

A inclusão do surdo no ensino superior: a concepção de uma egressa surda do curso de licenciatura em biologia da UEPB – Brasil.

La inclusión de personas sordas en la educación superior: la perspectiva de una graduada sorda en el curso de licenciatura en biología de la UEPB, Brasil.

Inclusion of Deaf Students in Higher Education: The Perspective of a Deaf Graduate from the Bachelor's Degree Program in Biology at the State University of Paraíba, Brazil.

Por Cristiani VIEIRA NUNES¹, Eduardo GOMES ONOFRE² y Aline DOS SANTOS DE MAMAN³

Vieira Nunes, C., Gomes Onofre, E. y dos Santos de Maman, A. (2025). A inclusão do surdo no ensino superior: a concepção de uma egressa surda do curso de licenciatura em biologia da UEPB – Brasil. *Revista RAES*, XVII(31), pp. 112-129.

Resumo

O objetivo principal do presente estudo compreender as experiências sobre práticas inclusivas de uma egressa surda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, campus I, em Campina Grande – PB, Brasil. Assim, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa. O cenário da pesquisa foi o campus I da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, localizada na cidade de Campina Grande – Paraíba, Brasil. A amostra foi composta pelos relatos apresentados por uma ex-estudante surda do curso de Biologia da UEPB. Escolhemos como instrumento metodológico uma entrevista semiestruturada, que foi aplicada em dezembro de 2023. A análise dos dados foi inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Os resultados demonstraram que os recursos visuais, o apoio dos professores, o trabalho dos monitores em adaptarem as aulas, a presença do tradutor intérprete de Libras dentro do ambiente acadêmico e a participação em projetos de extensão e pesquisa são fundamentais para o processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Concluímos que para o mencionado processo de inclusão, é fundamental a participação de toda comunidade acadêmica, assim como, a participação ativa dos estudantes surdos em atividades de extensão e de pesquisa oferecidas pelas universidades.

Palavras-chave: Educação Inclusiva / Surdez / Ensino Superior.

¹ Universidade Estadual da Paraíba, Brasil / cristianivieira.447@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2477-3396>

² Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil / eonofre@servidor.uepb.edu.br / <https://orcid.org/0000-0002-0773-5080>

³ Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil / alinedemaman@servidor.uepb.edu.br / <https://orcid.org/0000-0001-8686-8625>

Resumen

El objetivo principal de este estudio es comprender las experiencias sobre las practicas inclusivas de una graduada sorda del programa de Ciencias Biológicas de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), Campus I, en Campina Grande, Paraíba, Brasil. Se realizó una investigación de naturaleza cualitativa. El ámbito de la investigación fue el Campus I de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), ubicada en Campina Grande, Paraíba, Brasil. La muestra fue compuesta por los relatos presentados por una exalumna sorda del programa de Biología de la UEPB. Seleccionamos como instrumento metodológico una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó en diciembre de 2023. El análisis de datos se inspiró en el Análisis de Contenido de Bardin (2009). Los resultados demostraron que los recursos visuales, el apoyo docente, la adaptación de las clases por parte de los tutores, la presencia de un intérprete de Libras en el entorno académico y la participación en proyectos de extensión e investigación son fundamentales para procesos de inclusión de estudiantes sordos en la educación superior. Concluimos que para el mencionado proceso de inclusión, es fundamental la participación de toda la comunidad académica, así como, la participación activa de los estudiantes sordos en las actividades de extensión e investigación que ofrecen las universidades.

Palabras Clave Educación Inclusiva / Sordera / Educación Superior.

Abstract

The main objective of the present study is to understand the experiences related to inclusive practices of a deaf graduate from the Bachelor's Degree program in Biological Sciences at the State University of Paraíba (UEPB), Campus I, in Campina Grande, Paraíba, Brazil. A qualitative research approach was adopted. The study setting was Campus I of the State University of Paraíba (UEPB), located in the city of Campina Grande, Paraíba, Brazil. The sample consisted of the accounts provided by a former deaf student from the Biology program at UEPB. A semi-structured interview, conducted in December 2023, was chosen as the methodological instrument. Data analysis was based on Bardin's (2009) Content Analysis. The results revealed that visual resources, teacher support, the work of teaching assistants in adapting lessons, the presence of Brazilian Sign Language (Libras) interpreters in the academic environment, and participation in outreach and research projects are essential for the inclusion of deaf students in higher education. It is concluded that the involvement of the entire academic community, as well as the active participation of deaf students in outreach and research activities offered by universities, is fundamental to this inclusion process.

Key words Inclusive Education / Deafness / Higher Education.

Introdução

Conciliar os estudos com as demandas da vida adulta é desafio para os estudantes que ingressam no ensino superior. Quando o olhar é voltado para o estudante surdo, então, os desafios são ainda maiores, visto que as Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, funcionam a partir de um contexto ouvinte, e muitos docentes não possuem domínio sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Considera-se pessoa surda aquela que tem compreensão do mundo por meio de experiências visuais. Sob uma perspectiva cultural, o surdo faz parte de uma comunidade que apresenta identidade e língua próprias (Sanches e Silva, 2019). Mas o reconhecimento, por parte da sociedade, de que a língua de sinais — uma língua viso-motora — é a primeira língua da pessoa surda foi um trajeto longo e angustiante para a comunidade surda. Na Idade Média, por exemplo, a Igreja Católica exercia grande influência na sociedade e, seguindo os princípios bíblicos de que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, aqueles que não se encaixavam nos ideais de normalidade não eram considerados humanos e, assim, eram rejeitados pela sociedade (Coelho et al., 2022).

Durante os anos de 1880 a 1960, as singularidades concernentes à pessoa surda eram consideradas alterações patológicas que deveriam ser minimizadas por meio de treino articulatório, para desenvolvimento da oralidade e restabelecimento da audição por meio de aparelhos (Paiva & Melo, 2021).

