem por objetivo respaldar uma educação que equipare as possibilidades de ensino igualitário que respeite todas as diferenças que compõe a sociedade. Ainda os autores, citando o documento apresentam que

O Despacho centra-se na Inclusão de todos os alunos e ainda na mudança do contexto do ensino-aprendizagem e do currículo, consagrando, ainda, os princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais, o que implica uma flexibilização da organização curricular, das estratégias de ensino-aprendizagem, da gestão dos recursos e do currículo, de modo a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um. (RODRIGUES, *et al*, 2007, p.44).

Os direcionamentos propostos pelo referido Despacho nos fazem questionar como os estudantes surdos, em instituições de ensino superior, ainda estão isolados, excluídos, em alguns momentos do processo educacional e com as suas necessidades comunicacionais não supridas, mesmo quando esses fazem uso da modalidade oral da língua portuguesa.

Vale destacar que Francisco diferenciou a formação na graduação da formação no mestrado, na mesma instituição, apresentando que no Mestrado houve certo avanço:

Mas no Mestrado, o que vi diferente, foi que a diretora perguntou se eu precisava de alguma diferença, se eu precisava de uma sala de aula mais adequada. E ela arranhou a propósito uma sala aula mais adequada. É muito diferente no mestrado. (Francisco)

O fato de ser consultado a respeito das suas necessidades faz com que o estudante se sinta parte do processo e busque completar seu processo formativo. Como vimos, muitas dificuldades são percebidas no processo educacional dos surdos. Algumas limitações acadêmicas foram observadas conforme as narrativas dos estudantes.

A interação social é um processo que constantemente está sendo construído pelos atores, de modo que estes podem interpretar o mundo que o cerca e no qual interagem. Isso significa que as ações sociais não podem ser capturadas no decurso de uma lógica pré-estabelecida, casualmente estabelecida a partir de uma ordem de fatos externos e fixos. (SANTOS, 2008, p. 2)

A falta de contato com outros estudantes surdos dificulta, de acordo com os relatos, a formação da consciência política desses estudantes, que muitas vezes se encontram “sozinhos” no ambiente universitário, e seguem acreditando que devem continuar sozinhos pela busca da educação de qualidade que precisam.

Ocorre que a academia desconhece as particularidades dos estudantes surdos e, continuam a reverberar em um processo excludente. Com isso, os estudantes seguem sentindo-se isolados, marginalizados e desrespeitados, conforme vimos nas narrativas dos estudantes. Os estudos de Sá e Sá (2015) postulam que

O problema está em que os surdos não necessitam de “aceitação” social ou educacional – necessitam da competência técnico-profissional que lhes garantam sucesso educacional e inclusão social plena – os quais podem vir a acontecer mediante participação em um processo educacional participativo. (2015, p. 27).

Mediante esse pensamento, pontuamos a urgência da academia buscar conhecimento das particularidades dos estudantes com deficiência e respeitar suas diferenças, no que tange aos surdos, a diversidade linguística que compõe esse grupo precisa ser considerada e ao mesmo tempo, adotadas medidas para que uma política linguística seja efetivada, precisa ser viabilizada.

“O ser surdo” não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. (SKLIAR, 2016, p. 11).

Nos relatos dos surdos entrevistados não foram informados a presença de outros alunos surdos que estudassem na mesma sala de aula na universidade, mas na escola de referência havia, e nessas escolas eram os momentos em que os alunos tinham a Língua Gestual Portuguesa no seu processo de interação e essa língua era a via de acesso ao conhecimento, até uma determinada etapa do percurso educacional.

Francisco afirma, que essas interações com os ouvintes ultrapassavam o contexto da sala de aula. Segundo ele, “não eram só colegas, eram mesmo amigos” que iam a festas, saíam, interagem das mais variadas formas.

