

Universidade Estadual de Goiás

Câmpus Itaberaí

Edilene Peres Barcelo de Souza Moreira

Talita Lorrany de Oliveira Ferreira

A inclusão de deficientes auditivos na Universidade Estadual de Goiás - Câmpus
Itaberaí

ITABERAÍ
2016

Edilene Peres Barcelo de Souza Moreira

Talita Lorrany de Oliveira Ferreira

**A inclusão de deficientes auditivos na Universidade Estadual de
Goiás - Câmpus Itaberaí**

Trabalho final de curso apresentado à Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Itaberaí, como requisito parcial para conclusão do curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora Especialista Lílian Barbosa Moraes.

ITABERAÍ
2016

Aquele que não luta pelo futuro que quer deve aceitar o que vier. É com esse pensamento que lutamos por um futuro diferente. Houve pessoas que não acreditaram que seríamos capazes, mas, em contrapartida, houve aquelas que confiaram na nossa capacidade e dedicação. Queremos agradecer, primeiramente a Deus, a nossa família pela compreensão dos momentos ausentes que se fizeram necessários. Pelos nossos amigos que, mesmo de longe, torceram e continuam torcendo por nós; a vocês, toda nossa eterna gratidão.

Resumo

O presente trabalho de curso apresenta um estudo bibliográfico sobre a história da educação especial como uma das modalidades de ensino estabelecidas pela legislação vigente no Brasil. Necessário, então, abordar o processo de educação especial, trazendo uma breve retrospectiva do surgimento dessa modalidade de ensino, aspectos legais, filosóficos e suas diretrizes, com destaque para a história dos surdos no cenário internacional e nacional. Aborda também os desafios enfrentados por estes, as conquistas alcançadas, os direitos educacionais e a inclusão dos mesmos no ensino, em caráter das políticas públicas. Após essa revisão bibliográfica, foi feita uma pesquisa em campo, tendo, como objeto de coleta de dados, o Plano Político Pedagógico do curso de Pedagogia (2015) na UEG / Câmpus Itaberaí, questionário semiestruturado aplicado a uma acadêmica surda, um docente intérprete e um docente regular. A proposta desta pesquisa de campo foi responder questões relevantes quanto ao ensino e aprendizagem, bem como ao ingresso e permanência do acadêmico surdo na instituição, como também a participação do professor intérprete e do docente nesse processo, iniciando com uma análise: se o PPC do curso nessa instituição contempla, de fato, essa inclusão.

Palavras-chaves: Ensino Superior, Aluno Surdo, Inclusão.

Sumário

INTRODUÇÃO	5
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTUALIZANDO SEU SURGIMENTO	7
1.1 História da educação inclusiva	7
1.2 História da educação inclusiva no Brasil	11
2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ASPECTOS CLÍNICOS E PEDAGÓGICOS	14
2.1 Definição, conceito e possíveis tratamentos para a surdez	14
2.2 Histórico da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).....	18
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NA UEG / CÂMPUS ITABERAI	21
3.1 Metodologia	23
3.1.1 Participantes	23
3.1.2 Material utilizado	23
3.1.3 Procedimento	24
3.1.4 Resultados	24
3.1.4.1 Questionário respondido pela acadêmica surdo	24
3.1.4.2 Questionário respondido pelo docente intérprete.....	25
3.1.4.3 Questionário respondido pela docente regular.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
APÊNDICE	32

INTRODUÇÃO

O ingresso dos alunos surdos no ensino superior representa para eles uma conquista muito grande, visto que os mesmos, durante todo processo educacional, teve que enfrentar inúmeros desafios, pois desde os primórdios dos tempos veio se perpetuando um preconceito para com os surdos, que chegaram a ser considerados ineducáveis.

Deste modo, para compreensão do aluno surdo no processo educacional, da educação básica à educação superior, é necessário abordar o processo de educação especial. Trazer uma breve retrospectiva do surgimento dessa modalidade de ensino, aspectos legais, filosóficos e suas diretrizes, com destaque para a história dos surdos no cenário internacional nacional. Quais desafios enfrentados por eles, as conquistas alcançadas, os direitos educacionais e a inclusão dos mesmos no ensino, em caráter das políticas públicas.

Para tanto, este trabalho está estruturado em dois capítulos oriundos de uma pesquisa bibliográfica, e o terceiro capítulo traz pesquisa com três protagonistas desse processo inclusivo do aluno surdo no ensino superior: a aluna, a docente intérprete e a docente regular.

Desta forma, no primeiro capítulo, fez-se a contextualização do ensino especial, implantação, legislação, normas e diretrizes, como também um esboço da história da educação dos surdos, desde a antiguidade aos dias atuais, buscando conhecer melhor a educação dos mesmos.

O segundo capítulo abordou a caracterização da surdez com seus aspectos clínicos e pedagógicos, os diferentes graus de surdez, o diagnóstico precoce e tratamento, a importância da família no desenvolvimento dessa criança, assim como a comprovação do grau de surdez que a criança possui, a origem da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e como esta contribuiu para a comunicação dos surdos.

O terceiro capítulo abrange o aumento da inserção das pessoas com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) no ensino superior, os desafios a serem enfrentados pela instituição para que contemple de fato a inclusão dos mesmos. Realizou-se também análise do PPC (Projeto Político do Curso) de Pedagogia da UEG (Universidade Estadual de Goiás / Câmpus Itaberaí), e entrevista com a aluna

surda, a professora intérprete e uma docente de uma disciplina ministrada no ano frequentado pela aluna surda.

Tentou-se, então, com este trabalho monográfico, responder a questões relevantes quanto ao ensino e aprendizagem, bem como ingresso e permanência do acadêmico surdo na instituição, também a participação do docente intérprete e do docente regular nesse processo, e uma análise sobre o PPC do curso nessa instituição que não contempla de fato essa inclusão.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTUALIZANDO SEU SURGIMENTO

Para compreendermos os movimentos da educação inclusiva, faz-se importante uma breve volta ao passado. A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, quando médicos e educadores, desafiando os conceitos da época, acreditaram na possibilidade de educação formal de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores destas crianças.

Entretanto, apesar de algumas poucas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente assistencialista, e a institucionalização de asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados anormais. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se tivesse para si um local separado das demais pessoas.