No que diz respeito ao tema, no Brasil, a comunidade surda também enfrentou diversas lutas por direitos. Nos últimos anos, porém, nosso país vem trabalhando as propostas defendidas pela educação inclusiva, a partir da premissa de que todos devem ter o direito ao convívio com a diversidade. As interações estabelecidas no campo da diversidade são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa. Entretanto, Prado e Silva (2021) afirmam que, frequentemente, a educação inclusiva não leva em consideração as diferenças individuais, imergindo o surdo, muitas vezes, na cultura ouvinte.

A falta de profissionais fluentes em Libras, a insuficiência — ou mesmo ausência — de aulas de Libras e de Português para os estudantes surdos, a inadequação das metodologias adotadas ou a carência de instrumentos didáticos específicos para atender a esses alunos resultam em um descompasso de conhecimentos e competências deles em relação aos ouvintes na educação básica, uma vez que suas habilidades não são exploradas (Mandelblatt & Favorito, 2022). Unem-se a esses fatores a ausência de ações inclusivas nas três esferas governamentais que venham a mediar o processo de inclusão de todas as pessoas com deficiência, bem como as barreiras estabelecidas pela sociedade, que impedem os surdos de se adaptarem ao Ensino Superior.

Mandelblatt e Favorito (2022) realizaram um estudo de revisão que apontou os principais obstáculos enfrentados pelos surdos ao ingressar em uma IES, sendo a dificuldade de comunicação com os ouvintes a principal barreira para a socialização. Relatam, em alguns casos, a falta de intérpretes de Libras aptos, a ausência de sinais para diversos termos acadêmicos/científicos e aulas ministradas em Português, com a inexistência, em muitos casos, de momentos planejados pelo professor para tomar notas, perdendo-se a oportunidade de registro de ideias e observações importantes.

Diante do contexto apresentado, o presente trabalho buscou responder à seguinte questão norteadora: quais são experiências sobre práticas inclusivas de uma egressa surda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, campus I, em Campina Grande – PB, Brasil?

Frente à questão norteadora e da problemática aqui apresentada, este estudo teve como objetivo principal compreender as experiências sobre práticas inclusivas de uma egressa surda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, campus I, em Campina Grande – PB, Brasil. Assim, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma egressa surda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da referida IES.

São relativamente poucos os estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem de surdos no Ensino Superior em IES brasileiras. Ainda observamos um baixo ingresso desse público em cursos de graduação, associado a uma alta taxa de evasão, como aponta o estudo de Ziliotto, Souza e Andrade (2018). Investigar as metodologias de ensino adotadas por uma IES para o processo de inclusão de estudantes surdos, a partir da perspectiva de uma ex-estudante surda, pode corroborar as discussões acerca dos caminhos que favoreçam a inclusão de pessoas surdas no contexto educacional e social.

A surdez é uma alteração no sistema ou nas vias auditivas que impede ou reduz o acesso a estímulos sonoros, sendo cada surdo um indivíduo único, pois sua condição dependerá da intensidade da perda, do momento (se nasceu surdo ou adquiriu a surdez na infância ou já adulto) e do seu contexto social (Nunes et al., 2015). De acordo com Martins e Napolitano (2017), a surdez pode ser reconhecida por um modo de vida singular, com culturas e comunidades específicas que requerem políticas sociais e suporte para alcançar uma vida independente em sociedade, inclusive na educação.

De Paula (2009) argumenta que as identidades compreendem aspectos relacionais e de diferenciação, de necessidade de pertinência e autonomia. Para a autora supracitada, o termo “surdo” é carregado de estigmas, preconceitos e associações à deficiência pela sociedade, e aponta a aceitação da Libras como aceitação da identidade e cultura surda. Os surdos sabem que não podem ouvir, mas também sabem que podem fazer qualquer outra coisa e acreditam na normalidade de ser surdo, não havendo necessidade de “consertos”; é apenas parte de quem eles são (Lacerda, 2020).

São considerados “culturalmente surdos” na medida em que se sentem à vontade com aqueles que falam a mesma língua. Podem fazer parte dessa cultura não apenas o surdo, mas também parentes, vizinhos e amigos que reciprocamente ordenam sua vida em comum, enquanto o deficiente auditivo continua imerso na cultura ouvinte e aprende a se comunicar em português (Lacerda, 2020).

Nessa perspectiva, o sujeito surdo possui o direito legal de que o processo de escolarização seja realizado por meio da língua de sinais, a qual utiliza fluentemente, construindo uma identidade própria (Dall’asen & Pieczkowski, 2022).

De acordo com Teixeira, Oliveira e Freitas (2021), a educação para surdos seguiu três correntes metodológicas ou filosóficas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. O oralismo foi defendido no Congresso Internacional de Educação de Surdos de 1880, que ocorreu em Milão, na Itália. Realizado para educadores de estudantes surdos, esse congresso defendeu que a educação oralista seria a mais apropriada em relação à linguagem gestual e decretou oficialmente a proibição da língua de sinais na educação de surdos. Os oralistas acreditavam que a língua de sinais era um retrocesso da linguagem. As consequências dessa proibição foram enormes, com a perda da qualidade de ensino e aprendizagem pelos surdos.

No Brasil, a educação dos surdos teve início em 1855, quando o professor Eduard Ernest Huet, francês que perdeu a audição aos 12 anos por consequência do sarampo, chegou ao Brasil a pedido de Dom Pedro II para iniciar um trabalho com crianças surdas, membros da nobreza (Costa & Sardagna, 2021). Huet, que estudou no Instituto Nacional de Surdos de Paris, teve contato com a metodologia utilizada por L’Epée (Castro & Calixto, 2016). Em 1857, por meio da Lei nº 839, foi fundado o Instituto de Surdos Mudos (ISM), na cidade do Rio de Janeiro, que posteriormente passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que, até os dias atuais, é referência (Costa & Sardagna, 2021). Na época, o INES mesclava a língua de sinais francesa e a brasileira, já utilizada pelos surdos do Brasil (Castro & Calixto, 2016).