Celina, que nunca usou a Língua Gestual para se comunicar, afirmou que não conhecia ninguém com surdez, que não tem amigos e nem colegas surdos. E ela disse o seguinte “Às vezes eu fico assim, será que existe alguém como eu por aqui? Porque eu não conheço ninguém.”, e ao afirmarmos que existem sim, outras pessoas com as mesmas necessidades

linguísticas ela reagiu com surpresa, principalmente quando foi informada que na Uminho havia 24 alunos com surdez matriculados.

Informamos a Celina, que as características auditivas desses estudantes eram diversas, mas ao ser informada que também tinham outros surdos implantados, Celina mostrou-se surpreendida.

Ressaltamos que a reação de Celina ao saber que outros surdos estão na universidade em que estuda, demonstra a necessidade de aproximação dos surdos com seus pares. Acreditamos que as relações que estes possam desenvolver venham colaborar em seus processos educativos e fortalecer os estudantes, no que diz respeito as questões culturais e identitárias.

O sujeito surdo constrói sua subjetividade em contato com o outro surdo. Quer queiramos ou não, não se pode fugir das narrativas da subjetivação; elas são a nostalgia, o imã perfeito, ‘o baú que guarda os adornos do personagem’ [...]. No momento do encontro surdo-surdo, ele sente que essa sua tarefa ainda não está pronta. Ele sente que agora é surdo, se redescobre como diferente ao ouvinte. E pode optar pelo pertencimento imediato ao grupo surdo ou não. Alguns surdos adiam o pertencimento, ou seja, a aquisição cultural para mais tarde, mas de qualquer forma, se identificam entre si como surdos. (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 109-110).

Isto posto, destacamos que o fato de existirem outros estudantes com surdez na universidade, (24 surdos para um universo de 22 mil alunos matriculados na Instituição em 2018), e esse ser um fato desconhecido por Celina, chamou nossa atenção, portanto, perguntamos a ela se por acaso em algum momento ela procurou saber se existiam outros estudantes com surdez e ela respondeu:

Nunca perguntei, porque eu não queria, porque... É muito chato, não é? Porque sei lá, porque são coisas anônimas e eu não ia me meter, mas assim... era até interessante conhecer pessoas, não é? Porque às vezes eu pensava, será que eu sou mesmo a única aqui? (Celina).

A educação bilíngue, que tem como premissa a disponibilidade de duas línguas no contexto educacional, no caso dos surdos a Língua Gestual e Língua Portuguesa, segundo Guarinello (2004), o Bilinguismo

É considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (GUARINELLO, 2004, p. 34).

Então questionamos aos estudantes sobre a educação bilíngue e Celina respondeu que:

Não. Não tive educação bilíngue. A única coisa que eu fazia era ir para o apoio, que era pra não treinar a dicção, mesmo a discriminação e nas aulas eles tinha que ter o cuidado de falar pra mim, porque o resto normal, eu era boa aluna mesmo. (Celina).

Celina segue afirmando sobre o contato com outros surdos e diz que “ainda não conheci aqui, mas quando eu andava na terapia da fala na escola sim. Aqui não conheço, auditivo não há. Por isso que às vezes eu fico assim um bocado ah...” (Expressão de surpresa).

Questionamos se ela se identifica com outras pessoas por sua surdez, se era isso que a deixou surpresa, o fato de por exemplo na universidade ter outros “parecidos com ela” e Celina respondeu:

Sim. Claro que eu já vi vários casos de surdos e estive mesmo a conhecer surdos com língua gestual, só que um tratamento com o meu, com implante, que fala minimamente, e que pronto. Eu acho que eu não consigo. (Celina).

Então propomos um encontro ou uma possibilidade de encontro para que ela interagisse com os outros estudantes surdos participantes do estudo.