No século XX, instituiu-se um novo olhar sobre a educação de pessoas com NEE (Necessidades Educativas Especiais) cuja preocupação era a inclusão dessas pessoas, baseando-se na igualdade de direitos em receber uma educação que atenda, de fato, suas exigências educativas.

Desta maneira, este capítulo aborda os avanços e retrocessos do percurso da educação inclusiva, baseando-se em autores como: Marcos (2009), Selau (2010), Mozzatta (2011) e referências como a Declaração de Salamanca (2001) e a Declaração Universal de Direitos Humanos (1990), além de artigos e pesquisas em sites que acrescentam algo sobre este assunto.

1.1 História da educação inclusiva

Inicia-se o estudo da construção da educação inclusiva pela Grécia Antiga, onde se prezava a ideia de corpo perfeito. As pessoas que nasciam com alguma anormalidade física ou mental recebiam dois tipos de tratamento: em Atenas, eram abandonados em praças públicas ou em campos, já em Esparta, eram lançados de precipícios ou atirados ao mar. Estes atos cometidos contra as pessoas com

deficiência não eram considerados crimes ou algo que infringisse as leis e a ética daquela época, pois nesse período, a sobrevivência era baseada no trabalho de cultivo da terra, produção de artesanato e criação de animais, desta maneira o descarte destas pessoas era esperado, uma vez que não seriam capazes de realizar estas atividades e, portanto, inaptos para sobreviver, a não ser com auxílio de outras pessoas. A este respeito, Redondo e Carvalho (2008, p. 12) mostram em uma de suas contribuições que:

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongavam a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que os poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente, a serem iguais aos progenitores.
[...] também que não deveriam curar os que, por frágeis de compleição, não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado.

Observou-se, em outro período, Idade Média, que as pessoas com deficiência passaram a ter o direito à vida, pois, pela influência do Cristianismo, foram considerados filhos de Deus e por isso deveriam ser cuidados e protegidos. Os sujeitos que possuíam deficiências mais limitadoras eram recebidos e protegidos pela Igreja ou conventos, e os que tinham deficiências mais leves ficavam sob proteção dos próprios familiares. Essa forma de trazer a questão da deficiência pela Igreja foi reforçada pela expressão *Les Enfants* que significa pureza ou inocência (Sprovieri e Assumpção, 2000 apud Marcos, 2009).

E, nesse sentido, cria-se a primeira instituição voltada para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, no século XIII, na Bélgica, a qual tinha como foco diminuir os impactos causados pela deficiência, cujos atendimentos eram baseados em uma visão assistencialista que tinham como base a alimentação e atividades ao ar puro. No século XIV, surge a primeira legislação que se referia aos cuidados com os deficientes mentais. Estes eram de responsabilidade do Estado, visto que o mesmo se apossava de parte de seus bens e, em contrapartida, deveria garantir que os deficientes tivessem suas necessidades atendidas (REDONDO E CARVALHO, 2008).

A primeira vez que a deficiência mental foi considerada um problema relacionado à medicina, foi no século XVI, com os estudiosos Cardamo (1501-1576), que demonstrava uma preocupação com a educação destas pessoas, e Paracelsos (1493-1541). No século XVII, o estudioso John Locke (1632-1704) começa a defender essa mesma proposta com relação ao deficiente e relata que:

[...] a experiência é o fundamento de todo o saber, e que, assim, não se justifica a perseguição moralista ao deficiente, e não admite que a deficiência seja uma lesão irreversível, mas um estágio de carência de operações intelectuais, sendo que estas pessoas necessitam de cuidados (APUD SELAU, 2010, p.18).

Já no século XIX, o autor Jean-Jacques Gaspar retratou um planejamento sistemático de educação para pessoas com NEE (Necessidades de Educação Especial), que teve como exemplo um jovem encontrado por ele em uma ilha, que havia sido aprisionado pelos moradores daquele lugar. Este autor estudou o comportamento deste garoto durante três anos, o que contribuiu para a criação da otorrinolaringologia, especialidade da medicina (REDONDO E CARVALHO, 2008).

As instituições criadas para receberem pessoas com deficiência continuaram a disseminar, juntamente com a criação de escolas comuns onde crianças consideradas normais eram educadas, isso já no final do século XIX. No entanto, muitas crianças ficaram excluídas, dentre as quais, aquelas com dificuldades importantes. No entanto, foi apenas após a Segunda Guerra Mundial que essa ideia ganhou força, havendo necessidade de restabelecer as pessoas que combatiam na guerra e voltavam mutilados (REDONDO E CARVALHO, 2008).

Alimentou-se a ideia de que as pessoas com dificuldades especiais, não apenas as deficientes ou mutiladas de guerra, mas aquelas que, por algum motivo, não conseguiam acompanhar os avanços educacionais, deveriam ser recebidas em espaços separados para melhor atendimento. Contudo, aumentou e muito a segregação destas pessoas, impossibilitando-as de manter um convívio sadio com os outros membros da sociedade, o que poderia proporcionar pontos positivos em ambos os lados, tanto para quem convive com essas pessoas como para as pessoas que são portadoras de tais necessidades especiais. Com relação a isso pode-se pensar que:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (GONÇALVES, S/D).

Seguindo esse raciocínio, no século XX, começam a ser instauradas novas escolas para crianças com deficiência mental, sendo que uma delas é a de

Abendberg, fundada em 1840, que tinha como finalidade a recuperação de tais crianças, aspirando sua autonomia e independência. Seu fundador, Guggenbuhl, deixou contribuição no âmbito da disseminação da ideia de educabilidade das crianças com deficiência intelectual.

Nesta mesma época, surgiu Johann Heinrich Pestalozzi, um grande seguidor e defensor da educação pública, que argumentava que a educação é um direito de todos, inclusive das crianças de classes populares, o que era novidade naqueles tempos. Para Pestalozzi (apud Redondo e Carvalho, 2008, p.14), “todo homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva autônoma”. Esse autor deixou um grande seguidor que deu continuidade a suas ideias, Froebel, que, em visita a uma escola fundada pelo seu precursor, cria um sistema de educação especial com materiais e jogos específicos, simples, mas de grande eficácia, tendo como foco tornar o ensino mais lúdico e concreto.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, ainda no século XX, emergem as escolas montessorianas, cujo método foi criado por Maria Montessori que, por meio de uma observação realizada, constatou que as crianças aprendem mais ao manusear materiais concretos.