Pedrosa (2019) relata que o INES foi fundado a partir da valorização da língua de sinais; porém, também passou a proibir essa língua após o Congresso de Milão, aderindo ao oralismo puro por certo período. Institucionalizadas a partir de 1951, pela gestão de Ana Rímoli de Faria Dória, as práticas oralistas foram acatadas sem grandes questionamentos até o início dos anos 1980; a língua de sinais era “tolerada” somente quando os alunos não

conseguíam aprender a falar, estando seu uso atrelado ao fracasso de alunos e professores. O INES deveria ensinar o aluno a falar e também prepará-lo para o mercado de trabalho (Lopes & Freitas, 2016).

Com o foco da sociedade capitalista no desenvolvimento econômico e do capital, a surdez era tida como uma doença que poderia ser curada com médicos e fonoaudiólogos, a fim de tornar os surdos atuantes no mercado de trabalho, gerando lucro e desenvolvimento social (Rocha & Silva, 2021). Foram implantados, então, no INES, cursos profissionalizantes para que os surdos ingressassem no mercado de trabalho. Na época, o único trabalho que se acreditava ser possível para esse público era o trabalho no campo; os cursos, então, eram voltados ao trabalho agrícola, em que a comunicação não era tão exigida (Castro & Calixto, 2016).

A entrada de novos professores com renome universitário na instituição favoreceu, em 1989, o início das discussões sobre a eficácia dos métodos orais. Além disso, o corpo discente, organizado em grêmio, vislumbrou o momento político para a entrada oficial da língua de sinais na escola, com apoio da então diretora pedagógica Marilene Nogueira, que, por esse motivo, foi afastada do INES. No entanto, havia ainda a presença de professoras defensoras do ensino bilíngue, com intenção de construir as bases institucionais para uma política que garantisse a língua de sinais como língua instrucional de ensino (Lopes & Freitas, 2016).

Zilio e Kraemer (2020) apontam a década de 1990 como o período em que o movimento político das pessoas surdas passou a construir ações importantes, dentre elas a produção do documento “A educação que nós, surdos, queremos”, elaborado por eles no Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos (1999), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse documento, reivindica-se o direito de opção pela educação que melhor atenda aos surdos brasileiros, com a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, utilizada na escrita.

De 7 a 10 de junho de 1996, na cidade de Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, que reuniu representantes de 92 governos, incluindo o Brasil. Nessa conferência, foi redigida a Declaração de Salamanca, que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, na qual se sugere que as políticas educacionais devem levar em total consideração as diferenças e situações individuais, com o reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, garantindo-se às pessoas surdas o acesso à educação em sua língua nacional de sinais. A educação deveria ser voltada às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente do desenvolvimento da sociedade (Santos, Rocha Filho & Vasconcelos, 2023).

A Libras foi, então, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e sancionada posteriormente, em 2005, pelo Decreto nº 5.626, que assegurou, dentre outros direitos, a inclusão obrigatória da disciplina Libras nos cursos de formação de professores; a criação do curso de Licenciatura em Letras-Libras e do Bacharelado em Tradução e Interpretação; a criação de cursos de pedagogia bilíngue; a presença de tradutores-intérpretes de Libras-Língua Portuguesa nos contextos escolares; o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua (Prolibras, 2005, citado em Silva & Favorito, 2018). O reconhecimento da Libras como língua, além de permitir a educação bilíngue para surdos, proporcionou a aceitação da existência de uma marca cultural importante no contexto da diferença linguística para a inclusão desse público (Almeida & Santos, 2022).

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, aborda a acessibilidade, o apoio educacional, a assistência estudantil e a promoção de igualdade à pessoa surda. Com essa lei, o surdo passa a ter a garantia de oferta da educação bilíngue a partir de zero ano na educação infantil, estendendo-se essa garantia por toda a vida (Santos, Rocha Filho & Vasconcelos, 2023).

De acordo com a Lei nº 14.191/2021, artigo 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Lei nº 14.191, 2021).

Santos, Rocha Filho e Vasconcelos (2023) descrevem a riqueza da Libras, considerada uma língua completa, independente e caracterizada por ter estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. De acordo com os mesmos autores, todas essas conquistas, em termos legais, incentivaram a inclusão dos estudantes surdos, gradativamente, na escola, que agora tinha uma legislação que buscava atender às suas necessidades específicas, tais como a presença do intérprete em sala de aula, a educação bilíngue e o reconhecimento da Libras como língua oficial do surdo brasileiro, também disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) — Lei nº 13.005/2014 —, que trata da oferta da educação inclusiva.

Com as leis que reconhecem a Libras enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter acesso a ela como direito linguístico; desse modo, as instituições precisaram garantir acessibilidade por meio do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS).

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras e dispõe sobre suas atribuições e deveres. De acordo com o artigo 6º dessa lei, são atribuições do TILS: efetuar comunicação por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; interpretar, em Libras e Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas; atuar nos processos seletivos para cursos e concursos públicos; atuar no apoio e na acessibilidade aos serviços e atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e prestar serviços em depoimentos em juízo.

A educação bilíngue passa, então, a ser desejável como resultado das conquistas da comunidade surda, que valoriza a presença do TILS em todos os níveis de ensino e a superação das desigualdades que limitam a permanência do surdo nas universidades, reconhecendo que a surdez não diminui o sujeito, mas demonstra os modos como ele se apropria da cultura humana e apreende o mundo por experiências visuais mediadas pela Libras (Martins & Napolitano, 2017).

A prática pedagógica deve ser crítica para que a inclusão se concretize. A educação escolar deve ser o instrumento da humanização do sujeito em sua convivência social, uma vez que, imersos nas diversas influências educacionais, estão constantemente interagindo e intervindo em seu contexto cultural, proporcionando condições emancipatórias e humanizantes da civilização (Franco, 2017). “Portanto, o processo de inclusão começa na boa formação docente, para que este, de posse de práticas e teorias pedagógicas adequadas, possa reivindicar espaços e tempos necessários ao processo de inclusão” (Franco, 2017, p. 975).