Claro. É claro que sim! Eu falo por mim. Eu tenho muito orgulho da pessoa que sou. Mas é claro, eu não quero sentir mais ou menos que ninguém, não é? Então eu quero sempre está integrada no meio de todos, ser diferente naquele sentido. (Celina)

Entendemos que as interações são inerentes aos seres humanos, ao relatar suas memórias os estudantes apresentam suas percepções que a falta de interação nos espaços acadêmicos, mostrando a tensão que é viver isoladamente na universidade. Ou seja, os surdos oralizam, interagem com as outras pessoas na língua oral, mas sentem-se excluídos em alguma medida do processo educacional, pois, de alguma maneira percebem que mesmo oralizados eles perdem muitas informações em seus processos interacionais.

Inclusão de estudantes surdos

É inquestionável a oferta de ensino bilíngue em todas as modalidades de ensino para estudantes surdos e o reconhecimento das suas necessidades linguísticas. Voltamos a destacar a importância da presença do tradutor intérprete para os estudantes surdos que usam essa língua, como é o caso de Pedro. Ao questionarmos Pedro, sobre a falta desse profissional na sala de aula, ele diz que “sente falta desse profissional e, também sente falta de um professo de apoio”, sendo que na Universidade não há, até o momento do levantamento dos dados desta pesquisa a presença desses profissionais. Pedro segue afirmando que se existisse esse apoio na universidade “seria uma grande ajuda”.

Pedro segue seu relato afirmando que tem consciência que pelo fato de serem “poucos” estudantes surdos na universidade e de estarem em cursos separados, dificulta a possibilidade desse apoio vindo da instituição, mas afirma que entende essa necessidade como um direito, como vimos no

Decreto-Lei n.º 54/2018, que busca atender as demandas que compõem os espaços da educação formal para pessoas com deficiência.

O surdo é a pessoa que tem déficit na audição. Essa é uma denominação aceita hoje pela comunidade de surdos, por compreender que não escutar não significa ser incapaz de se comunicar, mas ter limitações para a fala oral. A partir dessa perspectiva, assume-se que o surdo é diferente, e não, no sentido pejorativo da palavra. Ao falar de surdos, hoje, se está falando de algumas pessoas que se comunicam em língua de sinais e também em língua oral, organizam-se em comunidades, têm direitos e deveres e que possuem uma identidade. (FARIA; ALVES; BATISTA; MONTEIRO, 2011, p.177-178).

Mesmo assim, o estudante afirma que o Gabinete para a Inclusão na universidade, tem consciência dessas necessidades, principalmente da necessidade da presença do profissional intérprete em seu processo educacional. O que nos faz acreditar que as universidades ainda estão fora do proposto na legislação, no que tange a possibilidade de uma educação inclusiva, que possibilite o avanço de todos em suas diferenças. A falta desse entendimento e de uma política linguística que atenda as demandas do grupo de surdos, que não é homogêneo e, gera, portanto, uma educação excludente, sendo assim acreditamos que as universidades,

Desconsideram diversas questões, tais como linguísticas e culturais, intrínsecas à educação de surdos, e, também, a grande heterogeneidade presente em meio às pessoas com surdez, desde a polarização mais comum entre os surdos, no sentido cultural do termo, e pessoas com deficiência auditiva e/ou ensurdecidas, até as demais diferenças sociais, físicas, étárias, éticas e pessoais desses indivíduos. (RODRIGUES, 2015, p. 117).

Acrescentamos ao pensamento do autor citado, também as diferenças advindas do processo de implante coclear, muitos surdos

portugueses são implantados, mas até a idade em que o implante ocorreu influencia nas questões identitárias e linguísticas dessas pessoas.

Sobre essas questões Francisco pontuou que solicitou da Instituição, apoio pedagógico para que suas limitações auditivas fossem atendidas. E considerando o que fez a instituição, Francisco pontua que “Não me deram nada em concreto, a única que me deram foi meia hora a mais nos exames e nos textos.”

Já Pedro afirma que mesmo conseguindo realizar muitas atividades, o tempo a mais disponibilizado para realizar os testes é necessário para que ele conclua as atividades propostas.