Entretanto, mesmo com o empenho e dedicação destes autores e educadores, a educação segregadora ainda persistiu durante muito tempo, sendo até mesmo uma forma de as famílias não inserirem seus entes na sociedade.

Todavia, as instituições foram se especializando para atender pessoas com diferentes tipos de deficiências, como forma de propiciar a inclusão e desmistificar a anormalidade que havia por detrás de uma pessoa com alguma deficiência.

Diante de dados sobre o acesso dos deficientes à educação, observou-se que nos países pobres e em desenvolvimento, segundo as estatísticas do início da década de 1990, mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebiam qualquer modalidade de educação. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos, até então privados do direito ao acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS, 1990).

Ainda em 1990, em Jomtien na Tailândia, foi efetuada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que tinha como foco novas abordagens sobre as

necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todos os indivíduos os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando a uma sociedade mais justa. A esse respeito, a Declaração cita que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS, 1990 ART. 3).

Acrescentando-se a esse marco, em 1994, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que tinha como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão. A Declaração de Salamanca (2001, p. 65) é considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto,

...proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos" firmada em 1990 (...) promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Fica claro, até aqui, todo o trajeto, em nível mundial, para estabelecer a proposta da educação inclusiva. Necessário agora o entendimento desse trajeto no âmbito nacional brasileiro, a ser tratado na próxima seção.

1.2 História da educação inclusiva no Brasil

Em se tratando de educação especial, no Brasil, o surgimento dessa modalidade de educação não se difere muito do que aconteceu no mundo. De início, existiam as escolas especiais que crianças com alguma deficiência frequentavam. Com as Declarações Universais dos Direitos Humanos, o Brasil começa a implantação dessas diretrizes e normatizações.

Observou-se, no Brasil, a criação, em Salvador e no Rio de Janeiro, das rodas dos expostos, no século XVIII, e, mais tarde, em São Paulo, século XIX. Estas rodas eram usadas pelas famílias que queriam abandonar crianças indesejadas ou com algum tipo de deficiência. Ainda, durante o século XIX as casas religiosas começaram a ser institucionalizadas e responsabilizadas pelo cuidado dessas crianças.

Em 1854, D. Pedro II, no dia 12 de setembro, por meio do Decreto Imperial n. 1.428, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que teve Dr. Xavier Sigaud como seu primeiro dirigente. Em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto n.1.320, esta escola foi intitulada como Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamim Constant Botelho de Magalhães (MOZZATTA, 2011).

Ainda no século XIX, Ernesto Huet e seu irmão chegaram ao Rio de Janeiro, trazendo a ideia de fundar uma escola de “surdos-mudos”, e contaram com a ajuda de D. Pedro II, que simpatizou com a proposta apresentada pelos irmãos. Desta forma, Huet começou a lecionar no Colégio Vassimon, já no ano seguinte ocupando todo colégio. Nasceu, desta maneira, o Imperial Instituto dos Surdos–Mudos. Cem anos após sua fundação, pela lei n.3.198, de 6 julho, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MOZZATTA, 2011).

Estes institutos tinham como foco a educação literária e profissionalizante destes sujeitos, com idade de sete a quatorze anos. No ano de 1883, foi sugerida, por estes institutos, a criação de um currículo para formar professores para ensinar cegos e surdos.

Frente às exigências de uma sociedade que reivindica uma educação igualitária sem discriminações entre os cidadãos, o século XX foi marcado por inúmeras mudanças. Deste modo, forçou o sistema educacional a buscar soluções para incluir as pessoas com algum tipo de deficiência no ensino regular, ficando, assim, a escola responsável por identificar o(s) problema(s) educacional(is) destes alunos, bem como, solucioná-los. Consequentemente, estas escolas, para receber as pessoas com deficiência, precisam se adaptar às necessidades destas pessoas.

Ainda, segundo Mozzatta (2011), no século XX, surgiu no Brasil o movimento da Escola Nova, que tinha como foco diminuir a desigualdade social e estimular a liberdade individual da criança. Este movimento facilitou a introdução da psicologia na educação, que começou a usar testes de inteligência para identificar indivíduos com deficiências.

A esse respeito, Helena Antipoff (apud Redondo e Carvalho, 2008) criou os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas de Minas Gerais, que depois se disseminaram para outros estados. Contudo, o que era um ato para diminuir a desigualdade social e defender uma educação que de fato atendesse os indivíduos com necessidades especiais em suas singularidades, ao dar destaque

para as diferenças individuais, acabou por fortalecer a exclusão das pessoas com deficiência dos ensinos regulares.

No intuito de restabelecer o processo inclusivo na educação, algumas políticas nacionais foram adotadas para tal como, a Constituição Federal (1988) que estabelece que a educação seja direito de todos; a Lei nº 8069 (1990) que, por sua vez, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; a criação da LDB nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo 5); pelo Plano Nacional da Educação (2001); pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e por fim, por outros decretos, pareceres e recomendações governamentais.

Deste modo, o Estado de Goiás e, por conseguinte a cidade de Itaberaí, local onde se situa a construção deste trabalho, seguem as normativas das leis citadas acima. O próximo capítulo tece sobre a deficiência auditiva, pois se fez relevante melhor compreensão sobre essa deficiência para, então, contextualizá-la no âmbito educacional.

2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ASPECTOS CLÍNICOS E PEDAGÓGICOS

Neste capítulo são abordados o conceito de surdez com seus diferentes graus, como também o diagnóstico e o tratamento. Um aparte para a importância da família no desenvolvimento da criança surda, de modo a viabilizar um diagnóstico precoce, que é fundamental para o acompanhamento e tratamento do surdo e, assim, dar ao indivíduo oportunidade de crescimento e desenvolvimento saudáveis.

Sabe-se que a audição é um dos sentidos mais complexos e importantes para o indivíduo, pois facilita a mediação deste indivíduo com o ambiente. A este respeito Lafon (1989, p. 58) vem dizer que:

A função auditiva é não somente importante, como bastante complexa; o ouvido funciona como uma ponte entre o mundo exterior e o sistema nervoso, adaptando informações vibratórias e transmitindo sinais temporais. As modificações na função auditiva alteram consideravelmente a percepção do meio e toda a construção psicofisiológica do mundo pela criança, na medida em que a linguagem é alterada e torna-se irrelevante na construção de sua personalidade e na sua integração social.

