

Os surdos no Ensino Superior: uma visão intercultural - Brasil e Portugal

Deaf people in Higher Education: an intercultural view - Brazil and Portugal

Los sordos en la enseñanza superior: una visión intercultural - Brasil y Portugal

Thalita Cristina Prudencio Amorim¹
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8270-4447>

Fernanda Oliveira Castro²
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8724-6756>

Roberto Gimenez³
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4953-5941>

Resumo: Este artigo apresenta resultados que integram parte de uma investigação realizada no curso de doutorado em Educação, na especialidade educação e interculturalidade da Universidade Aberta de Lisboa, Portugal e os resultados de uma pesquisa realizada em parceria com a Universidade Estadual Júlio de Mesquita – UNESP com a rede municipal de educação da cidade de São Paulo, Brasil. Considerando que ambas as investigações abordam as especificidades da pedagogia, da cultura e da língua visuoespacial dos surdos, objetivou-se compreender as vivências destes alunos no ensino superior. Deste modo, compreender as emergências de tais cenários constituiu-se como objetivo central desta parceria, que emergiu da reflexão, diálogo e narrativas de 4 adultos surdos de Portugal e 4 adultos surdos do Brasil. Como resultado, foram identificados alguns fatores que contribuem para o sucesso dos alunos surdos no ensino superior: (1) organização do trabalho pedagógico; (2) formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais com viés mais prático, baseado na formação por competências e não somente em aspectos teóricos e conceituais; (3) compreender o ambiente universitário para além da sala de aula, favorecendo o protagonismo do aluno surdo em todo o ambiente acadêmico e (4) preconizar uma mediação facilitadora da autonomia do aluno surdo na construção de conhecimento, favorecendo às interações sociais e pedagógicas e promovendo um processo educacional mais claro, justo e equitativo.

Palavras-chave: Educação especial. Cultura surda. Ensino Superior. Inclusão. Interculturalidade.

¹ Mestranda em Educação pelo programa de Pós graduação da Universidade Cidade de São Paulo. Assistente técnico educacional e Professora de educação especial com ênfase em deficiência auditiva/surdez do município de São Paulo/Brasil. E-mail: thalitacpamorim@gmail.com

² Doutora no curso de Educação na especialidade Educação e Interculturalidade da Universidade Aberta, mestre em supervisão pedagógica e educadora especializada em educação especial nas áreas da deficiência auditiva e deficiência intelectual em Lisboa/Portugal. E-mail: oliveiraycastro@gmail.com

³ Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo. Pesquisador; professor e orientador do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Email: roberto.gimenez@unicid.edu.br

Abstract: This paper presents results that are part of a research carried out in the doctorate course in Education, in the specialty education and interculturality of the Open University of Lisbon, Portugal and the results of a research conducted in partnership with the State University Júlio de Mesquita - UNESP with municipal education network of the city of São Paulo, Brazil. Considering that both investigations address the specificities of deaf pedagogy, culture and visuospatial language, the objective was to understand the experiences of these students in higher education. Thus, understanding the emergencies of such scenarios was the central objective of this partnership, which emerged from the reflection, dialogue and narratives of 4 deaf adults from Portugal and 4 deaf adults from Brazil. As a result, some factors that contribute to the success of deaf students in higher education were identified: (1) organization of pedagogical work; (2) training of more practical biased sign language translators and interpreters, based on skills training and not just theoretical and conceptual aspects; (3) understand the university environment beyond the classroom, favoring the role of deaf students throughout the academic environment and (4) advocate a facilitating mediation of deaf student autonomy in the construction of knowledge, favoring social and pedagogical interactions and promoting a clearer, fairer and more equitable educational process.

Key words: Special education. Deaf culture. Higher education. Inclusion. Interculturality.

Resumen: Este artículo presenta los resultados que forman parte de una investigación realizada en el curso de doctorado en Educación, en la educación especializada y la interculturalidad de la Universidad Abierta de Lisboa, Portugal, y los resultados de una investigación realizada en colaboración con la Universidad Estatal Júlio de Mesquita - UNESP con Red municipal de educación de la ciudad de São Paulo, Brasil. Teniendo en cuenta que ambas investigaciones abordan las especificidades de la pedagogía sorda, la cultura y el lenguaje visoespacial, el objetivo era comprender las experiencias de estos estudiantes en la educación superior. Por lo tanto, comprender las emergencias de tales escenarios fue el objetivo central de esta asociación, que surgió de la reflexión, el diálogo y las narraciones de 4 adultos sordos de Portugal y 4 adultos sordos de Brasil. Como resultado, se identificaron algunos factores que contribuyen al éxito de los estudiantes sordos en la educación superior: (1) organización del trabajo pedagógico; (2) capacitación de traductores e intérpretes de lenguaje de señas sesgados más prácticos, basados en la capacitación y no solo en aspectos teóricos y conceptuales; (3) comprender el entorno universitario más allá del aula, favoreciendo el papel de los estudiantes sordos en todo el entorno académico y (4) abogar por una mediación facilitadora de la autonomía de los estudiantes sordos en la construcción del conocimiento, favoreciendo las interacciones sociales y pedagógicas y Promover un proceso educativo más claro, más justo y más equitativo.

Palabras clave: Educación especial. Cultura sorda. Enseñanza superior. Inclusión. Interculturalidad.

1 INTRODUÇÃO

Com o apogeu das sociedades globais, virtuais e interativas emergem os valores interculturais, inclusivos e democráticos de uma escola que se pretende justa, equitativa e livre. Tal abertura dos sistemas educativos apela para um novo reajuste social das minorias linguísticas, das diferenças individuais e da diversidade cultural. Neste âmbito, pesquisas apontam que os caminhos para o sucesso na escolarização da população surda até ao ensino superior perpassa fundamentalmente pelo processo da educação bilíngue e intercultural, em que a identidade e a forma de aprender da pessoa surda é respeitada (POLYDORO, 2001; THOMA, 2006; CASTRO, MOREIRA E LEITE, 2018; MORAIS, 2001). Sendo assim, a interculturalidade assume um papel fundamental nessa trajetória, pois no momento