Mais tempo nos testes eu acho muito necessário para mim. Os testes são iguais. Mas eu gostaria que os testes tivessem uma linguagem mais básica para eu perceber melhor assim... Não é para mais fácil. Adaptar a linguagem seria mais fácil para eu perceber a linguagem do Português. (Pedro)

Pedro apresenta em seu relato que mesmo conhecedores dessas necessidades dos alunos, alguns professores não fazem a adaptação, o que demonstra, em muitos casos a falta de compromisso e sensibilidade do docente frente ao processo de inclusão na educação superior. Justificando a falta de adaptação de uma professora, Pedro pontua:

Não fez. Também porque ela não teve tempo... E tinha muitos testes para fazer... E também eu só tinha dito um dia. Porque eu só sabia das notas de álgebra um dia antes, aí depois eu vi que foi alguma coisa assim que eu não tinha percebido no teste. (Pedro).

É importante ressaltar que no caso de Francisco, a licenciatura e o mestrado não disponibilizavam para ele os textos com antecedência para ele se preparar para as avaliações. Francisco pontua que a instituição, mediante a todas as necessidades que ele apresentava deveria tê-lo apoiado mais.

Sim! Power point com mais informação, porque não tinha informação quase nenhuma, por exemplo, não

me interessava para nada ver tópicos enquanto aquele tópicos não tem nenhuma explicação. Por exemplo, falar-me da teoria da assimilação, tinha só isso e mais nada, o que era mais chato acontecia quando os apontamentos tinham muitas vezes informação errada e eu tinha que acompanhar isso nos livros para confirmar tudo. E acontecia que eu perdia muito mais tempo e o professor precisa ter mais cuidado com a forma como fala na sala... Por exemplo, tinha professores que andavam e eu pedia para ficarem quietos e não andarem nem pra frente e nem para trás e nem para lados e um professor disse-me assim “ah eu não consigo” e eu (faz cara de tipo fazer “o que?”) “Não estou a pedir aqui o que te apetece, mas dessa forma eu não consigo, o que que eu posso fazer? (Francisco).

Ainda sobre o acréscimo de tempo disponibilizado para realização das atividades e das avaliações, se os professores são sensíveis a essa necessidade, Celina disse o seguinte:

Não. Porque nós estamos em grupo. Eu faço com os meus colegas eles vão me dizendo quando estou assim, mais perdida. “Olha faz isso, isso e isso!” Pronto! Eu vou fazendo. (Celina).

Celina informou que os professores no momento já sabem das necessidades dela, como mais tempo para as atividades, falar diretamente para ela. Existe também a necessidade de disponibilizar o material escrito.

Sim. Mas por exemplo eu lá no mestrado eu noto que tem muita má acessibilidade comigo, porque eu chego ao ponto que há uma professora que fala inglês mesmo, ela é irlandesa ou assim. E ela vem para mim com aquele português meio.... Eu preciso de ajuda, marcamos uma hora sei o que... Eu por acaso estava com dúvida. “ Oh professora, estou com algumas dúvidas, não sei o que” E ela tipo, esperou-me no fim da aula de outras cadeiras por mim, chamou-me para

ir ao gabinete dela, para ter aula, eu fiquei assim (cara de espanto) fantástico! (Celina).

Celina atribui a “sensibilidade” dos professores devido ao fato da sala ser pequena.

Eu acredito que é porque a turma é pequena. Porque quando eu estou, chamo mais atenção eu estar na aula, apesar de que na licenciatura eu sentia mais falta, no meio da aula, sentia mais. (Celina)

Quanto ao nível linguístico, Celina afirma ser uma boa aluna em Língua Portuguesa e afirma que:

Eu entendo que algumas pessoas não conseguem ler e interpretar algumas coisas, eu, por exemplo, adoro ler, tenho aquela cultura de interpretar bem as coisas. Eu leio livros em inglês, primeiro livro de inglês, de línguas, vou sublinhando tudo o que é mais importante. Dizem que quem tem dificuldades auditivas não escrevem muito bem, não organizam muito bem as ideias, eu fugia um bocado a regra nisso. (Celina).