Entretanto, mesmo considerando essa relevância da audição para a construção da percepção do mundo externo, há que se trazer que 80% da comunicação entre as pessoas são, não de modo verbal, mas sim, por meio de gestos, olhar, expressão facial, expressão corporal, música, sinais, entre outros. Isto possibilita a socialização dos surdos que têm como língua materna a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma linguagem visoespacial que concentra uma linguagem não verbal (RINALDI, 1997).

Inicia-se, assim, com a definição de surdez para melhor compreender o contexto da educação especial para essa deficiência, que é o foco deste trabalho.

2.1 Definição, conceito e possíveis tratamentos para a surdez

Considerando um relatório da Secretaria de Nacional de Educação Especial (2006), a surdez parece uma condição que impede o indivíduo ouvir total ou parcialmente os sons, sendo classificadas de acordo com a origem.

Complementado isso, esse documento classifica a surdez, quanto a sua origem, em quatro níveis. A congênita, que o bebê adquire durante a gestação, podendo ser pelo fato de a mãe fazer uso de algum medicamento, ou doenças

adquiridas no período gestacional como sífilis e toxoplasmose, e por hereditariedade, dentre outros. A surdez neurosensorial acontece quando as doenças adquiridas durante a gestação atingem a cóclea, parte do aparelho auditivo responsável por levar o estímulo do som até o cérebro; este tipo de surdez também pode ser causado por uso de medicamentos que afetam o aparelho auditivo. Já a surdez por condução se dá quando há resíduos acumulados conhecidos como cera, ou quando há algum corpo estranho no canal auditivo, o que pode ocasionar o rompimento do tímpano. A surdez, que tem essa origem, é reversível por meio de medicamentos ou cirurgia, dependendo caso. Por último, a surdez central, chamada de presbiacusia, que se dá à medida que envelhecemos, ou seja, é um processo natural do corpo.

Com relação à gravidade ou nível de surdez, esse documento a apresenta dividida em graus, do leve ao profundo, passando pelo moderado e severo. Como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1: Grau de deficiência auditiva

Grau de deficiência	Perda auditiva	Características
LEVE	Até 40 decibéis	Impossibilita que o indivíduo escute a voz emitida em baixo tom ou distante. As pessoas que apresentam este tipo de perda auditiva, por vezes, são confundidas com desatentas e mostram dificuldades com a linguagem oral e escrita.
MODERADA	40 a 70 decibéis	Os indivíduos apresentam maiores dificuldades e atrasos linguísticos, pois não conseguem diferenciar os diversos sons, principalmente em ambientes com barulhos. A compreensão da linguagem está diretamente associada à visão.
SEVERA	40 a 90 decibéis	Permite que o indivíduo perceba a voz forte e ruídos intensos. Nesse caso, o sujeito poderá não conseguir falar até os cinco anos de idade; nessa fase exige que a família esteja bem orientada, para que possam auxiliar esta criança no desenvolvimento da linguagem, o que dependerá da visão e observação das situações vividas em cada contexto.
PROFUNDA	Maior de 90 decibéis	Este tipo de surdez impossibilita que o sujeito perceba e identifique a voz humana, privando-o de adquirir a linguagem oral, visto que não escutando não demonstra interesse em usá-la. Mas, em contrapartida, é mais rápido seu aprendizado linguístico por meio da língua de sinais.

Fonte: SNEE (2006).

Quando uma criança possui surdez, seja de que grau for, ela fica limitada ou impossibilitada de receber do ambiente os primeiros estímulos relacionados aos sons, o que é muito prejudicial a ela, pois é neste período da vida que o indivíduo está mais propenso à aprendizagem.

Deste modo, os adultos precisam estar atentos e, ao surgir qualquer suspeita, devem procurar ajuda de um profissional da área, médico otorrinolaringologista e/ou fonoaudiólogo, para evitar, se possível, sua evolução. Hoje já existem vários tipos de exames que auxiliam no diagnóstico, pois o quanto antes souber e procurar um profissional, mais chances esta criança tem de suprir esta privação auditiva (OLIVEIRA, ET AL, 2013).

Muitas vezes a família, diante do diagnóstico de surdez de um dos seus, se percebe despreparada e aflita. Os vários profissionais envolvidos com essa deficiência são preparados para ouvir os familiares, orientando-os sobre essa deficiência, e os conduzindo a conhecer mais sobre tal, de modo a esclarecer as dúvidas pertinentes no decorrer do tratamento. E, na grande maioria das vezes, “a confirmação da deficiência desperta na família sentimento de tristeza e negação. A dificuldade de aceitação do diagnóstico origina-se do desconhecimento sobre a surdez e sobre outras formas de comunicação além da fala” (OLIVEIRA, ET AL, 2013, P. 83).

Vale ressaltar que a maioria das crianças surdas possuem pais ouvintes e a inexistência de conhecimento e de experiência por parte destes, em relação à deficiência auditiva, dificulta o desenvolvimento dessa criança.

A criança surda, quando acompanhada de modo sistemático, consegue desenvolver a capacidade de interpretar sinais dos outros indivíduos. A família, neste momento, é de grande importância, visto que os sujeitos com deficiência auditiva precisam do contato direto e comunicação visual para não agravar o sentimento de isolamento.

A relação do indivíduo surdo com uma família de ouvintes é diferente, pois sua primeira língua é a de sinais e a do restante dos familiares é a língua portuguesa, basicamente oral. Por isso, é importante que a família aprenda LIBRAS, para que se tenha uma boa comunicação com o surdo, pois, o deficiente auditivo, ao ser privado de se comunicar, pode se tornar retraído e agressivo (OLIVEIRA, ET AL, 2013).

Uma forma de diminuir o sofrimento, em relação ao diagnóstico, seria que os pais ou responsáveis procurassem outras famílias que estejam vivenciando a mesma situação, para compartilhar experiências, medos e conquistas.

Nesse sentido, a escola exerce a função de ampliação na vida da criança, estendendo o desenvolvimento iniciado no ambiente familiar para o social. Indo além do ensinar pedagógico, ela funciona como um elo entre o indivíduo e a sociedade.