em que o sujeito surdo é colocado em contato com sua diferença, vivencia-se momentos de subjetivação e trocas culturais enriquecedoras e significativas. É também por meio dessas trocas sociais e culturais que ganha relevo a figura do modelo surdo: adulto emancipado e autodeterminado capaz de acreditar e de fazer acreditar nas múltiplas possibilidades dos indivíduos surdos (LACERDA, 2013; CASTRO, MOREIRA E LEITE, 2018). Tal imagem apresenta um impacto preponderante na evolução da pessoa surda, pois a criança ou estudante, ao deparar-se com um professor ou qualquer outro profissional surdo com formação superior, reconhecendo suas especificidades e singularidades, poderá visualizar-se na possibilidade de alcançar êxito acadêmico e profissional em sua trajetória de vida. É neste contexto que as especificidades educativas, sociais e culturais dos surdos se têm vindo a impor no quadro das escolas de referência à educação bilíngue, pautada pelo reconhecimento das línguas visuoespaciais como primeira língua de aprendizagem para os alunos surdos, e o português como segunda língua, na modalidade escrita. E, se o reconhecimento desta primeira língua, como elemento crucial de aprendizagem, se refletiu inicialmente nas escolas do ensino básico, atualmente começa a expandir-se para universidades e escolas do ensino superior. Assim, objetivou-se por meio deste trabalho compreender as vivências dos surdos em contexto universitário e responder à seguinte questão: Quais os fatores que contribuem para o sucesso dos alunos surdos no ensino superior? E perante este questionamento, são nossos objetivos: sinalizar experiências de vida dos alunos surdos nas universidades; identificar estratégias facilitadoras do processo de ensino aprendizagem; definir modelos de colaboração interdisciplinar; identificar a utilização das línguas visuoespaciais enquanto língua de aprendizagem das diferentes unidades curriculares e disciplinares e por fim, compreender a função do intérprete da língua gestual portuguesa e da língua brasileira de sinais (Libras) em contexto universitário, como facilitador desse processo, que se pretende inclusivo, global e intercultural.

1.1 Emergências de um Ensino Superior Inclusivo, Global e Intercultural

Durante a maior parte da história humana, as diferenças entre indivíduos foram consideradas fatores de perturbação na vida educacional. A favor da

igualdade e do direito universal à educação, a escola ergueu-se sob o estigma da uniformidade, da massificação e da homogeneidade onde todos eram ensinados de igual modo. Era o mote para uma educação padronizada, estandardizada e que pouco respondia às necessidades específicas de cada aluno. Tal dificuldade culminou na emergência da reforma dos sistemas educativos, em direção à propostas mais abertas, flexíveis, dinâmicas e interculturais que preconizavam a diversidade como o valor mais alto do aprender a viver juntos (DELLORS 1996; DIAZ-AGUADO, 2000). De acordo com Rodrigues (2015), “estar inserido num grupo naturalmente heterogêneo é uma forma riquíssima de aprendizagem. Observar o outro é aprender com ele” (RODRIGUES, p.11). Esta perspectiva inclusiva que aposta e valoriza a diferença dos indivíduos enaltece a convivência entre pessoas com deficiência ou das pessoas com altas habilidades/superdotação, da rua ou que trabalham, de populações remotas ou nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). E, é desta intenção que a comunidade surda se reergue e se coloca, exigindo os seus direitos, marcando presença com sua língua, com a sua cultura, a sua história, fazendo as instituições escolares repensarem seu agir e reformularem seu ciclo educacional em um ciclo contínuo. Deste modo, busca-se experienciar novas práticas e reconstruir outras pedagogias que atendam não só à palavra falada ou escrita, mas também, à língua das mãos e à *escuta dos olhos*. Fundamentalmente, esta tarefa corresponde a uma aposta no ser holístico que somos e, simultaneamente na sociedade global que vivemos.

Atualmente vivemos em uma sociedade marcadamente visual, imagética e pictórica e talvez, também por isso, inclusiva e intercultural: a sociedade do conhecimento, tecnológica, virtual e ciberespacial que desbloqueia fronteiras, unifica linguagens, congrega culturas, reúne pessoas e explora diferentes formas, tempos e espaços de aprendizagem. O emergir do Ensino à Distância (EaD) e da formação e-learning, associada segundo Valadares (2011), às comunidades de aprendizagem, às pedagogias construtivistas, às práticas colaborativas, à interação no processo de ensino aprendizagem e à aprendizagem significativa se faz hoje na coconstrução e a partir dos sujeitos aprendentes. É a comunicação a transcender os mundos *privados* dos diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem ou a intersubjetividade a assumir-se como elemento base da dialogicidade humana (AIRES, 2003). O desafio

é promover um ensino centrado no aluno que possibilite mobilizar competências verdadeiramente emancipadoras como a liberdade de ação, o pensamento crítico, a capacidade de decisão e de iniciativa, a cooperação, o trabalho em equipe, a comunicação e o saber aprender com os outros (FREIRE, 1970, DELLORS, 1996; MOREIRA, 2002, GASPAR 2003). Trata-se da perspectiva de buscar por meio de outros cenários de aprendizagem virtuais, globais e interculturais associados à presença das tecnologias em contextos educativos. A este respeito, Monteiro et al (2000) e Cena (2000) indicam que a qualidade do ensino e formação virtual não estão atreladas especificamente às questões da tecnologia em si, mas, também às metodologias empregadas nesses ambientes de aprendizagem, com especial atenção às especificidades dos alunos surdos. Esta situação remete-nos para uma reflexão crítica das Universidade do terceiro milênio que coloca em destaque o valor da inclusão e da interculturalidade assentada em três vertentes distintas, mas correlacionadas, da aprendizagem a *comunicação*, *colaboração* e *conexão* entre os sujeitos (MONTEIRO et al, 2000; MOREIRA e FANTINATO, 2014). Como elemento facilitador desta interculturalidade em contexto universitário, surge a modalidade do ensino à distância, oportunizando um ambiente conectivo que possibilita o acesso e às interações de forma ágil e com flexibilidade entre os diferentes sujeitos que a utilizam. O ambiente colaborativo se estabelece com a participação dos múltiplos indivíduos trabalhando conjuntamente na resolução de problemas e no compartilhamento de conhecimentos, gerando uma ampla rede de apoio e de aprendizagens. O ambiente comunicativo, por fim, auxilia na elaboração e construção de significados mútuos do grupo. Para que esse ambiente se torne rico e potencialize a aprendizagem dos educandos deve-se valorizar o saber e a contribuição do outro, interagindo com colegas e professores, visando que as disciplinas sejam construídas colaborativamente, adequando-as às necessidades do ambiente e dos sujeitos. A este respeito, Morer (2003) afirma que, a educação à distância tem diante de si um desafio fundamental: ser capaz de constituir o verdadeiro elemento desencadeante da inovação dos modelos de ensino que atendam à diversidade e, no nosso entender, às especificidades da língua, cultura, história e educação dos surdos.

