

## OS SURDOS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

The deafs in the university space: achievements and challenges of inclusive education

**Reginaldo Aparecido Silva<sup>1</sup>**  
**Sílvia Ester Orrú<sup>2</sup>**

### RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de apresentar as conquistas e os desafios em relação ao ingresso, permanência e formação de estudantes surdos na Educação Superior no Brasil. A fundamentação metodológica e seus procedimentos estão apoiados pela Epistemologia Qualitativa. Tem como instrumento para produção de informações um roteiro de entrevistas com o propósito de destacar pré-indicadores como conexão à construção, organização e análise dos núcleos de significação.

### ABSTRACT

This article aims to present the achievements and challenges regarding the entry, permanence and training of deaf students in higher education in Brazil. The methodological foundation and its procedures are supported by Qualitative Epistemology. It had as an instrument for information production a script of interviews with the purpose of highlighting pre-

<sup>1</sup> Tradutor-ntérprete de Língua de Sinais no IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, Inconfidentes, MG, Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG); reginaldo.silva@ifsulde Minas.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade de Brasília e colaboradora na Universidade Federal de Alfenas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI); seorru7@gmail.com.

Os resultados evidenciam que os desafios enfrentados no espaço universitário não se restringem à barreira linguística, mas ampliam-se à atitudinal. Conclui-se que a situação dos universitários surdos, em pleno século XXI, ainda é desafiadora, devido aos diversos fatores que os impossibilitam de ser plenamente incluídos e ter suas singularidades e alteridades respeitadas.

indicators as connection to the construction, organization and analysis of the meaning core. The results show that the challenges faced in the university space are not restricted to the language barrier, but are broadened to the attitudinal one. It is concluded that the situation of deaf university students in the 21st century is still challenging due to the many factors that make it impossible for them to be fully included and to have their singularities and alterities respected.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Estudantes surdos; Educação inclusiva; Ensino superior; Inclusão; Diferença.

#### **KEYWORDS**

Deaf students; Inclusive education; Higher education; Inclusion; Difference.

## **Introdução**

A partir dos princípios em prol de uma educação democrática dispostos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, publicada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), além de outros dispositivos legais constituídos ao longo da década de 1990 e no início dos anos 2000, a educação em uma perspectiva inclusiva, avançou, tendo como objetivo o acesso, a permanência e a qualidade de ensino às Pessoas com Deficiência.

Nesse contexto, os principais dispositivos legais à educação de surdos são: a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a lei anterior e o artigo 18 da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000). Ressalta-se também a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) dando outras providências, entre cujas estratégias a serem executadas está a otimização de recursos humanos das Instituições de

Ensino Superior (IES) para a ampliação ao acesso à graduação, bem como o favorecimento da permanência e do êxito do estudante surdo no contexto universitário (BRASIL, 2014).

Em acréscimo, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reafirma o acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior de maneira a lhes oportunizar condições de igualdade e de oportunidade junto aos demais cidadãos (BRASIL, 2015). Oportunizando seu “desenvolvimento pessoal, social e profissional”, não restringindo sua “participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência” (BRASIL, 2013, p. 21-22).

Nos últimos anos, vários autores já dissertaram sobre os fatores históricos e as dificuldades de ingresso dos surdos na educação, *a priori*, no Ensino Básico (ANSAY, 2009; LACERDA, 2006, QUADROS, 2003). No entanto, ainda são poucas as produções acerca das conquistas e desafios desses sujeitos no espaço universitário, sendo esta problemática o propósito deste artigo.

Tendo em vista que poucos surdos brasileiros tiveram acesso à universidade, mesmo com políticas públicas instituídas nas últimas duas décadas do século XX, os acontecimentos a partir desse período contribuíram para o fortalecimento da Comunidade Surda em suas reivindicações, para o enfrentamento de seus desafios e para o alcance de novas conquistas junto à educação brasileira. O movimento ativo da Comunidade Surda começou a ganhar força nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 2000, quando seus integrantes passaram a ter visibilidade e a enfrentar as barreiras existentes, defendendo sua cultura, suas identidades e alteridades frente às diversas formas de exclusão social (BRASIL, 2003).