Considerando esse ambiente escolar, as crianças com grau de surdez severa ou profunda precisam ser acompanhadas na sala de aula regular por um docente intérprete e, se necessário, em classes especiais (AEE), com o auxílio de materiais pedagógicos apropriados. Com relação a isso a normatização postula também que:

A presença de um professor/instrutor com surdez proporcionará à criança a aquisição da LIBRAS e o desenvolvimento do processo de identificação com seu semelhante. Dessa forma, ela também aprenderá a conviver e aceitar a diferença, desenvolvendo a autoestima. Os pais, por sua vez, aprenderão com o professor com surdez a se comunicar com seu filho, acreditarão no desenvolvimento do seu potencial e permitirão que se desenvolva, aceitando a sua diferença e convivendo com ela (SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2006, P. 23).

Já, a criança com o grau de surdez leve ou moderado pode iniciar, na educação infantil, seu processo de inclusão em salas de aulas regulares, incentivando a oralidade, porém necessita também de um professor intérprete para ensiná-lo a Língua Brasileira de Sinais, sua língua mãe.

Há que citar aqui os aparelhos de ampliação sonora individual (AASI) que servem para captar e ampliar os sons, e são mais utilizados por pessoas com surdez leve e moderada. Com a ajuda deste aparelho, a criança pode desenvolver bem a linguagem oral, e a pessoas que convivem com a criança que usa o AASI precisam estimulá-la à percepção de ruídos, incentivando-a a observar os sons presentes ao seu redor.

Outra realidade que há de se colocar é o modo de tratamento para com o surdo. No decorrer da história, estes foram chamadas por diversos nomes, como mudinho (a), surdinho (a), surdas-mudas entre outros, porém, com o passar dos tempos, a própria comunidade surda se posicionou quanto a isso.

Nos dias de hoje a comunidade surda prefere que seus integrantes sejam chamados de surdos, ao invés de deficientes auditivos, uma vez que não se consideram deficientes e, sim, especiais. Acreditam que, ao se definirem como

deficientes, estão sendo considerados inferiores aos ouvintes. A esse respeito, Bisol e Valentini (2011, p. 2) respaldam essa forma de tratamento:

Os surdos, ou Surdos com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda.

O que se observa, diante do exposto, é que o surdo se insere cada vez mais no processo educacional e social, tendo conhecimento de seus direitos garantidos por lei, bem como as diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico numa instituição de ensino. Uma dessas diretrizes diz respeito a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que é a língua mãe/oficial do surdo. E, para melhor compreender essa língua, a mesma será abordada na próxima seção.

2.2 Histórico da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)

Considerando que a língua materna do surdo é a LIBRAS, não há como estar no ambiente educacional sem possibilitar, por parte dos educadores, a aprendizagem dela. E, antes de tudo, é prudente contar sua história, construção e surgimento.

A Língua de Sinais começou a ser usada na França, na cidade de Paris, no ano de 1760, na primeira escola pública para surdos coordenada pelo abade L'Épée. A fundação desta escola favoreceu a multiplicação de profissionais surdos e ouvintes pelo mundo, o que possibilitou a disseminação e o uso da Língua de Sinais.

No Brasil, a Língua de Sinais obteve espaço a partir de 1857, quando D. Pedro II convidou o Francês Eduard Huet, que ficou surdo aos doze anos de idade, para instituir a primeira escola para meninos surdos (Imperial Instituto de Surdos Mudos). A partir da fundação da referida escola, foi criada pelos surdos a Língua Brasileira de Sinais, que se originou da Língua de Sinais Francesa e das formas de comunicação já utilizadas pelos surdos em diversos locais do país.

Nesse período, acontece o primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Paris, no ano de 1878, que reuniu as Instituições de Língua de Sinais para discutir o método mais adequado para utilizar na educação de alunos surdos,

ficando estabelecido que a leitura labial e os gestos constituiriam o método mais adequado.

Entretanto, em 1880, aconteceu em Milão, na Itália, o II Congresso Mundial de Professores Surdos que determinou que todos os surdos fossem educados pelo método oral puro, ou seja, sem o uso de qualquer sinal. E assim, professores que assim trabalhavam foram substituídos e os alunos proibidos de comunicar por sinais. Tornou-se comum nessa época, a prática de amarrar as mãos dos alunos para não haver o uso dos sinais. Mesmo assim, segundo Schlünzen (et al, s/d, p. 5), a língua de sinais sempre foi a preferida das comunidades surdas, por ser a maneira natural dessas pessoas se comunicarem.

Então, somente em 1896, o professor de surdos A.J. de Moura e Silva, a pedido do governo brasileiro, foi ao Instituto Francês de Surdos, com o encargo de avaliar a decisão do que ficou estabelecido no II Congresso Mundial de Professores Surdos, chegou à conclusão de que o método oral puro não era condizente para todos os surdos, e decidiu que poderia se usar a LIBRAS na instituição.

Em 2002, entra em vigor a Lei de nº 10.436, de 24 de abril, que passa a reconhecer a LIBRAS como sendo um meio legal de comunicação, não podendo substituir a língua portuguesa; caberia à pessoa surda aprender LIBRAS, como primeira língua, pois isso facilitaria a aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua. Essa lei de 2002 é respaldada pela Lei 13.146\15 no Art. 28 que postula que “a oferta de educação bilíngue, em LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Deste modo, o educador deve priorizar a língua do surdo (LIBRAS), ao apresentar qualquer conteúdo, em primeiro momento, por meio da Língua de Sinais e só posteriormente em língua portuguesa, visto que isso facilita a compreensão dos conteúdos.

Assim, no âmbito legal, ficam as diretrizes mais específicas e objetivas, sendo direito da criança surda frequentar a escola regular e ser acompanhada por um professor intérprete. Sobre isto, a LDB Lei 9394/96 (Artigo 58, parágrafo 1) assegura que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. Isso garante que, se o educando não conseguir aprender em sala de ensino regular, tem o direito de

ser atendido em classes especiais. E, ainda, que esse “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (artigo 58, parágrafo 2).

Também o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146\15, Art. 28, parágrafo 2) legisla sobre a formação do professor intérprete, ao dizer que:

I – os tradutores e intérpretes da LIBRAS atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na LIBRAS;

II – os tradutores e intérpretes da LIBRAS, quando direcionados a tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em LIBRAS.