1.2 Abordagem à História da Educação de Surdos

No percurso histórico da civilização ocidental as pessoas surdas se, por um lado, foram vistas como potenciais canais de contato entre os homens e os deuses e entendidas como alvo de manifestações divinas, por outro, foram sujeitas ao ridículo, à perseguição, à doença, fome e morte. Deste modo, “os que nasciam surdos não tinham direitos nem obrigações. Não podiam possuir propriedades, nem celebrar contratos” (CARVALHO 2007, p.12). E, apesar de os surdos serem comumente referenciados em documentos bastante antigos “só muito tardiamente se começam a encontrar descrições, bastante limitadas sobre as técnicas e métodos usados por diferentes educadores na recuperação das crianças surdas” (PRATA, 1980, p. 13). Os primeiros registos da educação dos surdos surgem nos relatos de um dos alunos do espanhol Pablo Ponce de Leon, monge beneditino, considerado como o primeiro professor de surdos (1520-1584, apud PRATA, 1980 e MARTINS, et al.,1986). Segundo as referências do seu aluno, o professor iniciava “a reeducação pela leitura e escrita para passar depois à fala, usando algum alfabeto manual” (PRATA, 1980, p.13). Seguindo os trilhos de Ponce de León surge a primeira escola de surdos em Lisboa (1823-1860) vindo a integrar, mais tarde a Casa Pia, que preconizava o ensino da escrita e da leitura com base na dactilologia e na metodologia gestual (MARTINS, et al. 1986). Posteriormente, influenciadas pelos debates entre oralistas e gestualistas, as instituições de ensino para surdos foram oscilando entre a metodologia dos gestos e a metodologia dos sons (CASTRO, 2009). Estes debates culminaram com a abolição, das línguas gestuais, declarada no congresso de professores de surdos em Milão no ano de 1880, e com a aclamação das metodologias oralistas nas escolas para surdos (SMITH, 2008). Embora interdita, a língua gestual continuava a evoluir e a expandir-se nos grupos de surdos que se reuniam às escondidas nos bairros, em associações, nas ruas. Somente a partir dos anos 1960 é que, gradativamente, a língua visual regressa ao cenário da educação e, após a década de 1990, uma política global em defesa dos direitos da pessoa com necessidades educativas especiais foi adotada fazendo apelo à integração de todos os alunos nas escolas regulares. Contudo, este modelo integrativo não atendeu, às especificidades comunicacionais e culturais dos alunos surdos que passaram a viver nas escolas oralizadas e nas turmas de ouvintes uma falsa

integração. Fazia-se sentir a falta de formação dos professores na área da surdez e pouco se falava em intérprete ou de professores de língua visuoespacial. Portanto, inegavelmente, a maioria dos estudantes surdos tiveram uma grande defasagem em sua escolarização. Havia muitos estudantes que, nos anos iniciais, apresentavam capacidades cognitivas semelhantes aos seus colegas ouvintes e que, ao passar do tempo, desanimavam e desistiam dos estudos pela discrepância na aquisição de aprendizagem e por não conseguirem acompanhar os conteúdos acadêmicos da turma. Acreditamos que os primeiros marcos que alavancaram uma grande conquista para a comunidade surda em Portugal foi o reconhecimento, em 15 de novembro de 1997, da Língua Gestual Portuguesa como a língua oficial dos Surdos, (constituição Portuguesa, art. 74, n.º 2, alínea h) reforçado, posteriormente no Decreto Lei 3/2008. Este reconhecimento concretizou-se no Brasil em 24 de abril de 2002, pela promulgação da Lei 10.436, que oficializou a Libras em todo o território nacional brasileiro como *status* de língua. Estes documentos além de dar respaldo legal para essa população, tem auxiliado à impulsionar a criação de cursos de graduação com formação específica de professores e intérpretes, além de mobilizações civis e científicas principalmente de pessoas e associações ligadas à comunidade surda. Nessa consonância, para uma escolarização e aprendizagem bem-sucedida, devemos observar conjuntamente, as características da pessoa surda, além dos fatores que estão relacionados nesse processo, como: a metodologia do professor, os paradigmas bilíngues, os recursos físicos e materiais e os fatores de acessibilidade às instituições sociais e de ensino, particularmente de ensino superior.

1.3 Bilinguismo e Acesso ao Ensino Superior

O reconhecimento da língua gestual e da libras levou a comunidade surda a assumir-se como minoria linguística e cultural. E é essencialmente nas escolas que estas minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos (LANE, 2006). Assim, exigir uma educação bilíngue para os alunos surdos significa legitimar não só o uso da língua gestual mas também o desenvolvimento da pessoa surda numa perspectiva, essencialmente, sociocultural (QUADROS, 1997). Esta perspectiva aposta na evolução de um modelo bilíngue no qual o surdo terá como primeira

língua a Libras, ou a Língua portuguesa de sinais, e se desenvolverá também pelo uso da sua língua materna (comunidade minoritária) acendendo à língua escrita da comunidade majoritária onde se encontra integrado (comunidade ouvinte). Dentro deste conceito, Niza (1991 p. 10) afirma que:

As condições de vida das crianças surdas requerem, para a sua mais completa realização, o domínio de duas línguas e a utilização simultânea de duas estratégias de integração que correspondem à educação em dois meios de socialização: em contextos de ouvintes e em comunidades surdas.

Neste sentido, quando falamos de ensino superior não podemos deixar de fazer uma conexão com a educação básica. Partindo do pressuposto que se a pessoa surda não tiver o acesso e a aquisição de uma educação bilíngue de qualidade, desde os anos iniciais, possivelmente terá uma grande lacuna em sua escolarização, que aumentará gradativamente ao longo dos anos, o que inviabilizará uma possível entrada e permanência na Universidade. A realidade de sucesso de escolarização, até a chegada ao nível superior, não deve ser o resultado de esforços individuais em casos isolados, de exceções de pessoas surdas que entraram para a Universidade. O pressuposto de uma educação inclusiva é que seja oportunizada uma aprendizagem efetiva e que promova a educação até o nível mais elevado para toda a população. Para isso, há a necessidade de garantia de políticas públicas, educacionais e linguísticas, que oportunizem a permanência e o desenvolvimento integral desses sujeitos na escola. Neste sentido, a adoção do modelo bilíngue na educação dos surdos veio impor novas dinâmicas curriculares e uma nova estrutura do grupo de trabalho docente que agora se encontra enriquecido com novos profissionais e novas interações interdisciplinares. Assim, o trabalho docente, que anteriormente era centralizado no professor de educação especial, passa agora a ser partilhado pelo próprio aluno surdo, por professores e intérpretes de língua gestual e professores das diferentes áreas curriculares. Tendo em vista que, as políticas afirmativas que vem garantindo a entrada de estudantes com deficiência no ensino superior, como a Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que se refere às cotas para deficientes nas vagas na educação superior, traz consigo uma demanda cada vez mais crescente por profissionais capacitados para serem tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS).

E, será desta tríade que a vida acadêmica e social do aluno surdo na universidade deverá ser pensada, bem como o desenho das aulas deverá emergir, nomeadamente, ao nível da adaptação de conteúdos, da criação de recursos, das

estratégias de ensino, dos conceitos e do vocabulário (aproximação da linguagem própria de cada disciplina à criação ou adaptação do gesto em língua visual).