Partindo do pressuposto de que os surdos não teriam capacidade de avançar na Educação Superior, entende-se ser bem significativo o aumento de estudantes surdos no espaço universitário na contemporaneidade. Mesmo em pequeno número e sustentados pelas políticas públicas da inclusão, suas reivindicações e lutas abriram caminho para o ingresso e a permanência nesse espaço, além de impulsionarem transformações emergentes no campo pedagógico. Nesse sentido, a minoria linguística que outrora foi estereotipada, agora se apresenta como protagonista que rompe preconceitos, barreiras do formalismo e paradigmas educacionais excludentes.

Um levantamento realizado por Monteiro (2018) mostra como tem sido relevante o movimento surdo que vem conquistando espaço no Ensino

Superior. Iniciando com apenas um mestre surdo em 1998 e um doutor em 2003, suas histórias de luta possibilitaram a outros também ingressarem na universidade. Desde então, até 2016, um total de 148 surdos, entre mestres e doutores, estão ativos nos mais diversos segmentos, especialmente, atuando como pesquisadores linguistas com foco nos estudos das línguas de sinais. Esses são indícios de que o ingresso de sujeitos surdos no Ensino Superior tem aumentado expressivamente na última década.

Ainda que assegurados pela legislação brasileira vigente, que significativamente contribuiu para seu ingresso e formação acadêmica, os estudantes surdos se mantêm na busca da qualidade de ensino e da acessibilidade, desafiando os mecanismos de exclusão, evidenciando claramente sua resistência e sua plena capacidade de poder estar no espaço universitário (MONTEIRO, 2018).

Devido à competitividade da sociedade e ao seu domínio embasado na cultura hegemônica, excludente e discriminante, os sujeitos surdos foram rotulados como incapazes. Tal rotulação e indiferença permanecem quando passam a fazer parte do universo acadêmico e muitas vezes seus direitos de acessibilidade a uma educação de qualidade e equitativa se encontram restringidos ou impedidos de ser usufruídos. As conquistas políticas e educacionais que permitiram os avanços dos Estudos Surdos desmistificaram a incapacidade da pessoa surda de poder conviver como cidadã crítica e de direitos, como é assegurado pelas políticas públicas a todas as pessoas, sem distinções de classe, gênero, credo ou raça (JANNUZZI, 2012; VASCONCELOS, 2018).

Muitos profissionais da Educação Superior ainda desconhecem as singularidades e os potenciais dos estudantes surdos. Em razão desse desconhecimento e preconceito, falta interesse e compromisso com a mudança de práticas tradicionalistas e excludentes como demandam as políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva, com a desconsideração da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Isso torna os sistemas educacional, comunicacional e atitudinal mais desafiadores.

López Melero (2012) identifica três barreiras que dificultam ou impedem a participação dos sujeitos na construção do conhecimento e sua aprendizagem nas instituições de ensino. Essas barreiras não respeitam suas diferenças, desfavorecendo assim a educação em uma perspectiva inclusiva. São elas: 1) Políticas (regulamentos contraditórios), 2) Cultural: (conceitual e atitudinal),

e 3) Didática (ensino-aprendizagem). As duas últimas, com maior ênfase, foram identificadas durante a pesquisa em falas de alunos que foram estigmatizados e discriminados por meio de comportamentos desagradáveis de profissionais e de outros alunos no espaço educacional.

### **Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão fundamentados na abordagem qualitativa, apoiada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010, p. 14). Segundo o autor,

a comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível.

Os procedimentos metodológicos à produção de conhecimento construtivo-interpretativo se pautam na proposta de um instrumento, não exclusivo, conforme apontado por Aguiar e Ozella (2006; 2013): o Roteiro de Entrevista.

Esse instrumento foi constituído por 10 perguntas em vídeo integral em Língua de Sinais (LS) e legendado em Língua portuguesa (LP). Serviu como condutor para a produção de conhecimento construtivo-interpretativo a partir das informações dos participantes envolvidos e do diálogo argumentativo construído com base no referencial teórico adotado. A finalidade do Roteiro de Entrevista foi facilitar as expressões naturais dos sujeitos surdos e envolvê-los na pesquisa, de modo a revelar, produzir suas relevantes declarações sem censura ou influência da LP. Aos participantes foi explicado que suas expressões naturais, as originalmente sinalizadas, seriam registradas em vídeo e permaneceriam como fonte principal da produção de conhecimento. Essas expressões foram preservadas, legitimando assim a Libras como sua língua matriz.