Assim, para que o aluno surdo tenha uma aprendizagem de qualidade, é importante que o corpo docente passe por uma formação que atenda aos requisitos exigidos por este estatuto. Contudo, para que uma pessoa seja intérprete, não basta apenas uma formação adequada, sendo necessário que ela conheça e respeite a cultura surda. Vale salientar a extrema importância de que a comunidade escolar aprenda LIBRAS, para que a pessoa surda possa fazer fluir sua comunicação, se sentindo parte integrante daquela comunidade.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NA UEG / CÂMPUS ITABERAÍ

Com as novas políticas da educação, introduzindo a educação especial como uma modalidade, a procura das pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino superior teve um aumento significativo nos últimos anos. De acordo com o documento subsidiário do SEESP (2008), o número de estudantes no ano de 2003 era de 5.078 e, em 2012, esse número passou para 26.663 tendo um crescimento de 425%.

Observou-se que o ótimo trabalho realizado pela educação básica, com relação ao ensino especial, possibilitou que hoje estes alunos adentrassem na educação superior. Agora, cabe ao ensino superior estar preparado, tanto quanto a educação básica, para receber estes alunos com NEE. Notório aqui salientar que a legislação que normatiza e direciona o ensino especial na educação básica é o mesmo que o faz, com relação ao ensino superior. Desta forma, não há como a educação superior se abster de tal modalidade.

Na educação superior, a educação especial também se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (PNE, 2001).

Trazendo essa proposta para a especificidade do aluno surdo, Ansay (S/D) vem dizer que, para que as necessidades pedagógicas dos alunos surdos sejam sanadas, é preciso garantir seu ingresso na universidade, porém isto não assegura que a inclusão aconteça de fato, pois concluída essa etapa de ingresso, inicia-se outro desafio que é a permanência desse educando na universidade. Durante este processo de ensino, o intérprete tem papel essencial, visto que é por meio dele que o aluno inicialmente se comunica com todos no ambiente acadêmico.

Ao ingressar na universidade, os jovens enfrentam situações desafiadoras como, por exemplo, carência na linguagem, omissão de habilidades lógicas, dificuldades de produção e interpretação de textos, e esses desafios, muitas vezes, levam ao fracasso e abandono. Para auxiliar nesse processo de adaptação e

inclusão, nos primeiros anos de ensino superior, o convívio com os colegas e com os professores é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno na sua jornada acadêmica.

O desempenho acadêmico e social, para o aluno surdo, se torna mais difícil quando os professores não se interessam em planejar e flexibilizar o currículo, de modo a estimular estes alunos surdos, como também possibilitar seu alcance acadêmico. E, nesse sentido, a parceria entre o docente e o professor intérprete é fundamental. Bittencourt e Montagnoli (2007) ressaltam a importância dessa parceria, ao dizerem que ambos precisam identificar as dificuldades do educando surdo e encontrar métodos para saná-las ou diminuí-las. Este deve ser o elo entre este triângulo na sala de aula: o aluno, o professor intérprete e o docente, e é por meio deste elo que o auxílio para vencer as barreiras linguísticas de comunicação chega até o aluno.

Entretanto, os protagonistas dessa educação especial, neste caso, o surdo, o professor intérprete e o docente, precisam do apoio da instituição. Uma das formas de apoio vem por meio do Projeto Político do Curso, aqui o de Pedagogia do Câmpus de Itaberaí. O PPC ressalta que as necessidades educacionais especiais são atendidas perante as solicitações apresentadas pelos acadêmicos, como por exemplo, a contratação do professor intérprete de LIBRAS.

Outra forma de apoio garantido pelo PPC é o atendimento do Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites (NAASLU) da UEG. Este núcleo foi criado para atender aos acadêmicos com deficiência, com transtornos globais ou em tratamento de saúde, buscando uma educação inclusiva que garanta a permanência, participação dos mesmos, e que possam aprender conhecer e aproveitar todo o seu potencial para um desempenho acadêmico satisfatório (PPC, 2015).

A equipe do NAASLU é composta por um docente, um pedagogo, um fonoaudiólogo, um assistente social e um psicólogo, e essa equipe pode ser solicitada sempre que for necessário, pelos Câmpus da UEG. O atendimento se dá por entrevistas com os educandos, para melhor compreender suas reais necessidades educacionais e de acessibilidade, orientações aos professores quanto à flexibilização curricular a ser realizada para o pleno desenvolvimento dos acadêmicos, o acompanhamento na contratação de professores intérpretes de LIBRAS e a aquisição de equipamentos necessários para um melhor desempenho educacional (PPC, 2015).

No entanto, mesmo com diretrizes e normas que garantam acesso e permanência do surdo no curso de Pedagogia na UEG / Câmpus Itaberaí, observam-se, no cotidiano acadêmico citado, inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos. Diante disso, o empenho de mostrar aqui, por meio de questionários, o ponto de vista desses protagonistas (aluno surdo, docente, professor intérprete) em relação à educação especial (inclusão, adaptação e permanência).

Para tanto, a próxima seção apresenta uma pesquisa realizada com os protagonistas acima citados, numa tentativa de melhor compreensão do funcionamento da educação especial no curso de Pedagogia da UEG / Câmpus Itaberaí.

3.1 Metodologia

A pesquisa de campo que fundamenta este estudo contou com a participação voluntária da professora intérprete, de um docente e de uma acadêmica surda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Itaberaí.

Foram elaborados, pelas alunas que realizam este trabalho de curso e pela professora orientadora do mesmo, questionários semiestruturados (anexos), que, depois de aplicados, tiveram os dados analisados, procurando compreender, por meio deles, o olhar destes entrevistados sobre como se realiza o processo acadêmico na perspectiva de educação especial no curso de Pedagogia desse Câmpus.

3.1.1 Participantes

Participaram do estudo: a acadêmica surda que cursa Pedagogia, uma docente regular desse mesmo curso e a docente intérprete que acompanha a acadêmica surda.

3.1.2 Material utilizado

Foram utilizados três questionários (anexos), um para cada participante desse estudo, sendo os mesmos semiestruturados e elaborados em conjunto pelas alunas que realizam este trabalho de curso e pela professora orientadora do mesmo.

3.1.3 Procedimento

Ao iniciar a construção deste trabalho de curso, as alunas pesquisadoras iniciaram uma conversa de sensibilização com os possíveis participantes deste estudo, de modo a convidá-los a contribuir com a pesquisa. O convite foi prontamente aceito pelas três participantes. Fez-se, então, com eles o contrato verbal de sigilo, em relação à divulgação de seus nomes.