Dados de pesquisa na área do ensino superior, nos apontam que os acadêmicos surdos que estão nas Universidades provêm em sua grande maioria de cidades que possuem a consolidação de uma política educacional e pública de escolas bilíngues para surdos (THOMA, 2006). Tais dados enfatizam que a inclusão educacional e social do surdo está intimamente relacionada às oportunidades de aquisição linguística própria, à estruturação de aprendizagem da segunda língua, na modalidade escrita, pautada em uma política linguística adequada; e à construção de uma interculturalidade que respeite as características da comunidade surda, pois tal como refere Skliar (2001, p.8) “A questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam do modelo antropológico e cultural”. Pois será esse modelo antropológico e cultural, o promotor das escolas inclusivas e interculturais, e o cerne da celebração das diferenças individuais e comunitárias. Este modelo tem crescido progressivamente no seio das escolas do ensino básico e clama por se erguer nos contextos universitários, pois tal como Magalhães e Coelho (2001, p.475) sugerem, “Os surdos universitários ainda aguardam que os discursos sobre inclusão, valorização das diferenças e interculturalidade, [...], se desloquem para as práticas de relacionamento e vivência dos corredores da vida universitária”.

Ressalta-se a necessidade de se buscar encontros e desencontros no que tange às realidades vivenciadas por surdos portugueses e brasileiros durante o ensino superior, visto que, embora a realidade da EAD faça parte de ambos os países pode se fazer contrastante no atingimento de suas finalidades.

2 METODOLOGIA

O presente estudo utiliza uma pesquisa qualitativa-participativa, de caráter etnográfico, sobre os alunos surdos no ensino superior em Portugal e no Brasil. Entre os participantes do Brasil, três estão matriculados regurlarmente e cursando graduação em Pedagogia em uma Universidade da região sudeste e outro já está formado pelamesma Universidade. Os participantes de Portugal são formadores e professores licenciados em Língua Gestual e dois deles têm o mestrado na mesma

área disciplinar e encontram-se a exercer a sua profissão na ilha de São Miguel nos Açores. Do grupo que contribuiu para este estudo, cinco são do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre 23 e 50 anos. Todos os participantes beneficiaram-se do apoio de intérpretes de língua de sinais e língua gestual na Universidade. Foram realizadas observações participadas e entrevistas à oito adultos surdos, quatro de Portugal e quatro do Brasil. A entrevista teve como objetivo, realizar uma análise minuciosa e indutiva, considerando o contexto que circunda o objeto de estudo, no caso a comunidade surda e principalmente os sujeitos dela participantes (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Neste sentido, uma investigação em profundidade de um fenómeno “micro” parte da coleta de dados no ambiente natural e com contato direto entre pesquisador e participante. Assim entendida, a investigação, assumiu características de um estudo etnográfico pois envolveu um conjunto de ações e atitudes investigativas com o intuito de conhecer e dar a conhecer a cultura de um povo, comunidade ou grupo de alunos surdos. Esse conhecimento, que emerge da pesquisa etnográfica, resulta das ideias, projetos e imagens que as próprias pessoas têm de si próprias enquanto seres individuais, emocionais, culturais e sociais (BONI e QUARESMA, 2005; FALZON 2016). A este respeito, Spradely (2016) descreve que, o etnógrafo, para além de observar o comportamento, questiona-se sobre o significado desse mesmo comportamento. Ou que, para além de observar e registar os estados emocionais, o etnógrafo pertenta descobrir os seus significados. Em Portugal, a investigadora e participantes integram a mesma comunidade educativa e refletiram juntos sobre as suas experiências vividas enquanto alunos do ensino superior. No Brasil, a pesquisa se iniciou com a imersão da pesquisadora em um curso de graduação em Pedagogia em que a mesma cursou por um ano, juntamente com duas colegas surdas matriculadas regularmente no curso de Pedagogia, em uma instituição de Ensino Superior. Durante esse período, estabeleceu-se um contato direto e a construção de uma relação de confiança entre pesquisador-participante e atores sociais da pesquisa.

De forma a caracterizar os espaços onde ocorreram a pesquisa, dividimos em três categorias principais. Onde serão identificados no texto como

- 1) Salas de aula;
- 2) Biblioteca;
- 3) Laboratório de informática.

O total de horas de entrevistas com cada participante foi de 2 horas de duração, tendo a intérprete de língua de sinais auxiliando na comunicação. Cada participante foi entrevistado em quatro dias diferentes (segundas e quartas durante um mês). Cada entrevista durou em média 30 minutos e era realizada no período de intervalo das disciplinas (30 min era o tempo estimado de intervalo entre as duas primeiras aulas e as duas últimas aulas), perfazendo o total de 16 horas de entrevistas para os 8 participantes.

As observações no locais acadêmicos entre: aluno, intérprete e professores, eram anotadas em um diário de bordo, no período de Abril a Setembro. Utilizou-se desse recurso como complemento as entrevistas, para refletir sobre um percurso investigativo que se utiliza de práticas de metodologia qualitativa em busca de compreender a pessoa surda no universo acadêmico.

Para uma melhor compreensão dos dados apresentados, as entrevistas e observações realizadas no ambiente acadêmico e descritas na apresentação dos dados, foram reorganizadas em unidades, que seguirão na discussão dos achados da pesquisa sendo categorizados como:

- 1) Metodologia e estratégias de ensino do professor universitário;
- 2) Metodologia e estratégias de ensino do TILS;
- 3) Espaços acadêmicos.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As questões da acessibilidade aos distintos contextos educativos por parte de pessoas que apresentam características pessoais, culturais e linguísticas distintas encontram-se em debate nas escolas públicas do Brasil e de Portugal. Com o desenrolar dos paradigmas bilíngues nas escolas básicas e secundárias, mais surdos conseguiram alcançar melhores resultados acadêmicos tendo ingressado no ensino superior. Esta realidade, recente, exige respostas assertivas das universidades com base nos princípios inclusivos e interculturais emanados na legislação do ministério da educação dos dois países. Este ideário de escola inclusiva aliado a uma consciência da diversidade cultural e linguística impele a uma outra cultura de escola mediada por intérpretes de Libras e de Língua Gestual Portuguesa e, a um design curricular flexível que proponha adaptação de conteúdos

curriculares, que definam estratégias visuais de trabalho pedagógico, que respeite ritmos e formas de aprendizagem distintas referentes às necessidades linguísticas, socioculturais e comunicacionais de cada aluno surdo. Relativamente a este assunto, Coelho (2007, p.177) explana que:

Toda a lógica, quer de organização, quer de funcionamento das aulas, assenta no pressuposto de que todos os alunos são ouvintes” exigindo dos alunos surdos competências de leitura de fala que dificilmente ajudará na recolha de informação ou na compreensão dos acontecimentos decorridos na sala de aula.