Ressaltamos que Celina colocou o implante aos 14 anos de idade e afirmou ouvir bem. Ao recordar o seu processo de inclusão no ensino secundário, Pedro, disse o seguinte: “Eu não percebia os testes e o intérprete ajudava-me a perceber.” Ele continuou afirmando que os intérpretes acompanham as atividades em todos os momentos fazendo as traduções e interpretações das aulas e testes, mas que em outros momentos as atividades já estavam adaptadas para ele o que não necessitava da presença do intérprete, pois, os professores faziam as adaptações necessárias e os intérpretes não precisavam acompanhá-lo.

Francisco pontua que uma das suas estratégias para “sobreviver” academicamente, entre elas o estudante afirmou que sentar-se na última fila, como teria que acontecer em alguns momentos ele já não conseguia acompanhar, então ele procurava sentar-se sempre à frente:

O professor tem que estar quieto para que eu consiga ler a sua boca, eu faço leitura labial” É era esse tipo de coisa que era muito chata e pronto! Porque a maior parte dos professores tinham tempo disponível para tirar as dúvidas. Tinham tempo, isso era irresponsabilidade por parte deles. Mas sim! Quando marcava atendimento, a falar com eles e daí começavam a perceber o meu caso e já me apoiavam mais. (Francisco).

Outra estratégia dos estudantes era buscar o apoio dos colegas de turma, principalmente para copiar os apontamentos ou tirar dúvidas do que estava acontecendo na sala de aula. Sobre as possíveis dificuldades ou limitações, Celina informou que:

Entre os colegas havia uma rapariga que estava atenta nas aulas, que tirava apontamento, é claro que eu tirava apontamento também, mas tirava apontamento dos colegas, se calhar não achavam que eu tinha dificuldade.

Porque as pessoas que não ouvem não conseguem ficar com as coisas na cabeça e para escrever direitinho igual é complicado. (Pedro)

A respeito das estratégias utilizadas no mestrado, Celina afirmou que,

O que eu acho mesmo chato no laboratório. Isso é que eu acho muito chato. É só no início “o que vamos fazer?” E escrevem no quadro. Às vezes estão virados para o quadro, mas algumas vezes viram para mim. Agora eu não sei se é olhar para mim, ou realmente pensam “eu tenho mesmo que olhar para a turma”. Por acaso não sei se é por minha causa.

Pedro, a respeito das estratégias que ele necessita para se adaptar no processo de inclusão, é enfático quando retoma a questão de uma linguagem mais acessível para ele, que atenda às suas necessidades. Ele pontua novamente da necessidade de mais tempo para realizar as atividades, sendo que os testes aplicados são os mesmos planejados para os ouvintes. Pedro afirma o seguinte:

Mas eu gostaria que os testes tivessem uma linguagem mais básica para eu perceber melhor assim... Não é para mais fácil. Ser mais fácil para eu perceber a linguagem do Português. Pedi para adaptar, mas ela não fez. Também porque ela não teve tempo... E tinha muitos testes para fazer... E também eu só tinha dito um dia. Porque eu só sabia das notas de álgebra um dia antes, aí depois eu vi que foi alguma coisa assim que eu não tinha percebido no teste. (Pedro).

Francisco afirmou que não usava a língua gestual para comunicar. “Não! Na minha Instituição não tinha. Eu sei falar a Língua Gestual, mas não sei falar muito bem.”

Isso significa que na instituição em que Francisco estudou, este não tinha também acesso aos conhecimentos por meio da Língua Gestual e ele afirmou que praticamente em todo o seu período escolar ele usou a leitura labial para comunicar, mesmo conhecendo a LGP.