Zabala (1998) discorre que promover a atividade mental autoestruturante possibilita a atuação autônoma do aluno, permitindo-lhe dar-se conta das dificuldades e, se necessário, pedir ajuda, experimentar o que aprende, o que o motiva a se esforçar. Isso depende de como o professor tenta motivá-lo, fazendo-o sentir que sua contribuição será necessária ao aprendizado. É um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta de professores e alunos, que os faz ver o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientado para a autonomia, mas que não a oponha à ajuda necessária que esse processo exige, sem a qual dificilmente se alcançaria êxito na aprendizagem escolar (Zabala, 1998).

De acordo com Bolzan, Cunha e Powaczuki (2022), a prática educacional ainda está longe de ser uma prática inovadora que atenda aos novos perfis de estudantes que chegam à educação superior, com múltiplos saberes, culturas e diversidade, o que exige a construção de processos emancipatórios nas IES. Os autores supracitados discorrem sobre a importância de pensar em metodologias baseadas em projetos capazes de colocar estudantes e professores em situações práticas, dando outro sentido ao conhecimento, além de considerar que aprender envolve processos cognitivos, emocionais e sociais que vão além do domínio do campo científico.

O contexto universitário é desafiador para todos os estudantes; as obrigações e os problemas de adaptação são os principais condutores ao abandono do curso. Ao se tratar, porém, de estudantes surdos, o processo ainda é mais complexo, visto que as universidades são regidas conforme o mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e socialização, não se considerando devidamente a identidade surda (Gomes, Silva & Souza, 2018).

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, na qual a coleta de dados é concebida de maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente, possibilitado pela construção do caso que está sendo estudado (Flick, 2013).

Como instrumento da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma egressa surda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, campus I, da UEPB, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba, Brasil. Esse tipo de entrevista foi escolhido por abrir espaço ao diálogo, de forma que a entrevistada não precise ter um padrão de respostas fixas e possa, assim, sentir-se livre para expressar suas ideias e vivências. De acordo com Gil (2010), muitos autores consideram a entrevista a técnica por excelência na investigação social, sendo adotada como método fundamental de investigação nos mais diversos campos, e ainda atribuem a ela importância no grande desenvolvimento das pesquisas sociais.

Salientamos que a entrevistada nasceu com surdez severa, em ambos os ouvidos, com perda auditiva entre 70 e 90 decibéis (dB). A entrevista teve a mediação do TILS que acompanhou a entrevistada durante seu percurso acadêmico, sendo realizada em 20 de setembro de 2023 no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UEPB, de forma presencial. A entrevista foi gravada por uma das autoras deste trabalho em um gravador de celular; tal dispositivo foi selecionado para garantir a clareza das informações apresentadas no diálogo e pela inexistência, naquele momento, de um aparelho que captasse uma boa gravação de voz e imagem simultaneamente. Além disso, acreditamos que gravar a imagem da entrevistada pudesse deixá-la desconfortável. A entrevista teve duração de 40 minutos e foi posteriormente transcrita com a tradução do mencionado TILS, obedecendo à gramática da língua portuguesa. A fim de preservar a identidade da entrevistada, iremos nos referir a ela como “Maria”. Maria foi escolhida para este estudo por ser de conhecimento dos autores deste artigo toda a sua trajetória acadêmica e por ser a única surda a concluir o curso de Ciências Biológicas no campus I da IES cenário da pesquisa.

A entrevista seguiu o seguinte roteiro de perguntas:

- 1) Como se deu o apoio inicial da Universidade com sua entrada no curso de graduação?
- 2) Das disciplinas cursadas, qual (is) você sentiu maior (es) dificuldade (s) de compreensão? Justifique.
- 3) Em quais disciplinas você teve maior facilidade de assimilação e compreensão do conteúdo?
- 4) Quais metodologias facilitaram o seu aprendizado na graduação?
- 5) Qual a importância do TILS para a sua formação?
- 6) Você participou de algum projeto durante a graduação? Se sim, como foi essa experiência?
- 7) Durante os anos de graduação, quais foram os maiores desafios, referentes ao curso, que você teve de enfrentar?

A análise de dados do presente estudo foi inspirada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2009), que busca compreender os discursos de forma analítica, indo além da descrição dos fatos e analisando-os cuidadosamente. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 40).

De acordo com Silva e Hernández (2020), a análise de conteúdo ocupa posição de prestígio como técnica de coleta de dados nas Ciências Sociais. A análise de conteúdo trabalha com a materialidade linguística por meio das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação, não fazendo relações além dele e buscando compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente da linguagem (Caregnato & Mutti, 2006).

Na Análise de Conteúdo de Bardin (2009), as fases organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais para produzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações em um plano de análise. Para esse fim, a partir da escuta das gravações da entrevista, foi realizada sua transcrição e a organização de seu conteúdo em categorias que proporcionassem uma sequência lógica dos discursos.

Em seguida, iniciamos a exploração do material, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2009). Assim, reunimos recortes das entrevistas que se encaixassem em cada categoria pré-formulada, a fim de compreendermos quais foram as ações desenvolvidas pela universidade para inclusão de uma discente surda, os desafios da inclusão e as observações da entrevistada acerca de providências importantes para melhor efetivação do processo inclusivo nas IES.

Por fim, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação deles, com aporte teórico de diversos autores que trabalharam os assuntos tratados ao longo dos anos. Nessa fase, “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 2009, p. 127).

Este estudo está de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da ética da pesquisa envolvendo seres humanos, direta ou indiretamente, assegurando a garantia de que a privacidade do sujeito da pesquisa será preservada, assim como todos os direitos relativos aos princípios éticos, como: beneficência, respeito e justiça.

Resultados e Discussões

A fim de compreender quais práticas inclusivas favoreceram a inclusão de uma egressa surda no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB, apresentamos as reflexões e interpretações acerca da entrevista realizada com Maria. Para essa finalidade, a partir da análise de conteúdo, serão discutidas as seguintes categorias: a importância dos recursos visuais; o apoio dos professores e monitores; o trabalho do tradutor-intérprete de Libras; a participação em projetos de extensão e pesquisa.