Relativamente a este assunto, Ana Vitória^{*4}, professora surda, esclarece relativamente à sua vivência na universidade (espaço¹):

“[...]Só através da leitura labial, não conseguia aceder a toda a informação [...] fazia um grande esforço. E os professores às vezes, tinham um ritmo[...] ou tons de voz[...] mais perceptíveis que outros, [...] uns percebia...outros não. Outros, falavam muito, baixinho... fechavam muito a boca. Às vezes era muito difícil. Sentava-me sempre à frente, mas era muito difícil [...]”.

A esta afirmação, Foster, Long e Snell (1999) sugerem também que a leitura labial está sempre sujeita ao contato visual que é quebrado quando o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento. Estas situações associadas à falta de parceria e ensino colaborativo entre o professor e o intérprete, frequentemente inibem a aprendizagem do aluno surdo, tal como nos relata Cássia, estudante surda (espaço¹):

“Muitas vezes o professor explicava determinado conteúdo e utilizava exemplos ou fazia esquemas na lousa. Eu não sabia se olhava para o intérprete ou para o quadro. Dificilmente um professor dava um tempo adequado para que houvesse a interpretação de sua fala, para que pudéssemos compreender bem o que ele falava. A aula era para os ouvintes, muitas vezes esqueciam que eu estava ali”.

Foster, Long e Snell (1999) corroboram esta afirmação e acentuam as dificuldades dos alunos surdos, associadas a uma demora no recebimento das informações implícita no intervalo entre o que se é falado e o momento da interpretação, o que, muitas vezes, pode causar perdas significativas de conteúdos que poderão dificultar a compreensão geral do assunto abordado. Além do intérprete de línguas e da língua gestual, outro fator importante que os surdos descrevem como essencial para a aquisição de conhecimentos e conceitos, principalmente no âmbito universitário, é a metodologia voltada para conteúdos imagéticos. De acordo

^{*}Os nomes dos participantes surdos dessa pesquisa foram substituídos por nomes fictícios

com os documentos legais relativos à educação de surdos, que contemplam os dois países, em todos os níveis de ensino ao estudante surdo deve ser “incentivado, mostrado e estimulado o uso da língua de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente” (FENEIS, 1999, Seção 1 – o item 37) Esse dado vem ao encontro da vivência de Thaís, outra estudante surda do curso de Pedagogia, que constatou que (espaço³):

“Sempre que o professor utiliza imagens, filmes, fotos, slides com figuras, etc [...] juntamente com as explicações do intérprete, facilita muito minha compreensão do assunto, principalmente assuntos novos em que eu não saiba o sinal específico para aquela palavra ou conceito, quanto mais recursos eu tiver para associar e compreender o conceito é melhor, fica mais fácil.”

Thaís faz referência à pedagogia visual como instrumento de acesso à informação, uma pedagogia com recursos em rede, imagética que atenda às potencialidades visuais dos surdos como canal primordial de comunicação e de clarificação de ideias, temas e conceitos. Trata-se de um contraponto entre o “mundo” da visão e o da audição: dualidades para repensar estratégias de ensino aprendizagem, holísticas, interculturais, tecnológicas, inclusivas e globais. Obviamente que na educação de surdos, o foco das pedagogias visuais incide na aquisição e desenvolvimento das línguas gestuais e da libras, enaltecida nas leis que sustentam o aparecimento das escolas bilíngues. Ao mesmo tempo, emerge a discussão sobre a importância do bilinguismo desde a educação da infantil, possibilitando o contato com a cultura e com a língua visuoespacial promotoras da formação da identidade surda e do sentimento de pertencimento a essa comunidade: fatores que facilitam a aquisição de um sistema estruturado de comunicação (SIM-SIM, 2005).

No caso da estudante Laís, que nunca frequentou escola bilíngue, esse processo de identificação com a cultura surda, iniciou tardiamente, como relata a universitária no recorte a seguir (espaço²):

“Eu percebi que tinha um grande buraco no meu saber, comparada com meus outros colegas surdos da Universidade, que frequentaram escolas bilíngues. Senti que estava muito atrasada, que muitos dos gestos que sabia eram caseiros e não compreendidos por meus colegas surdos. Mas fiquei feliz de ver que podia aprender muito com eles e me senti em um grupo em que podia ser eu”.

Nessa consonância, Dorziat (1999) afirma que essa defasagem apresentada pelos alunos surdos que ingressam na escola, provem principalmente do pouco conhecimento prévio do mundo devido especialmente as restrições linguísticas na própria família. Este sentimento encontra-se reforçado em Benvindo, professor surdo, sujeito a pedagogias oralistas, no ensino básico e secundário (espaço²):

“[...] Quando cheguei à Universidade fiquei a pensar [...] o que é isto da cultura surda? O que é isto a identidade surda? Eles (os outros surdos) eram tão expressivos. Comecei a estar em contato com as pessoas surdas e comecei a integrar a comunidade [...] Na Universidade descobri os livros, a cultura, os amigos, os estudos [...]”.

As intervenções de Laís e de Benvindo indicam que a universidade pode ser para alguns surdos a possibilidade de aproximação à cultura e língua surda e descoberta de identidade. A este respeito, Coelho e Magalhães (2013) sugerem que, muitas vezes, é na escola que os surdos se aproximam uns dos outros e convivem entre si. Lopes e Veiga-Neto (2006, p.82) consolidam este pensar quando descrevem que a escola “é um local inventado para que todos os que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo a comunidade surda quando constituída dentro da escola, também é fortemente afetada por ela”. Assim, como premissa da educação superior como uma instituição social, esta tem um papel essencial que é integrar dentro de um sistema coletivo, cidadãos que estejam qualificados profissionalmente, à promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural, formando intelectualmente e cientificamente a sociedade. Deste modo, observamos que os universitários surdos não pensam em cursar a Universidade apenas para “socializar-se”, mas para apropriar-se de conhecimentos, atitudes e formação que os possibilitem ingressar em uma carreira profissional e serem independentes na sociedade. De acordo com Cássia, o objetivo dela ao cursar Pedagogia é (espaço¹):

“[...] quero dar aulas para crianças surdas, assim como eu tive aula com professor surdo e abriu a minha mente, quero ser modelo para outras crianças surdas também. Quero prestar concurso e trabalhar em EMEBS (Escola Municipal de Educação Bilíngue)”.