Não tinha, mas eu também nunca pedi, porque também não sei falar, não tenho muita base. Usei a Língua Gestual até o quarto ano. Então, pela manhã aula em língua gestual e a tarde ia para a turma de ouvintes para trabalhar a leitura labial. No quinto ano é que eu fui mesmo para a escola regular. Eu não tinha intérprete. (Francisco).

No 1º ciclo eu tinha uma professora que falava língua gestual e eu também falava. Me comunicava com meus colegas. Era uma turma só de surdos pela manhã, à tarde eu ia para uma escola de ouvintes. Não tinha intérprete. (Francisco).

Pontuamos o quanto é imprescindível o acesso à língua para pessoas surdas, sendo essa língua na modalidade oral ou a língua visoespacial. O intérprete tem papel fundamental na inclusão educacional de pessoas com surdez, consideramos isso se dá mesmo quando o surdo é falante da língua oral, existem alguns momentos que as informações são

perdidas, mesmo com o uso frequente da leitura labial, e que os surdos, devido à limitação do não ouvir, precisam das adaptações necessárias para adentrar e interagir com os diversos espaços sociais.

Não. Vou dizer que não tinha. Era para treinar a leitura labial. Eu praticamente estava a repetir as mesmas aulas, manhã estava numa escola de referência para surdos. E era igual de manhã, estava lá e repetia as mesmas coisas, só que numa turma regular, para treinar a leitura labial e reforçar a matéria. Era sempre assim... Foi a partir dos... Eu acho que foi a partir do segundo ano, que eu comecei a aprender a falar oralmente. E depois, no último ano, no quarto ano. Meus pais decidiram ficar mais um ano para treinar a leitura labial, para reforçar minha leitura labial, a compreensão. Eu fiquei mais um ano só mesmo com a turma de ouvintes. (Francisco).

É válido destacar que o treino da leitura labial não garante aos surdos acesso pleno aos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento cognitivo e social, embora os surdos tenham acesso a muitas informações devido ao desenvolvimento da prática da leitura labial, eles relataram as dificuldades comunicacionais advindas dos seus processos interacionais.

Questionamos a Celina, sobre o fato dela não conhecer a Língua Gestual. Ela considera que para outros surdos é interessante aprender, mas para ela não, pois fala bem e ouve. Sobre a convivência em casa, se todos já se habituaram a falar com ela, pontua:

Sim! Claro! As vezes quando tem pessoas na casa, até o meu irmão fala para as pessoas “ olha pra minha irmã tem que está à frente, mas ela percebe tudo”. E são simpáticos comigo, dou-me bem como todo mundo. Eu de uma maneira geral dou-me bem com as pessoas, eu interajo. Claro que eu não faço lobby, às vezes sou um bocadinho. Às vezes eu fico no meu canto não é? (Celina).

Consciente da necessidade de aprender a língua gestual, Francisco reconhece a importância dessa língua mesmo para surdos oralizados, pois sendo proficiente na língua gestual, ele poderá ser formador, atuar na educação de surdos e desenvolver muitos projetos em Portugal.

Sim. Eu no segundo ano da licenciatura tive que trabalhar com surdos e até comecei a fazer curso de língua gestual na Associação Portuguesa de Surdos e depois no último ano de mestrado fiquei muito doente, não consegui. Quando acabei a tese, vim logo para aqui. Não deu para continuar, mas eu queria muito melhorar o contato mesmo. (Francisco).

É importante considerar que as falas dos surdos apresentam a percepção que eles têm das suas necessidades interacionais e pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Esses surdos, mesmo sem um fortalecimento do grupo, ou seja, sem a vivência em comunidades surdas, fato que possivelmente colaboraria não só para suas interações, como também para o avanço socioeducacional de estudantes com surdez, demonstram em seus relatos a consciência, ou seja, sabem que vivenciam ou vivenciaram um processo educativos que não deu conta das suas demandas linguísticas, cognitivas e sociais. O fato é que, em alguns momentos das falas os surdos aparentam compreender que dentro do processo inclusivo, eles vivenciam certo “apagamento social”, o que, obviamente causa angústia e desconforto nos estudantes.