Com a finalidade de conhecer e compreender a trajetória dos sujeitos em relação a seu ingresso e formação acadêmica, bem como suas conquistas e desafios no espaço universitário na perspectiva da educação inclusiva, as entrevistas ocorreram individualmente com 7 participantes surdos, alunos e ex-alunos universitários, com faixa etária entre 24-45 anos, de ambos os sexos, residentes nos Estados de Minas Gerais e São Paulo. A escolha desses participantes se deu, uma vez que, além de serem “informantes-chave [...] que proverão

informações relevantes [...] e altamente singulares em relação ao problema estudado”, são também vias de produção de conhecimentos, e sua importância – principalmente para as Ciências Humanas – legitima o singular como instância dessa produção (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 10, 111).

Todos os participantes tiveram suas identidades preservadas e foram asseguradas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o processo nº 90780918.6.0000.5142. Foram protegidos também pela legislação vigente quanto à definição de sujeito, sua proteção e respeito à sua dignidade humana, de acordo com as Resoluções nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; 2016).

Devido ao público ser diverso e estar territorialmente disperso nos estados brasileiros, optou-se por duas vias de contato: in loco, com local, data e horário da entrevista definidos pelos participantes, e virtual, por conexões via *Skype* e/ou *WhatsApp Messenger*, com cerca de uma hora de duração. As entrevistas foram gravadas em vídeo, visto que a LS foi a principal língua de interação, e *a posteriori* foram transcritas (traduzidas) para a LP.

Para a compreensão dos enunciados em Libras, texto original sinalizado, foram utilizados colchetes “[ ]”, e também toda a acentuação gráfica, sinais diacríticos, preposições e conjunções, para dar sentido ao texto original dentro de sua estrutura gramatical. Para essa produção, as declarações sinalizadas e transcritas para a LP foram dispostas em trechos que identificam e auxiliam a compreensão da temática. O objetivo dos trechos é mostrar que as dificuldades encontradas no espaço acadêmico referentes à indiferença às alteridades e singularidades dos participantes ocorrem de modo constante, e os desafios para superá-las, na perspectiva da educação inclusiva, são individuais e ao mesmo tempo coletivos, pois, ainda que haja políticas públicas vigentes, perpetuam-se o desrespeito e a inacessibilidade do outro.

Os resultados da pesquisa, extraídos de pré-indicadores como proposta metodológica dos núcleos de significação, são representados pelos depoimentos e pelas narrativas de cada entrevistado. Conforme Aguiar (2007, p. 30) “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala”, ou seja, foi preciso compreender cada movimento

expressado, cada sinal ou conjunto de sinais, naturalmente executado pelas mãos bem como as expressões corpo-faciais dos participantes surdos.

Pautados no critério dos autores supracitados, os pré-indicadores originados das entrevistas passaram por um filtro, de modo a se adequarem aos objetivos da pesquisa e a comporem os Núcleos 1, 2 e 3. É importante salientar que as expressões não finalizam nas considerações finais, pois são constituídas socialmente e podem sofrer mudanças conforme a evolução histórica dos sujeitos, possibilitando novas re-leituras de suas ações.

## **Resultados e discussão**

A partir do roteiro de entrevistas e das transcrições, foi possível construir os núcleos de significação e analisá-los para a apreensão dos significados e a compreensão das expressões de cada participante sobre suas dificuldades e resistências no espaço acadêmico, e também para a compreensão de suas estratégias de lidar com elas e superá-las durante o período de formação acadêmica.

Com base nos procedimentos metodológicos de Aguiar e Ozella (2006; 2013), foram organizados 3 núcleos de significação denominados: a) Núcleo 1 – Relações com o meio social e as práticas pedagógicas; b) Núcleo 2 – Percepções das experiências excludentes vivenciadas; e Núcleo 3 – Educação inclusiva: superações e reconhecimento na formação acadêmica.

Após as análises desses núcleos, destacam-se dois fatores que tiveram maior visibilidade nas expressões dos participantes: a barreira comunicativa e a atitudinal. Essa última foi a que mais se manteve presente nas explicitações dos sujeitos.