Para alcançar esse objetivo educacional e social, Virole (2005) alerta as instituições de formação a ensinar a compreender, a raciocinar de forma lógica e a utilizar-se dos conhecimentos adquiridos de forma real e prática. Portanto, um fator relevante que contribui para o sucesso dos alunos surdos no ensino superior é ter como foco do ensino universitário não um ensino voltado para questões

assistencialistas do ensino superior, mas voltadas à aplicabilidade dos conhecimentos difundidos a esses estudantes, visando proporcionar e desenvolver competências sociais e profissionais. Tais competências foram adquiridas e desenvolvidas por Maria Luz, formadora surda e mestre em Língua Gestual, nos seus estudos universitários realizados na modalidade ensino à distância. Ela relata que (espaço²):

“Foi um pouco difícil [...] porque a rede era fraca e às vezes passava o dia inteiro a olhar para o computador e para o intérprete [...] não via os meus colegas [...] Quando a rede falhava [...] o intérprete continuava a traduzir o professor e eu tinha de telefonar para um colega para avisar de que não estava conectada”.

A intervenção de Maria da Luz conduz-nos, por um lado, à importância da dimensão virtual das universidades e por outro à exigência de práticas colaborativas entre os diferentes atores do processo de ensino aprendizagem, particularmente entre alunos, professor e intérprete de língua gestual ou de libras. Relativamente à proposta destas práticas colaborativas Taís descreve que (espaço³):

“Nas aulas nunca observei que o professor e o intérprete trabalhavam juntos mesmo. Era assim: o professor dava a aula e o intérprete tinha que se virar para interpretar. Às vezes percebia que o professor falava muito rápido e o intérprete se perdia, não sei se por não compreender o conteúdo que passava ou pelo professor falar muito rápido. Isso tudo era ruim para mim, que era surda e que tinha que fazer prova depois do conteúdo. Ficava preocupada”.

Visando a melhoria dessas atribuições e das sobrecargas relatadas pelos professores e intérpretes educacionais, e uma melhor qualidade nas adequações de metodologias para esses educandos surdos, o ensino colaborativo emerge como proposta de ensino amplamente estudada, discutida e aceita atualmente no cenário educacional (COLOSSI, 2001; CAPELLINI E MENDES, 2007; VILARONGA, 2012). Grande parte desses estudos foram realizados junto aos professores do ensino básico, dessa forma, urge a necessidade de se estudar os benefícios dessa modalidade de ensino também no contexto universitário. E, para que essa parceria, entre professor da disciplina e intérprete, ocorra de forma bem-sucedida, é necessário que haja por parte do professor, a disponibilidade de viabilizar o conteúdo prévio que será abordado em aula para o intérprete. Por outro lado, de acordo com Lacerda (1998):

Para que haja a compreensão do conteúdo abordado, há a necessidade de o intérprete dominar os conceitos a serem apresentados para melhor os transmitir em língua gestual ou de sinais. Para isso, o intérprete deverá

estar apropriado do conteúdo que deverá apresentar ao aluno antes da aula em questão e elaborar formas de transmitir esses conteúdos da melhor maneira possível.

É o que nos sugere Martins (2007, p. 178) quando relata que “os intérpretes vêm procurando construir, a partir de sua inscrição na educação, entre e com os surdos, seu lugar na triangulação: professor ouvinte, intérprete e aluno surdo – um espaço no entre que a própria tradução instaura”. Essa parceria entre professor, intérprete e estudante é essencial para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Portanto, o intérprete não pode ser mais visto como mero coadjuvante nesse processo, mas co-construtor nas decisões a serem tomadas sobre questões de conteúdos curriculares e metodologias específicas para esse público-alvo. Nesse sentido, novamente vem a tona a questão da formação dos intérpretes. Em uma pesquisa de Ferreira (2015), a autora nos traz uma comparação do currículo dos cursos superiores de formação de TILS, oferecidos por cinco instituições no Brasil. O estudo apresenta como os cursos investigados formam profissionais de forma genérica, não havendo um foco na atuação especializada em outros ambientes educativos, como em ações comunitárias ou interpretação de conferência. A autora conclui que além disso, tais cursos são, em sua maioria, vinculados fortemente aos cursos de letras. A este respeito, Emanuel alerta que (espaço¹):

“É preciso que os professores, na Universidade, percebam as nossas dificuldades [...] conheçam a nossa língua, a nossa cultura [...] às vezes os surdos têm dificuldade no português que é a nossa segunda língua [...] às vezes perdemos muito tempo para descobrir o vocabulário, [...] são muitos textos para ler [...] e se nos dão livros em espanhol ou inglês [...] é muito complicado, por isso é que precisamos do intérprete, [...] e depois [...] a avaliação devia ser em LGP [...]. É a nossa língua [...] ou então em português escrito como sabemos [...]”.

Relativamente à sua experiência no ensino superior, Emanuel desperta-nos para a urgência da presença do intérprete nos cenários formativos não só como veículo de acesso à informação, mas como mediador da avaliação na sua forma escrita ou gestual. No que diz respeito à figura dos intérpretes em Portugal, o Decreto-Lei nº 89/99 de 5 de julho, 1999, artigo 2 invoca-os como “profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para língua oral ou escrita e vive-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.” Esta função exige que a ação pedagógica decorra em contexto colaborativo e construtivo entre os diferentes atores do processo educativo ou formativo, de forma a explicitar distintos conceitos das diferentes áreas curriculares e se necessário

definir gestos em LGP e Libras que correspondam à informação que se quer veicular.

Nesse sentido, observa-se que a função de intérprete de língua de sinais, que há algum tempo atrás era exercida por parentes da pessoa surda ou por pessoas que de alguma forma circundavam o meio social de igrejas ou associações, foi cada vez mais se profissionalizando, inicialmente por aqueles professores de educação especial que conheciam a língua de sinais e que posteriormente se tornavam intérpretes atendendo à necessidades específicas e a demanda que crescia com a entrada dos surdos nas intuições de ensino superior (FRANCHI, 2013).

No entanto, muito tem-se discutido sobre a formação desses intérpretes como um dos fatores que contribuem para o sucesso dos alunos surdos no ensino superior. Um estudo de Faria e Galán-Mañas (2018) comparou as propostas de formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais e línguas orais, de duas Universidades, uma brasileira e outra de uma instituição europeia. Os resultados demonstram que a proposta do curso de formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais ofertado no Brasil possui um viés mais teórico e conceitual se comparado à proposta de formação de tradutores e intérpretes de línguas orais ofertado na instituição europeia, enfatizando um viés mais prático, baseado na formação por competências.