Em posse dos questionários, já redigidos e impressos (anexos), foi entregue para cada participante o seu respectivo questionário, que considerava, em sua elaboração, o lugar de cada participante no processo de educação especial nesta instituição de ensino.

As participantes responderam aos questionários e tiveram uma semana prazo para devolvê-los. Após responder aos questionários, estes foram entregues para as alunas, que iniciaram a discussão sobre os dados ali coletados.

3.1.4 Resultados

3.1.4.1 Questionário respondido pela acadêmica surdo

A acadêmica possui diagnóstico de surdez profunda (esquerdo 85 decibéis, direito 90 decibéis), sendo fluente em LIBRAS e sem uso de nenhum tipo de aparelho auditivo. Participa das aulas com apoio da docente intérprete e consegue realizar leitura labial.

No questionário, respondeu que, com relação ao vestibular, apresentou dificuldades na redação por causa dos verbos. Relatou que, no primeiro ano de graduação, passou por grandes dificuldades, com atrasos nos conteúdos porque, segundo a acadêmica, houve atraso na contratação da docente intérprete. Diante desse fato ela decidiu: “eu espero até março”, começando então a assistir as aulas sem esse apoio da docente intérprete.

Salientou que os docentes regulares, ao ministrar as aulas, demonstram pouca preocupação com sua limitação auditiva, visto que os mesmos falam muito rápido e assim não consegue compreender. Em relação ao convívio com os colegas de universidade, afirma não sentir qualquer tipo de preconceito advindos deles, relatando: “todos me tratam normal, tenho amizade e brinco com eles, sem nenhum problema”.

Para a acadêmica, a Universidade Estadual de Goiás poderia oferecer, aos alunos e professores, aulas de LIBRAS, para facilitar e aumentar a comunicação do surdo com a comunidade acadêmica.

3.1.4.2 Questionário respondido pelo docente intérprete

A docente intérprete contratada é graduada em Pedagogia, pós-graduada em Orientação Educacional, com formação em LIBRAS pelo PRONATEC (160 horas); também formação em LIBRAS IV e V e intérprete I e II no CAS-GO.

Quando perguntada o que foi exigido da Universidade Estadual de Goiás para que pudesse concorrer à vaga para intérprete, respondeu que foi solicitado ter um curso em LIBRAS de no mínimo 120 horas, sendo que, primeiramente, feita a inscrição para o processo seletivo e, após a inscrição, uma seleção realizada por três profissionais (UEG/Anápolis).

Responde que sentiu dificuldades por parte da Universidade Estadual de Goiás em receber o aluno surdo, afirmando que “tiveram muitas dificuldades pois, para a maioria dos docentes, era algo até então desconhecido, que não tinham noção de como comunicarem com os surdos”. Ainda, segundo o intérprete, “mas o pior foi os dois primeiros meses, porque ainda não tinha intérprete, depois disso começou a melhorar”.

Quanto à preparação dos docentes em planejar aulas que contemplem a aprendizagem da aluna surda, acredita que ainda não estão preparados e que essa preparação tem que acontecer para que haja de fato a verdadeira inclusão, mas que já consegue ver melhoras.

Observou também como é importante os docentes estarem preparados para receber o aluno surdo, ao dizer que “... pois os alunos surdos que chegam na universidade, na maioria das vezes, são inteligentes e perceptivos e se não tiver um aprendizado significativo para eles, isso pode acontecer a desistência porque o modo do surdo entender um conteúdo é diferenciado do ouvinte. Então o professor deve ter no mínimo sensibilidade de preparar aulas que cheguem o mais perto da compreensão do surdo.”

3.1.4.3 Questionário respondido pela docente regular

O questionário foi respondido por uma docente regular do curso de Pedagogia que trabalha no mesmo período em que a aluna surda está matriculada e frequentando.

No que se refere à função do docente intérprete em relação a aluna surda, a docente regular afirma que "o intérprete desempenha seu papel com responsabilidade, qualidade e atenção a todas as questões pertinentes a aluna surda."

Esta docente regular relatou que acredita no aprendizado da aluna surda, principalmente quando há um acompanhamento de um intérprete, e quando os professores fazem avaliações apropriadas para atender as dificuldades da mesma.

Responde também, o docente regular, que não possui conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, e acrescenta ser essa "minha deficiência", e por este motivo apresenta dificuldades em planejar aulas que atenda as necessidades da aluna surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo mostrou como as instituições educacionais estão, do ponto de vista legal, estruturadas para a oferta da modalidade em educação especial. Entretanto, nota-se que a educação básica, até o momento, se encontra melhor preparada que a educação superior para ofertar tal modalidade. Sendo que este preparo se dá tanto no aspecto legal quanto no pedagógico.

Diante do estudo aqui realizado, percebeu-se que a Universidade Estadual de Goiás / Câmpus Itaberaí, faz cumprir a lei que garante a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, mesmo que aconteça certa morosidade em função de uma inexperiência. Inexperiência esta que pode ser observada em grande maioria das instituições de ensino superior, pois só agora os alunos com necessidades educativas especiais estão adentrando as universidades.

Um fator importante, que pôde ser percebido durante a pesquisa, foi que não basta apenas a presença do intérprete na universidade, para que a pessoa surda seja incluída de fato. É preciso que toda a comunidade acadêmica esteja aberta para recebê-los e respeitá-los em sua diferença, quando os educadores planejarem suas aulas podem e devem solicitar sugestões dos intérpretes; e ao utilizar metodologias audiovisuais, estas devem apresentar legendas. Também, ao ministrar as aulas, os docentes devem ter cautela e atenção ao falar, de forma pausada e, se possível, olhando para o educando surdo, pois isso facilita a compreensão para este.

Relevante destacar que as atividades desenvolvidas pelo aluno surdo não podem ser diferenciadas dos demais alunos, isso seria exclusão. O que vai ser diferenciado é o olhar do docente ao avaliar as atividades realizadas pelo surdo. E nisso o acadêmico tem respaldo legal.

Entretanto, se dirigindo ao curso de Pedagogia na UEG / Câmpus Itaberaí, há que se melhorar alguns destes aspectos, visto que é por meio das experiências, positivas ou negativas, que são planejadas intervenções na busca uma melhor educação.