### *2.1. Núcleo 1 – Relações com o meio social e as práticas pedagógicas*

Com base nesse primeiro núcleo, os participantes relataram que, mesmo tendo uma base familiar de instrução sobre como teriam de enfrentar o preconceito e principalmente os desafios da comunicação para se manterem no espaço universitário, ainda assim, tiveram que se esforçar e suportar outras dificuldades ali encontradas.

Evidenciam que houve momentos em que a indiferença dos outros com eles eram evidentes e se sentiram constrangidos por isso. Quanto à base familiar, tendo por histórico o preconceito gerado pela sociedade às Pessoas com Deficiência (PcD), muitas famílias, conhecendo ou não a LS, tendem

apoiar ao máximo seus filhos no ingresso ao Ensino Superior, mesmo sabendo que poderão passar por constrangimentos ou outras inquietações. O apoio emocional e motivador se torna a base para enfrentar os obstáculos, as dificuldades que vierem a ocorrer. Isso corrobora com o que Kelman et al. (2011, p. 353) dizem sobre as relações do cotidiano e as mediações comunicativas para o desenvolvimento do sujeito: “(...) o núcleo familiar é o local no qual emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos absorvidos por meio da internalização das trocas dialógicas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento”. As expressões dos participantes foram:

(...) meu pai [me] ajudou, [me] ensinou, aconselhou muito. Ele dizia: “vai, você consegue, [se] esforce, estude bastante, não ligue [para os] outros”, isso [me] dava alívio (P2).

(...) minha mãe [me] perguntou [se] eu queria [aquele] curso, [se] sim, me ajudaria, [iria] torcer [por] mim (P3).

Minha mãe [e] minha irmã [deram o] maior apoio. Falavam: “\_ desiste não, você [vai] conseguir” (P5).

Meus pais sempre me apoiaram, diziam [pra] eu desistir não (P6).

Por meio dos relatos, é possível perceber que as famílias visavam a integração socioeducativa dos participantes, tendo como pressuposto seus déficits, de modo que pudessem ter uma formação acadêmica e superassem as dificuldades e as barreiras impostas por outras pessoas.

Com essa integração, como mencionado por Mantoan (2006, p. 15-16), o aluno outrora excluído estaria inserido nesse nível de ensino, que lhe proporcionaria “um leque de possibilidades educacionais [...] e a oportunidade de transitar no sistema escolar [...]”. Porém, como foi relatado pelos participantes, eles não estavam incluídos, pois houve barreiras à sua participação nas atividades. Não presenciaram transformações na metodologia de ensino que lhes favorecessem melhores condições de intercâmbio e apropriação de qualidade dos conteúdos.

Diferentemente da integração, a inclusão questiona as políticas e de forma radical e sistemática exige que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, frequentem o mesmo espaço educacional. Por estarem no espaço acadêmico integrador e não inclusivo tiveram que enfrentar os desafios da exclusão, pois não eram legitimados em suas potencialidades e alteridades (MANTOAN, 2013).

Mesmo assim, a família se constituiu como uma forte aliada nos momentos de pressão e superação das dificuldades de seus entes. E isto acorda com o estudo realizado por Manente, Rodrigues e Palamin (2007) em que relatam que o apoio, o estímulo e a influência da família têm um papel importante no seu desempenho, contribuindo significativamente para o ingresso e a permanência dos estudantes no Ensino Superior.

Considerando a idade dos participantes da pesquisa, nem todos tiveram acesso ao recurso de Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS), pois na época de sua formação acadêmica o profissional como mediador interlingual, conforme já previa a legislação vigente (BRASIL, 2000), ainda não havia sido reconhecido (BRASIL, 2010). Nesse contexto, os participantes relataram vivenciar consideráveis dificuldades para a compreensão dos conteúdos ministrados, pois, mesmo assegurados pela legislação, encontravam-se excluídos linguisticamente e sem mediação educacional.

Para driblar as indiferenças em relação às demandas no universo acadêmico, estar em um ambiente com pessoas falantes de outro idioma, foi um dos desafios enfrentados pelos participantes.

(...) não me senti bem [porque ali] havia [uma outra] língua [foi péssimo] porque os professores não usavam língua de sinais, não tinha intérprete – [foi a] época [que] não havia intérprete, não tinha legislação, eu [estava] completamente bloqueado (P1; P2; P3; P4; P5; P6).