A importância dos recursos visuais

O significado de surdez, enquanto perda auditiva, é alterado para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincráticas, sendo significadas como experiência visual, presença da língua de sinais e produção cultural que se

desprende do som, entre outras. Assim, as instituições de ensino devem propiciar atividades que privilegiem essa experiência visual (Lebedeff, 2010).

Maria é surda, fluente em Libras e tem o português como segunda língua. É bióloga licenciada pela UEPB, ingressou no curso em 2016 e concluiu a graduação em 2022. Atualmente, realiza especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertada pela mesma instituição. Em seus relatos, Maria discorre sobre a importância dos recursos visuais para sua formação:

A mais fácil [disciplina] foi Anatomia, a segunda foi Biologia Molecular. Houve outras, agora, a mais fácil, para mim, foi Anatomia. Agora, as [disciplinas] que tinham biologia com cálculo - Física, Biofísica, Bioquímica - eram difíceis, mas as que eram mais contextualizadas no português, ou seja, não precisavam de cálculo, eram só interpretação, facilitavam muito, principalmente aquelas disciplinas que tinham muitas imagens. Zoologia, por exemplo, mostrava os animais, o tubarão... Bioética, a de Meio Ambiente, aquelas que também trabalhavam a parte de estruturas ósseas dos animais, como também a [estrutura óssea] humana (Maria, entrevista concedida em 2023).

De acordo com Souza, Silva e Souza (2021), ensinar ao surdo exige mudanças metodológicas que considerem seu modo viso-gestual de compreender e ler o mundo. As disciplinas de Zoologia e Anatomia Humana, citadas pela estudante, em sua essência, são muito visuais, considerando que, em grande parte, têm como foco principal o conhecimento sobre as características e nomenclatura das estruturas anatômicas de animais e humanos. Além disso, a presença de peças anatômicas humanas e animais na instituição favorece a prática pedagógica de maneira mais inclusiva.

Em seu trabalho sobre Letramento Visual, Correia e Neves (2019) discorrem que, em nenhuma área, os recursos didáticos são tão necessários quanto na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e apontam a necessidade de os profissionais que trabalham com surdos utilizarem recursos visuais e imagéticos para melhor compreensão textual. Explicam que, assim como as imagens podem ser lidas e interpretadas, qualquer conteúdo pode ser organizado a partir de informações visuais. O uso de recursos visuais é fundamental para a educação bilíngue, e as tecnologias têm muito a contribuir com esse processo. Por meio delas, os surdos podem ter contato com textos multimodais e, portanto, com materiais mais atrativos e compreensíveis, utilizando diversas linguagens e melhorando a escrita (Martins & Lins, 2015).

O apoio dos professores e monitores

A participante da presente pesquisa apresentou o quanto as imagens são importantes para sua compreensão dos conteúdos. Silva (2018) aborda que o docente precisa, de forma simplificada e contextualizada, considerar as experiências visuais dos estudantes surdos como principais canais de aquisição dos conteúdos. Ao compreenderem essa relação, professores e monitores citados por Maria, bem como outras pessoas que contribuíram ao longo de sua graduação, preparavam materiais, seja na forma de slides, seja apresentando pequenas maquetes de peças anatômicas. Esses materiais visuais e táteis exemplificavam melhor determinados conteúdos, permitindo à estudante surda o entendimento das disciplinas. Salientamos que monitores são estudantes que participaram de uma seleção interna na universidade para trabalhar junto com um professor em uma determinada disciplina. Esses monitores recebem uma bolsa de estudo e seu trabalho é auxiliar o professor, assim como os estudantes matriculados na disciplina em que atuam como monitores.

Referente aos professores e os monitores, Maria discorre:

Eu estudava com o professor e muitas vezes eu tinha o monitor, por exemplo, a professora 1 [nome modificado para preservar a identidade] ela explicava, sempre a gente tinha aula com ela, com professor 2 [nome modificado para preservar a identidade], eles explicavam detalhe por detalhe, e muito contextualizado com imagem, então isso ajudou muito meu aprendizado, eu consegui aprender, teve outros professores também que me ajudaram, os que tinham monitores ajudavam muito, tinha os monitores que eram muito esforçados, traziam as aulas no powerpoint e iam passando para mim, era muito bom [...] (Maria, entrevista concedida em 2023).

De acordo com Frison (2016), o trabalho realizado em parceria entre docente e estudante ou entre os próprios discentes ganha força, principalmente no que diz respeito à monitoria. Seu modelo relacional e interativo pode estimular de forma mais efetiva o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Os monitores também se beneficiam da prática pedagógica, pois adquirem experiências, enriquecem seu currículo e ganham oportunidades de aprendizado e vivências importantes.

Levando em consideração que o docente possui diversas turmas, além de desenvolver pesquisas e outros trabalhos na universidade, os monitores tornam-se importantes para o auxílio estudantil e docente no meio acadêmico. A monitoria tem respaldo legal, é prevista nos projetos pedagógicos das instituições e pode potencializar a melhoria do ensino, com a atuação de monitores em práticas pedagógicas e disciplinas que permitam a articulação entre teoria e prática, além de oportunizar ao graduando atitudes autônomas e investimento na sua formação (Frison, 2016). Nas palavras de Maria:

[...] Por exemplo, antes o monitor ele me ensinava, dava aula também, ai tinha o reforço do monitor e do professor, os dois, e ai eu desenvolvia melhor quando era dessa forma, sendo dessa forma, prova eu conseguia responder, porque eu tinha o apoio do monitor e do professor, sempre eu conseguia responder bem melhor e tinha notas boas, o professor e o monitor junto dando esse apoio aqui no âmbito da universidade é muito bom (Maria, entrevista concedida em 2023).

A maioria dos professores da graduação em Biologia cursada por Maria não tinha formação para o ensino de surdos, mas aqueles que se empenharam em compreender seu processo de ensino-aprendizagem e agiram com empatia para com a estudante surda conseguiram fazer a diferença em seu processo de formação. Chama-se atenção também para a importância da oferta de educação continuada para os docentes na área da educação inclusiva, visto que a entrada de estudantes atípicos no ensino superior brasileiro torna-se cada vez mais frequente. O Censo da Educação Superior 2021, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) traz um total de 63.404 estudantes matriculados que declararam alguma deficiência, transtorno ou altas habilidades, sendo 7.910 com deficiência auditiva e 2.592 com surdez (Inep, 2021).