Estas ações são de suma importância, uma vez que, principalmente no ensino superior, a complexidade dos assuntos abordados requer um preparo especializado e mais refinado [dos intérpretes e dos professores] (FOSTER, LONG, SNELL, 1999; THOMAS 2005; MARTINS 2007). Tais atitudes colaborativas poderão deste modo contribuir, não só, para diminuir o uso do alfabeto datilológico, como também para melhorar o ritmo da interpretação, a precisão dos conteúdos abordados e para uma avaliação mais equitativa e inclusiva que atenda às competências linguísticas específicas da comunidade surda. Atualmente há sete instituições no Brasil que oferecem formação superior para TILS (FERREIRA, 2015) e quatro em Portugal, em estudos de Ferreira (2015) e Farias e Galán-Mañas (2018) sobre os currículos dessas instituições brasileiras, o que se propõe é possibilitar aos profissionais formados nessas instituições, que sejam “capazes de identificar, analisar, descrever e explicar os problemas com base em teorias da tradução e teorias linguísticas, a partir da percepção da tradução e interpretação vinculadas a

experiências sociais e culturais” (FARIAS E GALÁN-MAÑAS, 2018). No entanto, o que ambos estudos afirmam é que os “cursos de TILS no Brasil são genéricos, estão demasiado vinculados aos cursos de Letras e não oferecem uma especialização em áreas profissionais” (FARIAS E GALÁN-MAÑAS, 2018).

Observa-se também a necessidade da presença desses profissionais de TILS em eventos acadêmicos da própria Universidade, como: palestras, reuniões, utilização de laboratórios, bibliotecas e trabalhos em grupo, fora do horário de aulas dos estudantes surdos. A falta deste profissional nesses contextos pode comprometer o andamento e a compreensão global do que é o mundo acadêmico para o estudante surdo, que perpassa muito além do que é desenvolvido em sala de aula física ou virtual. Esta sutil alusão aos cenários virtuais de aprendizagem reforça a opinião de Maria da Luz (espaço³): “[...] a verdade é que a tecnologia avançou muito [...] e foi ela que me possibilitou fazer esta formação [mestrado] à distância [...]”.

Esta posição de Maria da Luz é confirmada por Ala-Mutka (2011) ao acentuar que a competência digital pode ser definida globalmente como a utilização segura, crítica e criativa das tecnologias da informação e comunicação para atingir os objetivos dos indivíduos e das instituições relacionados a empregabilidade, a aprendizagem, ao lazer, inclusão e/ou participação na sociedade. A utilização destas tecnologias digitais, no EaD, destaca a individualização do aprendente e incita a sua dimensão relacional em cenários virtuais de formação síncrona e/ou assíncrona. Contudo, este regime de formação online caracterizado por possibilitar “um estudo independente e autônomo, com flexibilidade no uso do tempo exigido e, conseqüente autodisciplina” (PEREIRA, et.al, 2003, p.10), exige que os formandos sejam obrigatoriamente emancipados e que possam acender à informação e de construir conhecimento de forma crítica, livre e assertiva (FREIRE, 1970; MOREIRA, 2002). Porém, a emancipação não encarna um fim em si mesma, mas assume um papel processual pelo que é conotada com a aprendizagem ao longo da vida (CASTRO, MOREIRA E LEITE, 2018). Neste sentido, o grande desafio das escolas do ensino superior é perceber o grau de emancipação dos seus formandos tendo em conta, as suas origens linguísticas, culturais e identitárias como forma de oferecer verdadeiramente um ensino intercultural e global com base em políticas sustentáveis e pedagogias democraticamente inclusivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aposta de alunos surdos no ensino superior, ao abrigo de pressupostos inclusivos e interculturais, tem vindo a recolocar novos desafios aos professores e às Universidades. De forma a respeitar o princípio da equidade e de uma educação e formação mais inclusiva, que atenda à diversidade cultural e linguística dos estudantes surdos, esta investigação sugere a urgência da alteridade dos cenários de aprendizagem, destacando alguns fatores que contribuem para o sucesso dos alunos surdos no ensino superior: (1) uma organização do trabalho pedagógico que se assente em modelos colaborativos, entre os professores universitários e a figura do intérprete, como mediador da comunicação e como produtor de metodologia que atenda a comunidade surda; (2) formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais com viés mais prático, baseado na formação por competências e não somente em aspectos teóricos e conceituais; (3) compreender o ambiente universitário para além da sala de aula, favorecendo o protagonismo do aluno surdo em todo o ambiente acadêmico e (4) preconizar uma mediação facilitadora da autonomia do aluno surdo na construção de conhecimento, favorecendo às interações sociais e pedagógicas e promovendo um processo educacional mais claro, justo e equitativo.

Entre as limitações da pesquisa, queremos destacar que abordamos algumas variáveis que contribuem para o sucesso ou fracasso do estudante surdo na Universidade. Vale ressaltar no entanto que, mais estudos devem ser realizados aprofundando-se em cada variável apresentada, principalmente na formação e atuação de TILS nos espaços acadêmicos, atuando no ensino colaborativo entre os professores e os estudantes surdos nas instituições de ensino superior.

Vale ressaltar que, mesmo Portugal fazendo parte da Comunidade Européia, o que impulsionou melhorias significativas em diversas áreas, inclusive no campo educacional, a educação bilíngue assim como no Brasil, tem caminhado em um ritmo proporcionalmente mais lento. No entanto, houveram avanços significativos, na educação de surdos, em ambos os países dessas comunidades e as trocas propiciadas pela interação contínua entre os pesquisadores de ambas nacionalidades tem trazido uma boa troca de experiências significativas para o desenvolvimento de pesquisas e de práticas direcionadas à população surda.

REFERÊNCIAS

AIRES, L. **Do silêncio à polifonia:** contributos da teoria sociocultural para a educação online. Discursos, novos rumos e pedagogia em ensino à distância. Departamento de ciências de educação. Lisboa: Universidade Aberta. 2003.

ALA-MUTKA, K. **Mapping Digital Competence:** towards a Conceptual Understanding. JRC67075. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2011. Disponível em: <http://europa.eu/>. 2011. Acesso em:

BOGDAN, R.; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação.** 1996.

BONNI V.; QUARESMA, S. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. 2005. Acesso em:

BRASIL. **Lei n.º 1/97** 1a Série-A n.º 218, 20/09/1997, Assembleia da República. Quarta revisão constitucional: Reconhecimento da LGP. *(No título III “Direitos e deveres económicos, sociais e culturais”, capítulo III “Direitos e deveres culturais”, Art. 74.º (Ensino), alínea h).*

BRASIL. **Lei Federal Nº 10.436.** Brasil. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei 3/2008.** 2008. Disponível em: http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm. Acesso em:

BRASIL. **Decreto-Lei nº 89/99** de 5 de julho, 1999. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/373656/details/maximized>. Acesso em:

BRASIL. (2016). **Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3.

CAPELLINI, V.; MENDES, E. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, v.2, n.4, p.113-128. São Paulo: 2007.

CAPOVILLA, F.; CAPOVILLA, A. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v.8, n.2, p.127-156. Marília: 2002.

CARVALHO, P. **Breve História dos surdos no mundo.** Lisboa: surd'universo editora. 2007.