[Eles], [os] alunos pareciam [me] respeitar, parece [que] me aceitavam. Mas não [se] comunicavam [comigo] isso [era] muito ruim (P1).

(...) eles [os professores] me respeitavam, [os] alunos me respeitavam, parecia [que] me aceitavam, ótimo. Mas não havia comunicação, [este era o] pior problema (P4).

Para conseguirem entender o que haviam perdido, a opção foi buscar meios para aprenderem sozinhos, já que o professor ignorou os pedidos de acessibilidade para a compreensão da aula.

Não [foi] fácil, [tive que] me esforçar [para] estudar, porque lá (na faculdade) [era] difícil, muito complexo, não havia intérprete, era só oralização (P2).

Suportei muita coisa, [foi] forçado demais, [era] muito pesado passar [por aquilo] tudo [em] período integral (P3).

Essas expressões revelam que, mesmo estando inseridos naquele espaço e sem o mediador TILS, pareciam ser respeitados dentro de suas especificidades.

Mas, seria esta uma demonstração assistencialista ao estudante surdo? Tendo em vista a legislação que norteia a educação em uma perspectiva inclusiva, espera-se que no ambiente educacional haja um intercâmbio entre professores-alunos, alunos-alunos, além dos processos de ensino e aprendizagem favoráveis e compreensíveis que valorizem as habilidades e potencialidades do sujeito. Entretanto, segundo os participantes, era desconfortável permanecerem no ambiente sem poderem se comunicar e serem entendidos.

(...) lá [encontrei] problemas, [as] barreiras [de] comunicação (P1; P2; P3; P4; P5; P6).

[Quando] eu cheguei [na] faculdade [me deparei com aquela situação], mas, [eu] já sabia (neste momento sua expressão foi de decepção) (P1).

Eu [sempre fui] calma, [mas] aconteceu [que] ninguém conversava comigo, [fiquei] impactada, porque, eles [tinham] preconceito [com o] surdo, não me ajudavam, [só] conversavam [entre] eles (P2).

[Eu estava] somente integrado [ao] grupo até [o] término [da] aula, depois [eu] ir embora; (ele continua): nem todos conversavam comigo, ficavam em grupos e eu não entendia nada (P1).

As narrativas mostram a decepção que tiveram por não poderem se comunicar com os colegas e participar nas atividades acadêmicas de forma natural. A indiferença se revela marcante, levando ao entendimento sobre como os padrões definidos pela sociedade em se distanciar da realidade são visíveis aos olhos de quem vive a discriminação (CASTANHO; FREITAS, 2006).

A aceitação e o respeito dispensados aos participantes são descritos como percepções negativas que tiveram no contato com professores e colegas de sala. Foi percebido nessas expressões que o desconforto que passaram naquele ambiente muitas vezes era notado por meio das expressões corpo-faciais, que os colegas não escondiam a insatisfação de terem que tolerar o sujeito, bem como a desconfiança, que era exposta nitidamente. Dessa percepção visual subtendia-se que aquele respeito não era genuíno, mas apenas uma maneira de aceitarem suas presenças naquele espaço. Tal atitude referenciava a formalidade para manter as aparências como positiva aceitação às diferenças. Como mencionaram:

(...) apenas [com expressões] diziam: “e aí tudo bem, como vai” (neste momento ele incorporou o professor dizendo): “E aí tudo bem? Você precisa fazer [a] atividade [que está no] quadro (...) ninguém sabia [nem sequer se atreviam a] conversar comigo, não sabiam Libras. Eu percebia [que os] professores, [de certa forma], não queriam interagir comigo [obviamente porque] não sabiam

Libras, [mas era] visível [o] bloqueio deles comigo, não sabiam [se] comunicar” (P1).

[Em] 3 anos, alguns começaram [a] interagir, [ficar] comigo, [me] cumprimentavam [com um] joia, pegavam [na] minha mão, conversavam, mas, só [depois de] 3 anos (P2).

Todos [de alguma forma] pareciam querer conversar [comigo], mas [no fundo] eu sentir [que] tinham medo [de se] aproximar (P3).

(...) eles me respeitavam, [os] alunos me respeitam, parecia [que] me aceitavam, ótimo. Mas não havia comunicação, [este era o] pior problema (P4).