O trabalho do tradutor intérprete de Libras

O processo de inclusão busca romper com preceitos e visões do senso comum, permitindo aos surdos pertencer a grupos nos quais são capazes de iniciar a construção de fronteiras identitárias com o outro, além de obter o reconhecimento social dos demais grupos (Quadros & Stumpf, 2009). Salientamos que as “fronteiras identitárias” são limites que estabelecemos para nós e para os outros, tendo como base traços e particularidades associados à história, à cultura, à nacionalidade, ao gênero e à classe social, entre outros. Esses limites podem ser físicos, como as fronteiras geográficas, ou simbólicos, como as barreiras culturais ou socioeconômicas. Em uma sociedade que avança a passos lentos no conhecimento da Libras, o TILS torna-se um profissional essencial, principalmente no que diz respeito ao meio acadêmico, cujo debate e discussões fazem parte do processo de aprendizado.

Oficializada em 2002 por meio da Lei nº 10.436, a Libras levou a implicações em diversos aspectos. Segundo Guarinello et al. (2008), estes são: sociais, devido à necessidade de TILS em contextos públicos; subjetivos, pela importância da língua para a constituição do sujeito; cognitivos, pois é preciso uma língua para pensar; terapêuticos, pela abordagem bilíngue em contexto clínico; e educacionais, pois o surdo precisa da interpretação dos conteúdos escolares a partir da Libras por um intérprete. Ao ser questionada sobre a importância desse profissional em seu processo de formação acadêmica, Maria afirmou:

O intérprete foi muito importante... esta necessidade de interpretar tanto na parte sinalizada e na modalidade oral, isso ajudou demais as explicações pra o aluno surdo... precisa sim, tem que ter obrigatoriamente a participação do tradutor intérprete em todas as disciplinas (Maria, entrevista concedida em 2023).

Segundo Guarinello et al. (2008), a presença do intérprete nas salas de aula visa diminuir as dificuldades dos surdos diante da desigualdade linguística encontrada com professores e alunos ouvintes. Ao mesmo tempo, este profissional deve promover a autonomia do aluno e orientá-lo em suas atividades acadêmicas. No entanto, mesmo com a dedicação dos TILS, muitos deles não possuem formação na área da graduação cursada pelo discente, o que pode limitar sua compreensão dos assuntos abordados em aula e, conseqüentemente, a interpretação do conteúdo para o surdo. Assim, constata-se a importância da colaboração docente - TILS e do auxílio dos monitores, como já citado neste trabalho.

A participação em projetos de extensão e pesquisa

As IES públicas no Brasil, a exemplo da UEPB, são sustentadas por meio de recursos estaduais e federais, advindos dos impostos. Sendo assim, uma das preocupações dessas IES é o desenvolvimento de projetos e produtos que beneficiem, a curto e/ou longo prazo, a sociedade. Nesse contexto, é comum que os estudantes universitários participem, durante sua graduação, de projetos de extensão e pesquisa. Assim, perguntamos a Maria se ela já havia participado de algum projeto e, sendo a resposta afirmativa, pedimos que relatasse suas experiências. Neste caso, Maria afirmou que:

Sim, de Anatomia eu participei, tive uma experiência no projeto junto com a professora, com o intérprete e um outro surdo... a gente trabalhava com a criação dos sinais, a professora, por exemplo, ela mostrava e explicava por detalhe cada conteúdo da Anatomia Humana e eu ia criando os sinais e assim a gente ia trabalhando, por exemplo, o intérprete dava aula e a gente ia trabalhando, o intérprete dava opinião também e nós em conjunto a gente criava os sinais, mas tudo a professora explicava primeiro para poder ser criado esse sinal [...] (Maria, entrevista concedida em 2023).

O processo de criação de sinais em Libras se dá a partir do respeito à cultura surda, considerando que tais sinais são voltados a atender, principalmente, à necessidade comunicativa das pessoas surdas. Por conseguinte, os sinais não podem ser criados sem a participação ativa do surdo.

Todas as línguas de sinais têm estrutura gramatical própria e estudos linguísticos que fazem parte de suas composições. A criação de sinais segue, de acordo com Carvalho e Santos (2021), cinco parâmetros: a configuração de mãos, que é a forma que a mão assume ao realizar o sinal; o ponto de articulação, que é o lugar onde a mão dominante realiza o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo; a orientação, ou seja, a direção para a qual a mão aponta; o movimento, que pode ser variável ou não existir; e, por fim, a expressão facial e/ou corporal, que auxilia na compreensão do contexto — se está feliz, triste, com raiva, confuso etc.

O projeto de Anatomia Humana, do qual Maria participou, teve como produto um material didático específico para estudantes surdos matriculados em cursos de graduação em Ciências Biológicas e da Saúde (Maman, Fonseca &

Rêgo, 2021). O trabalho surgiu devido à escassez de materiais didáticos para alunos surdos, principalmente no ensino superior, que exige maior aprofundamento dos conteúdos.

Em Martins e Piemonte (2020) compreendemos que a oferta de atividades, em uma perspectiva bilíngue, que permita acesso a material didático que contemple as habilidades visuais e a Libras, além da participação do surdo em produções acadêmicas científicas, constitui um diferencial na educação inclusiva. Além do projeto de Anatomia, Maria também participou de outro em Ecologia:

[...]De meio ambiente também, de Ecologia, que foi eu e um grupo de surdos e o TILS [o nome do intérprete também foi preservado], nós trabalhamos com os sinais da Caatinga, da vegetação e também dos animais partes por partes e terminamos, criamos todos os sinais e terminamos, foi muito simples e ficou um material bom, bem resumido [...] (Maria, entrevista concedida em 2023).