CASTRO, F. **Construção de atividades no programa Clic.3.0 para aquisição do português escrito nos alunos surdos.** Master En Nuevas tecnologías aplicadas á

la educación. Alicante y Madrid: Instituto Universitario de posgrado criado em parceria com a Universidad de Alicante e Universidade Carlos III de Madrid. 2009. CASTRO, F.; MOREIRA D.; LEITE, T. **Percursos inclusivos de uma comunidade surda. Emancipação Intercultural. Atas ca conferencia internacional em formação e Inclusão, Educação de adultos e experiências para a empregabilidade.** Lisboa: UniversidadeAberta. 2018

CENA, J. **Bridging gaps between cultures, classrooms and schools: a close look atn online collaborative learning.** 2000.Disponível em: <http://www.ifets.ieee.org/periodical/vol.3 2000/d01.html>.

COELHO, O.; KLEIN, M. **Cartografias da surdez.** Porto: Faculdade de psicologia e de ciências da educação do Porto. 2003.

COELHO, O.; MAGALHÃES, C. **Da preservação à reclamação de marcadores culturais na reconstrução identitária da universidade de surdos.** Coelho & Klein. Cartografias da surdez. Porto: Faculdade de psicologia e de ciências da educação do Porto. 2013.

COELHO, O. **Construindo Carreiras:** redesenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de ciências da educação. Porto: Universidade do Porto. 2007.

COLOSSI, N. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, v.4 n. 1: Curitiba. 2001.

CRUZ, J.I.G.C.; Dias, T.R.S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, n.1, p.65-80, 2009.

DELLORS, J. **Educação:** um Tesouro a Descobrir. Porto: Edições Asa. 1996.

FALZON, M. (2016). **Multi-Sited Ethnography: theory, Praxis and Locality in Contemporary Research.** London and New York: Routledge Taylor & Francis Group. 2016. Disponível em: <https://www.amazon.com/Multi-Sited-Ethnography-LocalityContemporaryResearch/dp/0754>. Acesso em:

FARIA, Juliana Guimarães; GALAN-MANAS, Anabel. **Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais.** **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 57, n. 1, p. 265-286, Apr. 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132018000100265&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138651551351951>. Acesso em:

FENEIS. **A Educação que nós surdos queremos.** Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. 1999.

FERREIRA, Daiane. (2015). **Estudo comparado de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto**

brasileiro. Dissertação de mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRANCHI, M.L.; MARAGNA, S. (2013): **La figura dell'interprete** . In: FRANCHI, M.L.; MARAGNA, S. (orgs.): *Manuale dell'Interprete della Lingua dei Segni Italiana*. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento. Milano: Franco Angeli.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

GASPAR, M. **Duas metodologias de ensino em educação à distância online. Discursos. Novos rumos e pedagogia em ensino à distância. Departamento de ciências de educação**. Lisboa: Universidade Aberta. 2003.

GOFFREDO, V. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior, v.10, p.16-22, dez. **Fórum**. Rio de Janeiro: 2004.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. DP&A Editora: Rio de Janeiro: 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o Ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos.(org) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. EDUFSCAR: São Carlos, 2013, p; 185 – 200.

LANE. H. **Comunidade Surda Amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget. 2006.

MARTINS, et al. **A criança deficiente Auditiva: situação educativa em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

MASON, R. Models of on-line courses. **ALN Magazine**, v.2, Oct. . Disponível em: http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/Masonfinal.htm. 1998. Acesso em:

MONTEIRO, A.; COSENTINO, A.; MERLIN, L. Tendências pedagógicas e ensino à distância: conjecturas em direção a uma universidade colaborativa. In: **A Gestão acadêmica em debate**. cap. 5, p. 151-183. Insular: Florianópolis, 2000.

MORAIS, A. M. & NEVES, I. P. Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. & DANIELS, H. (Eds.), **Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research** (cap. 8). Nova Iorque: Peter Lang, 2001.

MORER, A. **La educación a distancia como factor clave de innovación en los modelos pedagógicos**. Discursos. Novos rumos e pedagogia em ensino à distância. Departamento de ciências de educação. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MOREIRA, D. **As contas da vida: Interação de saberes num bairro de Lisboa**. Tese de doutoramento em Antropologia Social pelo departamento de antropologia. Pp 15-23. ISCTE. Lisboa: Instituto universitário de Lisboa, 2002.

MOREIRA, D & FANTINATO, M. C. **Adults' meanings for a professional requalification in a post-graduate eLearning context**. In Paula Guimarães, Carmen Cavaco Laura Marrocos, Catarina Paulos, Ana Bruno, Sandra Rodrigues & Marcelo Marques (Eds) Conference Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses – Proceedings of the ESREA. 26-28 of June. pp. 393-400. Lisboa: Institute of Education. University of Lisbon. ISBN: 978-989-8753-02-1. 2014.

NIZA, J. **Gestúário de Língua Gestual Portuguesa**. Secretaria Nacional de Reabilitação. Lisboa: SNR, 1991.

PADDEN, C. **Sharing a cultura**. WFD News. Magazine of the World Federation of the Deaf. Março, p. 5 - 8. 1993.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. **American sign language and reading ability in deaf children**. Chamberlaine, C. Morfors, J. Mayberry. Language acquisition by eye. p.165-190. Lawrence Erlbaum, 2000.

PEREIRA, A. et.al. Editorial. Discursos. **Novos rumos e pedagogia em ensino à distância**. Departamento de ciências de educação. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

PINTO, M. **Fazer da língua portuguesa a segunda do país**. 2016. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/10/22/p3/noticia/fazer-da-lingua-gestual-portuguesa-a-segunda-do-pais-uma-mudanca-ha-muito-esperada-1826856>. Acesso em:

POLYDORO, S. et al. **Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior**. v.6, n.1, p.11-17, jun. Psico USF: Itatiba, 2001.

PRATA, I. **Mãos que falam**. Lisboa: Edição da divisão do ensino especial. Ministério da Educação, 1980.

RODRIGUES, D. Neuropsicologia e educação. Inclusiva – tateando pontes. **Revista da Pró Inclusão. Educação inclusiva**, vol.6, nº2, dezembro. Lisboa: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2015.

QUADROS, R. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>. Acesso em:

SIM-SIM, I. **O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica**. In Sim-Sim, I. A criança surda. Contributos para a sua educação pp. 15-18. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

THOMA, A. A inclusão no ensino superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos [...]”. Isso exige certamente uma política especial [...]”. In: **29^a**

Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. p. 0-18 .Caxambú/MG: 2006.

VALADARES, J. **Teoria e Prática da educação à distância.** Lisboa: Universidade Abert, 2011.

VILARONGA, C.; SARTI, M. A universidade e o desafio de escrever para professores. **Educação e Realidade**, Dez, vol. 37, n. 03, p. 969-989, 2012.