Considerações finais

A educação de surdos vem passando por mudanças significativas em boa parte do mundo. Entendemos que há muito que fazer para que esse processo seja ainda mais significativo para essas pessoas, possibilitando avanços sociais. Em Portugal, a política de inclusão de surdos visa incluí-los em sala de aula comum, mas ainda não há a efetivação da presença de intérpretes de LGP ou de outras línguas gestuais em todas as instituições

de ensino superior. Assim, estudantes surdos que possam necessitar do acesso a essa (s) língua (s) não têm as suas demandas linguísticas respeitadas. Vimos também a necessidade da interação entre os surdos nas Instituições de Ensino Superior, pois, acreditamos que se os estudantes interagissem com seus pares, poderiam possibilitar um empoderamento linguístico e identitário para a comunidade surda portuguesa.

Diante dos depoimentos de estudantes surdos portugueses, pontuamos que as universidades precisam ir para além da informação aos professores da presença desses estudantes na sala de aula. É preciso formação adequada para atender a essas demandas urgentes para que a percepção de isolamento, exclusão e marginalização não sejam recorrentes no processo educacional inclusivo, nem pessoas surdas e muito menos para pessoas com outro tipo de deficiência, na verdade todas as diferenças precisam ser contempladas nos espaços inclusivos. Além disso, é preciso possibilitar as trocas sociais entre os surdos e demais pessoas que estão inseridas no processo de inclusão desses estudantes no ensino superior, principalmente para que eles desenvolvam uma relação com seus pares e se organizem em comunidades por meio do reconhecimento identitário e cultural do grupo, o que pode possibilitar avanços sociais e acadêmicos. Outro aspecto que destacamos, mediante nossas conclusões das narrativas apresentadas diz respeito à necessidade da formação de profissionais que possam atuar no processo inclusivo de estudantes surdos, ou seja, intérpretes e formadores da Língua Gestual Portuguesa, além de profissionais de apoio para o atendimento da modalidade oral e escrita da língua portuguesa. Esses aspectos devem seguir na direção de atender as demandas cognitivas, linguísticas e sociais das pessoas com surdez e possibilitar com isso, avanços sociais e acadêmicos desses estudantes, pois, não podemos considerar mais a possibilidade dessas pessoas ficarem alheias as informações que circundam os espaços acadêmicos e sociais em que elas interagem.

Consideramos também que o desconhecimento da presença dos seus pares na Universidade que frequentam dificulta a construção da identidade cultural dos estudantes surdos que seguem por hora “excluídos”

de alguma forma do processo da educação inclusiva. Não devemos desconsiderar a diversidade que compõe a comunidade surda em todos os lugares do mundo, essas diferenças vão desde o uso da língua, quanto às identidades plurais que os indivíduos apresentam. É preciso caminhar para a construção de espaços educacionais que atendam realmente as necessidades de todos. Vimos que mesmo os estudantes surdos falantes da língua oral portuguesa apresentam em suas narrativas as dificuldades que o processo interacional apresenta por falta da consolidação de um sistema de ensino que valide as necessidades linguísticas dos estudantes na condição de surdez.