As legislações brasileiras, a exemplo da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece e oficializa a Libras, e da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, permitiram aos surdos alcançar espaços que, por muitos anos, lhes foram negados. A inserção de estudantes surdos no ensino superior trouxe, então, a necessidade de criação de sinais específicos para as mais diversas áreas das ciências. Para Cá e Pavão (2022), os surdos necessitam compor sua língua com uma riqueza que se dispersa por todo o território brasileiro.

O segundo projeto do qual Maria participou, durante o período de nossa entrevista, ainda estava em processo de conclusão para publicação. Mas é interessante refletir sobre a grande contribuição que uma estudante surda proporcionou ao curso de Ciências Biológicas. Mesmo com o trabalho conjunto com diversos outros pesquisadores, surdos e ouvintes, se não fosse a entrada de uma pessoa surda no curso supracitado, dificilmente os acadêmicos da instituição teriam pensado em produzir materiais tão ricos e importantes em Libras. A publicação desses materiais permite sua difusão não só para todo o território nacional, mas também para outros países, inspirando e proporcionando materiais acessíveis, no campo das Ciências, para a comunidade surda e ouvinte.

Considerações Finais

Nosso trabalho prosseguiu com o propósito de responder à seguinte questão norteadora: quais são as experiências sobre práticas inclusivas de uma egressa surda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? Assim o construímos em torno do objetivo principal de compreender as experiências sobre práticas inclusivas de uma egressa surda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, campus I, em Campina Grande – PB, Brasil, a partir de uma entrevista semiestruturada com a egressa supracitada. A entrevista trouxe à luz dificuldades enfrentadas pela discente em seu percurso acadêmico, mas também algumas ações que visaram mitigar a barreira da linguagem.

As metodologias adaptadas de diversos docentes tornaram possível a formação de Maria. Muitos professores que lecionaram para Maria na graduação utilizaram-se de recursos visuais como estratégia para o processo de ensino-aprendizagem. As discussões pós-aula para que Maria sanasse dúvidas, com professores e monitores, foram fundamentais para o seu aprendizado, além da mediação do TILS.

A comunicação é imprescindível para a vida em sociedade. Sendo a comunidade acadêmica, em sua maioria, ouvinte, o TILS se fez necessário por facilitar o processo de interação dos estudantes surdos com os demais acadêmicos e profissionais da graduação. Entretanto, a inclusão é um processo plural, que deve envolver a todos; logo, o trabalho dos docentes e monitores, em harmonia com o TILS, é de fundamental importância para sua efetivação.

A entrada crescente dos surdos nos mais diversos âmbitos da sociedade exige, cada vez mais, a presença de pessoas que conheçam e se comuniquem em Libras, além de enriquecer o vocabulário dessa língua, para o qual Maria foi uma grande contribuidora. Os projetos dos quais participou foram capazes de gerar produtos riquíssimos para a Libras no âmbito das Ciências Biológicas e da Saúde. Estes também contribuíram para o processo de inclusão da estudante surda, bem como para a percepção de que ela pode contribuir para a sociedade, em especial para sua comunidade.

As IES brasileiras ainda têm muito a mudar para se tornarem verdadeiramente inclusivas. Segundo Gomes, Silva e Souza (2018), apesar de as legislações vigentes versarem sobre a inclusão de surdos nos sistemas educacionais, essa inclusão ainda não é efetivada com qualidade, e muitas instituições não possuem o preparo necessário para se adequar às necessidades desses alunos. No entanto, a presença dos mais variados públicos nas IES é o fator principal para a mudança. Produzir a presente investigação proporcionou a compreensão das lutas da comunidade surda e um sucinto entendimento de sua cultura. Assim, esperamos proporcionar reflexões acerca de quais são os caminhos para a inclusão.

Referências

- Almeida, W. G., & Santos, A. C. (2022). Educação bilíngue para surdos no Brasil e em Portugal: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 332–355. <https://doi.org/10.21814/rpe.21270>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bezerra, J. M. B., Matos, E. A., Vieira, D. D., & Oliveira Junior, C. M. (2021). Interloquções narrativas sobre o processo de ensino-aprendizagem de um aluno surdo na disciplina de Biologia. *Revista Humanidades & Inovação*, 8(37), 292–310. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3241>
- Bolzan, D. P. V., Cunha, M. I., & Powaczuk, A. C. H. (2022). Docências e movimentos formativos: Desafios e tensões nas práticas pedagógicas. *Revista Internacional de Educação Superior*, 8, 1–22. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663812>
- Brasil. (2014). *Código de conduta e ética* (FEBRAPILS). Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais. <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Codigo-de-Conduta-e-Etica.pdf>
- Cá, T. G. S., & Pavão, S. M. O. (2022). Registro de sinais-termo na área da botânica. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 3(7), 1–15. <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/10380>
- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(4), 679–648. <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP>
- Carvalho, A. G., & Santos, A. F. (2021). A criação de sinais em Libras por meio de pessoas ouvintes. *Revista Polyphonia*, 32(2), 195–205. <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70843>
- Castro, F. G. A. S., & Calixto, H. R. S. (2016). Aspectos históricos e legais sobre a educação de surdos no Brasil: Do Império à República Velha. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 192–196. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12281>

Coelho, E. T. A., et al. (2022). Uma perspectiva histórica sobre a educação dos surdos no Brasil: Um olhar sobre as leis da educação inclusiva. *Revista Conjecturas*, 22(18), 873–892. <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1720>

Correia, P. C. H., & Neves, B. C. (2019). A escuta visual: A educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. *Revista Educação Especial*, 32(10), 1–19. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435>

Costa, C. F., & Sardagna, H. V. (2021). Educação de surdos: Articulando história e legislação. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 16(44), 159–173. <https://revistas.utp.br/index.php/a/article/view/2504>

Dall’asen, T., & Pieczkowski, T. M. Z. (2022). Surdez, identidade e diferença. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1129–1147. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14593/13327>

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*.