Ao identificar a indiferença e o desrespeito é possível compreender a realidade excludente: a falsa admiração pelo esforço do sujeito em estar naquele espaço socioeducacional. Uma aceitação disfarçada de expressões excludentes. Essa realidade em conceder o respeito devido corrobora com López Melero (2011), Freire (2011) e Orrú (2017b), quando dizem que deve-se conceder o respeito ao sujeito e às suas competências cognitivas e culturais, à subjetividade humana independentemente de sua diferença, e não ao sujeito oprimido que foi coisificado e controlado como um objeto sem vida.

É compreensível que esse distanciamento entre professor-aluno enfatize a barreira comunicativa e metodológica que os participantes experienciaram. Trata-se de uma reação negativa procedente de uma comunidade acadêmica ainda distante dos pressupostos da educação na perspectiva inclusiva e que, por isso, desrespeita o estudante surdo em suas especificidades.

Mesmo que haja despreparo pedagógico e engessamento metodológico por parte da instituição e da sua comunidade, os sujeitos surdos continuam a se adaptar a esse espaço, visando a conseguir condições de oportunidade com o auxílio de recursos didáticos-visuais, para que se desenvolvam e venham a ter uma aprendizagem de qualidade. Esse dificultador reforça a exclusão educacional e aparece também nas expressões dos participantes registradas no Núcleo 2, que nos apresenta mais experiências excludentes.

## Núcleo 2 – Percepções das experiências excludentes vivenciadas

O menosprezo e as humilhações vividas são marcas de exclusão. Segundo os participantes, em suas experiências as atitudes procedentes dos professores foram impactantes. A atenção não dirigida e a rejeição à acessibilidade do aluno constituíram parte desses adjetivos.

Alguns dos participantes informaram terem recorrido à leitura labial<sup>3</sup> para compreenderem as atividades e outras questões que envolviam o trabalho em equipe. Tendo consciência e necessidade desse recurso, solicitavam aos professores que falassem mais devagar e de frente para eles, mas não foram atendidos, foram impedidos ou ignorados completamente.

Mesmo conscientes de que seus alunos surdos necessitavam de subsídios para a compreensão das aulas e das propostas de trabalho, negaram-lhes o acesso à leitura labial que demandavam. A evidência da indiferença e do menosprezo para com eles é demonstrada em suas expressões:

[Como] não havia [comunicação em] Libras, [eu] tentava [fazer] leitura labial, mas [eu era] ignorado [ele se mantinha] calado, [ele] me cortava (neste momento o sinal de “cortar” refere-se a intolância, ignorava a sua tentativa de ver/ler sua boca). [O] professor mantinha [sua boca fechada]. [Com a] atividade [em] mãos só olhava meu exercício. [...] Eu orientei [o] professor, [eu disse]: [professor, você] pode olhar [pra] mim, [pra] eu ler seus lábios? Ele muito teimoso sempre [me dava as] costas. [Então] eu [não tive outra alternativa] deixei pra lá, paciência [fazer o que?] (P1).

Pedia [que o professor] olhasse pra mim, pra ler [os seus] lábios, mas [se] virava [e me] dava [as] costas [me] ignorava, parece [que eu] não [estava] presente ali [fazendo um] pedido (P2).  
[O] professor [se] esquivava [quando] eu tentava olhar sua boca [pra] saber o que [estava] falando (P4).

Queria ler [os lábios], mas [ele] falava [muito] rápido, falava, [assim quando] eu tentava ler, [e] eu não entendia muita coisa (P6).

Ao enfrentarem a indiferença dos professores, ainda foi necessário superarem tais barreiras e participarem das atividades dispostas.

(...) houve [um] momento [que eu] fiquei [com a] atividade na mão [e] perdido – (ao usar a expressão ‘perdido’ suas expressões corpo-faciais representava alguém em desespero a procura de ajuda olhando de um lado para o outro) –, [o professor] me ignorou (P1).

Nunca [os] incomodei [por isso]. Esse [era o] meu desafio, extremo esforço [para] entender (P4).