Referências

- ALVES, Francislene; SOUZA, Jorgina de Cassia Tannus; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima Montes. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. (Org.). *Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente*. Ilhéus: Editus, 2015. <https://doi.org/10.7476/9788574554457.0003>
- BRAZAROTTO, Joseli Soares; SPERI, Maria Raquel Basílio. Acessibilidade à informação e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior. In: MELO, Ricardo Lins Vieira de (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFERN, 2013.
- CARVALHO, Paulo Vaz de. *História da Educação de Surdos: O que dizem as fontes documentais*. Mediação, Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Vol. 7, n.1, p. 101-110, 2019. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=506#:~:text=A%20Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos%20em%20Portugal%20a%20n%C3%ADvel,Mudos%20e%20Cegos%20na%20Su%C3%A9cia>. Acesso em: 09 de março de 2021.
- COELHO, Orquídea. *(E) depois da escola (?): formação, autoformação e a transição para a vida activa dos surdos em Portugal*. Dissertação de Mestrado Animação e gestão da formação. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 1998.
- CORREIA, L. M. *Fundamentos da Educação Especial: Um guia para educadores e professores*. Braga: Flora Editora, 2017.
- Resolução nº 48/1996
- Decreto-Lei nº 3/2008. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série – Nº 4 – 7 de janeiro de 2008, 154-164.

- Decreto-Lei nº 16/2018. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série – Nº 6/84 – 11 de maio de 2018, 65 – 98.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série- N 129/2018-06 de julho de 2018.
- DORZIART, Ana. *Estudos surdos: diferentes olhares* (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FARIA, Evangelina Maria Brito de; ALVES, Edineia de Oliveira; BATISTA, Maria Gorett Dantas de A. e M. Batista; MONTEIRO, Regina de Fátima F.V. Língua de Sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo in: DORZIART, Ana. *Estudos surdos: diferentes olhares* (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.
- GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos*. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPR, Curitiba, PR.
<https://doi.org/10.5380/rel.v65i0.4317>
- KARAGIANIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs.). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SALES, Adriane de Castro Menezes. Reflexões sobre o papel e a prática de intérprete de língua de sinais no ensino fundamental. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (Orgs.). *Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre a fonoaudiologia e educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- MIRANDA, Wilson; PERLIN, Gladis. A performatividade em educação de surdos. In: *SÁ, Nídia de. Surdos: qual surdos, qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- MOURA, Maria Cecília. *O surdo, caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro (RJ): Revinter – FAPESP, 2000.
- ONU. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2008. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05 abril de 2021.
- PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa de 1997. Reconhece a LGP como língua da comunidade surda Portuguesa, 1997. Diário da República n.º 218/1997, Série I-A de 1997-09-20. Lei Constitucional. Disponível em: http://bdjur.almedina.net/item.php?field=item_id&value=275341. Acesso em 21 de março de 2021.
- PORTUGAL. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Programa curricular de língua gestual portuguesa educação pré-escolar e ensino básico. Ministério da educação, direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular, 2007.
- LIMA-RODRIGUES, Luzia (Coord.); FERREIRA, Ana Maria; TRINDADE, Ana Rosa; RODRIGUES, David; COLÔA, Joaquim; NOGUEIRA, Jorge Humberto &

MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007). "Percurso de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso". Lisboa : Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. (Org.). *Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente*. Ilhéus: Editus, 2015. <https://doi.org/10.7476/9788574554457.0007>

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 05 abril de 2021.

SÁ, Nelson Pereira de; SÁ, Nídia Limeira de. *Escolas bilíngues de surdos: por que não?* Manaus: EDUA, 2015.

SANCHIS, Isabelle de Paiva. Simmel e Goffman: uma comparação possível. *Estudos e pesquisas em psicologia*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 856-872, dez. 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2020. <https://doi.org/10.12957/epp.2011.8340>

SANTOS, Sérgio Ribeiro. Interacionismo simbólico: uma abordagem teórica de análise na saúde. *Enfermagem Brasil*. v. 7, p. 232-237, 2008.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. v. 2 – 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

VAZ, Henrique. As escolas de referência para surdos: quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Org). *Cartografias da surdez: Comunidade, línguas, práticas e pedagogia*. Porto, Portugal: Editora Livpsic, 2013.

Data de registro: 15/04/2021

Data de aceite: 01/12/2021