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018. (2018). Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9656.htm

De Paula, L. S. B. (2009). Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(3), 407–416. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/L75D5S73FqPJLRt8PzhP6rr>

Fortunato, I. (2020). Práticas pedagógicas no Ensino Superior: Relato de experiências com a disciplina Didática em Licenciaturas. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, 1–13. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655958>

Franco, M. A. S. (2017). Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: A perspectiva da pedagogia crítica. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 21(Esp. 2), 964–978. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>

Frison, L. M. B. (2016). Monitoria: Uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, 27(1), 133–153. <https://www.scielo.br/j/pp/a/WsS9BVxr8VXR796zcdDNcmM>

Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Gomes, C. R., Silva, J. P., & Souza, R. C. S. (2018). Educação inclusiva de estudantes surdos na Universidade Federal de Sergipe. *Revista Docência do Ensino Superior*, 8(1), 61–76. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2390>

Guarinello, A. C., et al. (2008). O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 63–74. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/cXdhNVk4cjTPGbFRmn8shv>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021: Notas estatísticas*. Inep. <https://www.gov.br/inep>

Lacerda, A. C. (2020). A comunicação utilizada pelos surdos e a comunicação utilizada entre deficientes auditivos: Suas diferenças. *Revista Observatório*, 6(4), 1–18. <https://www.researchgate.net/publication/348825182>

Lebedeff, T. B. (2010). Aprendendo a ler com outros olhos: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, 36, 175–195. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1606/1489>

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. (2010). Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. (2021). Altera a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Lopes, S. C., & Freitas, G. M. (2016). A construção do projeto bilíngue para surdos no INES na década de 1990. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 372–386. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5q9mgFrzMcmVxwrLRdBCZGf>

Maman, A. de, Fonseca, T. F. H., & Rêgo, H. C. (2021). Anatomia humana em Libras: Estratégia para inclusão de profissionais surdos na saúde. *Revista Educação Inclusiva*, 5(1), 45–59. <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/277/287>

Mandelblatt, J., & Favorito, W. (2022). Alunos surdos no ensino superior: Desafios, possibilidades e a contribuição do manual acadêmico. *Revista Aleph*, 2(Ed. esp.), 69–100. <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50003/33024>

Martins, J. M. R., & Piemonte, M. R. (2020). Ensino híbrido de histologia em turmas de inclusão de surdos. *Revista Prática Docente*, 5(3), 1865–1883. <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/403>

Martins, L. M. N., & Lins, H. A. M. (2016). Tecnologia e educação de surdos: Possibilidades de intervenção. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 26(2), 188–206. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3481>

Martins, S. E. S. O., & Napolitano, C. J. (2017). Inclusão, acessibilidade e permanência de estudantes surdos na educação superior. *Educar em Revista*, 33(Ed. esp. 3), 107–126. <https://www.scielo.br/j/er/a/wyfhXhGzM5dyxfPCsXq8Vph>

Nunes, S. S., et al. (2015). Surdez e educação: Escolas inclusivas e ou bilíngues? *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 537–545. <https://www.scielo.br/j/pee/a/GK4bQcHj8pW5h6XnXkBPdS>

Paiva, G. O. S., & Melo, F. R. L. V. (2021). Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: Reflexões sobre o curso Letras Libras/Língua Portuguesa da UFRN. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 89–104. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvvByDwr9hGGtgZnJZfKTjG>

Pedrosa, C. E. F. (2019). Entre a inclusão e a exclusão: Caminhos da educação de surdos no Brasil. *Revista de Letras e Humanidades*, 7(2). <https://www.academia.edu/51393034>

Prado, S. M. A., & Silva, R. A. P. (2021). A educação de surdos no Brasil: Um estudo de caso no IFB. *Nova Paideia*, 3(2), 82–93. <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/85>

Quadros, R. M., & Stumpf, M. R. (2009). O primeiro curso de graduação em Letras Libras: Educação a distância. *Educação Temática Digital*, 10(2), 169–185. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/984>

Rocha, R., & Silva, D. M. (2021). Efeitos históricos na educação de surdos no Brasil: Concepção de língua(gem). *Revista Brasileira de Alfabetização*, 15, 150–162. <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/515>

Sanches, I. R., & Silva, P. B. (2019). A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 155–172. <https://www.researchgate.net/publication/333712705>

Santos, M. A., Rocha Filho, J. B., & Vasconcelos, E. S. (2023). Educação de surdos: Trajetória e perspectivas na legislação. *Boletim de Conjuntura*, 13(39), 73–89. <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/957>

Silva, I. R., & Favorito, W. (2018). Reflexões sobre o estatuto das línguas em contextos bilíngues de educação para surdos no Brasil. *Revista Línguas e Letras*, 19(44), 149–167. <https://www.semanticscholar.org>

Silva, R. C. (2018). A inclusão de surdos: Uma reflexão sobre a educação bilíngue. *Revista Valore*, 3(1), 372–387. <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/78>

Silva, D. C., & Hernández, L. G. (2020). Aplicação metodológica da análise de conteúdo em pesquisas de política externa. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 33, 1–48. <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/QFmq77JnT468fcBKcdh99ms>

Souza, A. A. N., Silva, V. A., & Souza, R. C. S. (2021). Interculturalidade e inclusão: Crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil. *Revista Debates em Educação*, 13(Ed. esp.), 268–281. <https://www.researchgate.net/publication/354939416>

Teixeira, C. S. S., Oliveira, F. S., & Freitas, I. M. D. (2021). Educação de surdos: Repressões e conquistas. *Diversitas Journal*, 6(2), 2606–2626. https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal

Zabala, A. (1998). *A prática educativa*. Artmed.

Zilio, V. M., & Kraemer, G. M. (2020). Ambiente linguístico e educação inclusiva: Desafios na educação de surdos. *Textura*, 22(49), 64–81. <https://www.ufrgs.br/forumpelainclusao/?p=667>

Ziliotto, D. M., Souza, D. J., & Andrade, I. F. (2018). Quando a inclusão não se efetiva: Evasão de alunos surdos no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 31(62), 727–740. <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158892016/313158892016.pdf>

Fecha de recepción: 25-05-2025

Fecha de aceptación: 31-07-2025