Essas expressões revelam o constrangimento que P1 e P4 passaram ao terem seus questionamentos ignorados pelo professor e o temor que tiveram de não causar nenhum incômodo que pudesse refletir suas dificuldades diante

<sup>3</sup> Para os surdos que recorrem ao recurso da leitura labial, isso se torna um grande desafio, pois, não conseguem acompanhar cem por cento dos conteúdos e o que detêm de informações não passa de 25 por cento (TOFFOLO et al., 2017).

das atividades. Isso corrobora com Goularte (2014) quando diz que a diferença incomoda e causa perturbações, assim como a inclusão, segundo Orrú (2017a), incomoda e desestabiliza as forças excludentes, o poder disciplinador de práticas deterministas; se ela é admitida e aceita, cria-se a necessidade aos profissionais de utilização de estratégias para melhor conviverem com esse outro diferente de si. Esses desafiantes contextos elevam a capacidade dos sujeitos de resistirem no espaço universitário e provarem para si e para os outros que possuem potencialidades e não são meros deficientes e inválidos. Enfrentar o desprezo não era sinônimo de abandonar os estudos, mas de se esforçar para estudar mais e provar que conseguiam produzir conhecimento.

O desafio constante era provarem que suas limitações não eram físicas nem cognitivas, além de enfrentarem os humilhantes olhares discriminatórios. A resistência em sobreviver às opressões gerava ansiedade e sentimentos negativos. Ainda assim, não deixavam de produzir conhecimento e se esforçavam nos estudos. Os participantes disseram:

[Eu] devido [a minha] barreira comunicativa [e limitação] auditiva, eu perdi [muitas] explicações, mas [eu] busquei aprender [mais] (P1).

Eu estudava sozinha [com os livros da] biblioteca [era] meu empenho, [e] eu conseguia fazer (P2).

[Tinha] aperto [no] peito, ansiedade, [lá no] fundo [um] desânimo, muito triste, [um] sofrimento, [tinha a] vontade [de] interagir, mas [era] muito difícil. [Nos] grupos, [eu] queria interagir, opinar, discutir, [mas o] grupo [era] fechado, eu incluído? Não. [Estava de] fora (P3).

Meu desafio, minha luta [foi no] estágio, [em ambiente] hospitalar. [Eu] tinha [que], mostrar (provar) que [o] surdo é capaz, [pois] todos [ao me olhar] não davam crédito [às] minhas potencialidades, diziam: (neste momento, incorpora um grupo de pessoas dizendo) \_ “você consegue fazer isso?” Claro [que sim], eu posso mostrar [que] sou capaz, veja [o] que [eu] faço [...] eu sei fazer tudo (P4).

[Eu] ficava ansioso, incomodado, [com] medo [de] errar, mas, [eu] pensava: “preciso conseguir, [e] provar [que eu] não [sou] burra” (P5).

[Nos] dois primeiros anos [foi] fácil não, havia [muito] preconceito, [o] contato [como o] professor [era] difícil, ninguém [ligava pra] mim (P6).

Esses desafios acentuam preconceitos e canalizam práticas que discriminam, prejudicam e excluem socialmente os sujeitos em suas diferenças. Frente a isso, demonstram sua persistência em resistir ao sistema opressor e excludente.

Nas palavras de Lopes (2007):

Resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e que compartilha as mesmas lutas. A negociação de significados para o ser surdo e para a surdez é uma negociação que se dá, portanto, no interior das relações de poder e de resistência. (LOPES, 2007, p. 11-12).

Sendo assim, resistir à discriminação e à exclusão social fortalece o movimento e a educação, não somente de pessoas com surdez, mas de todos, independentemente de suas diferenças. Hoje, mesmo que em pequeno número, muitos surdos possuem formação em nível superior, evidenciando suas resistências e capacidades de poderem estar no espaço acadêmico (DALL'ALBA, 2013; BREDA, 2013; MONTEIRO, 2018). As superações são diárias, as lutas por adequações e mudanças paradigmáticas estão ocorrendo. Há um movimento em plena atividade, há uma inclusão menor, “a inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem” ocorrendo nos bastidores para que as barreiras, desde o ingresso à permanência no espaço acadêmico por sujeitos PcD, inclusive os surdos, sejam vencidas (ORRÚ, 2017a, p. 50).

Núcleo 3 – Educação inclusiva: superações e reconhecimento na formação acadêmica

Esse núcleo constitui significativas expressões como resposta às superações das dificuldades, das barreiras comunicativas e atitudinais, dos sujeitos e das possibilidades de uma educação menos excludente e do reconhecimento de suas potencialidades em sua formação acadêmica.