Um destes aspectos seria um planejamento, por parte do docente, que tornasse o currículo flexível, ou seja, utilizar recursos e metodologias considerando a limitação auditiva do acadêmico. Isso possibilitaria melhor compreensão no processo de ensino e aprendizagem do surdo.

Portanto, é dever legal da universidade, enquanto instância de educação superior, a responsabilidade acadêmica e social e preparação dos seus acadêmicos para o exercício da cidadania e a construção do conhecimento, de maneira a efetivar o acesso e permanência dos acadêmicos com necessidades educativas especiais. Como também, possibilitar a formação continuada de seu quadro docente, de modo a contribuir com a educação especial para que de fato a inclusão aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSAY, N. N. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Net**, S/D. Disponível em: <<https://www.google.com.br/?ion=1&espv=2#q=a+inclus%C3%A3o+de+pe%C3%A7as+surdas+no+ensino+superior+noemi>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Surdez e deficiência auditiva - qual a diferença?

Objeto de aprendizagem incluir, 2011. Disponível em:

<<http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OASURDEZSurdezXDefAuditTexto.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C.; MONTAGNOLI, A. P. **Representações sociais da surdez**. Medicina (Ribeirão Preto), v. 40, n. 2, p. 243-249, 2007.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei nº 10. 436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Plano nacional de educação - PNE/Ministério da Educação**.

Brasília, DF: INEP, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Dicionário interativo da educação brasileira.

Educabrazil, São Paulo: 2001. Disponível em:

<<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

GONÇALVES, A. R. Reflexões sobre a deficiência auditiva. **Net**, S/D. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paindeia/n12-13.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LAFON, J. C. **A deficiência auditiva na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

MARCOS, S. Inclusão profissional de pessoas com deficiência em organizações de direito público. **Net**, Santa Catarina, 2009. Disponível em:

<<http://siaibib01.univali.br/pdf/Silvio%20Marcos.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

MEC/SEESP, **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. São Paulo: 2008.

MOZZATTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. **Net**, São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca>> . Acesso em: 29 abr. 2016.

OLIVEIRA, C. T. et al. O impacto do diagnóstico de surdez infantil e suas repercussões na vida da criança e de seus familiares. **Disciplinarum scientia**, Santa Maria, 2013. Disponível em:

<[http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2013/06%20\(176\).pdf](http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2013/06%20(176).pdf)>. Acesso em: 25 set. 2016.

REDONDO, M. C. da F.; CARVALHO, J. M. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC / SEESP, 2008.

RINALDI, G. et al. **A educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

SCHLÜNZEN, L. T. M. et al. História das pessoas surdas: da exclusão à política educacional brasileira Atual. **Net**, S/D. Disponível em:

<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65523/1/I02t02.pdf>>.

Acesso em: 25 set. 2016.

SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. Ed elaboração prof^a Daisy Maria Collet de Araújo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. 2006.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. 2 ed. São Luís: Edufma, 2010.

UEG, **Plano político pedagógico do curso de pedagogia**. Câmpus Itaberaí, 2015.

UNESCO, **Declaração universal dos direitos humanos. Net**, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 17

ago. 2016.

APÊNDICE

Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Itaberaí

Itaberaí, 10 de novembro de 2016

Acadêmicas: Edilene Peres e Talita Lorrany

**Trabalho de Conclusão de Curso: A inclusão de deficientes auditivos na
Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Itaberaí-Go**

**QUESTIONÁRIO APLICADO COM O ACADÊMICO SURDO QUE FREQUENTA O
CURSO DE PEDAGOGIA.**

- 1- Qual o seu tipo de surdez? (leve, moderada, severa ou profunda).
- 2- Como foi sua experiência ao fazer o vestibular?
- 3- Sua família te apoiou, quando você decidiu ingressar no ensino superior?
- 4- A maneira como você é tratada aqui na universidade é diferente de como você foi tratada no ensino médio?
- 5- Você observou alguma dificuldade de encontrar um professor (a) intérprete para te acompanhar nas aulas? Descreva.
- 6- Você já sentiu algum tipo de preconceito por parte das pessoas ouvintes com você, devido sua surdez?
- 7- Conte sua experiência, no seu primeiro dia de aula na Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Itaberaí-Go.
- 8- Como percebe as aulas ministradas pelos professores, se de fato flexibilizam as atividades considerando sua surdez, e nota que estes professores ao planejar as aulas pensam em você e em atender a sua dificuldade?
- 9- Como é seu relacionamento com seus colegas do curso?
- 10- O que acredita que precisa ser melhorado para que a universidade atenda com eficácia os alunos com surdez?

Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Itaberaí

Itaberaí, 10 de novembro de 2016

Acadêmicas: Edilene Peres e Talita Lorrany

**Trabalho de Conclusão de Curso: A inclusão de deficientes auditivos na
Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Itaberaí-Go**

QUESTIONÁRIO APLICADO COM O PROFESSOR INTÉRPRETE.

- 1- Qual a sua formação? O que foi exigido por parte da universidade para que pudesse concorrer à vaga?
- 2- Como foi o processo seletivo para se tornar intérprete do acadêmico surdo no curso de Pedagogia?
- 3- Já havia sido intérprete antes?
- 4- Você percebeu se a universidade teve alguma dificuldade em receber os alunos surdos na instituição? Comente.
- 5- Você acredita que os professores estão preparados para planejar suas aulas de maneira a contemplar a aprendizagem do aluno surdo?
- 6- Em sua opinião, um professor que não está preparado pode dificultar a aprendizagem de alunos surdos ou até mesmo influenciar na desistência do mesmo?

Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Itaberaí

Itaberaí, 10 de novembro de 2016

Acadêmicas: Edilene Peres e Talita Lorrany

**Trabalho de Conclusão de Curso: A inclusão de deficientes auditivos na
Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Itaberaí-Go**

QUESTIONÁRIO APLICADO COM O DOCENTE.

- 1- Você tem conhecimento sobre o Projeto Político do Curso? E sobre o que ele fala sobre a inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais?
- 2- Em sua opinião, qual a função em sala de aula do professor intérprete em relação o aluno surdo e ao docente?
- 3- Você acredita na aprendizagem do aluno surdo?
- 4- Você possui algum conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais?
- 5- Ao planejar suas aulas você contempla as necessidades do aluno surdo?