Superar os desafios e se apresentar como capaz de realizar o que for necessário, desde que tenha acesso viável a isso, foram as expressões dos participantes. Estar em um nível acadêmico elevado sem a dependência integral de alguém demonstra a todo tempo estar em plena transformação, mesmo diante da exclusão social. Reconhecer e respeitar o outro, não por descobri-lo como novidade, mas por existir como pessoa com capacidades não é demonstrar pena, mas reconhecer que seus desafios nesse universo os legitimam em suas condições linguísticas e alteridades (SKLIAR, 2019).

[Mesmo] sem intérprete, [em] 5 anos nunca bombei. [Me] esforcei muito [pra isso]. [Eu] apresentei [meu] trabalho oralizando, [não tinha] Libras, nenhum intérprete [pra] ajudar, passei [os]

slides explicando como [foi] realizado. Todos [ficaram] admirados [e] gostaram [do meu trabalho]... [O] professor me parabenizou dizendo [que o] trabalho [estava] ótimo! [Fui] aprovada. Um dia [no] trabalho [estágio], meus pacientes, [deram um] positivo [pra] mim. [Estavam] muitos admirados, [pelo fato de] eu [ser] surdo [e me] esforçar [para] interagir, conversar, [ser] educado, respeitoso. [Depositaram] confiança [em] mim, [pelo meu] tratamento [às] pessoas [em] animá-las, [esse] feedback [que os] pacientes me deram, [deu-me] alegria [e mais] positividade [para] cuidar [de] todos melhor [ainda] (P2).

[Isso foi um] presente [pra] mim, por quê? [Me] reconheceram [como] fisioterapeuta. [isso me] deu [muito] orgulho (P3).

[No] começo tudo [era] falado [pelos professores], mas, depois [que fizemos o] abaixo-assinado, [os] professores [se] reuniram [para] entender [o] meu pedido. [Muitos] começaram [a] escrever [no] quadro, eu entendo, consigo entender [a] escrita [do] professor. Antes [eles] falavam muito [e] eu perdia [a] matéria. Agora [quando está] escrito ou em powerpoint [eu] entendo bem. Às vezes [me] me entregam [pra] eu ler, ou colocam [na] plataforma [para] eu baixar (P7).

Ainda que tenham tido momentos desagradáveis em suas vivências, o espaço acadêmico lhes oportunizou conhecimentos, de modo que foi possível serem impulsionados à busca de mais estudos e (des)envolvimento sociolinguístico-cultural e suas imersões no mercado de trabalho, seja ele educacional ou outra área específica.

[Na] Faculdade. [encontramos] barreiras, dificuldades [de] comunicação, conteúdos [e] atividades [segregadoras]; [a] obrigação [de] fazer dever [de] casa [sem condições]. Mas, [mesmo com] dificuldades, [o] importante [será] depois, lá [no] futuro, não sei o que vai acontecer. (...) parece [que consegui] C-O-N-T-O-R-N-A-R [a situação e] me desenvolver mais, [isso] me ajudou [a] desmistificar a] minha ignorância [ou] incapacidade (P1).

Não desisti, [me] esforcei muito, [eu] pensava sou capaz, [eu] posso, [e] hoje já [estou] trabalhando. [Por quê?] porque eu resisti [e] não desisti (P6).

Quando a instituição, mesmo que não consiga erradicar as barreiras da exclusão, se movimenta para superar as emergentes demandas da inclusão e subsidiar democraticamente a acessibilidade a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, esses terão a oportunidade de participar com êxito nas atividades pedagógicas. Do contrário, será negado o direito sociolinguístico do outro e assim este também desconsiderará suas potencialidades (MONTEIRO, 2018).

As mudanças atitudinais no espaço acadêmico, assim como socialmente, devem ocorrer constantemente, de modo a apresentar uma acolhida compreensível, mais humana e de respeito. Deve haver a compreensão e a aceitação que as diferenças existem. Compreensão com plenitude, sem nenhum esforço, que a diferença é propriedade, é peculiar, é uma qualidade de todo o ser humano (ORRÚ, 2017b).

### **Considerações finais**

Buscou-se neste artigo a compreensão dos desafios do ingresso dos surdos no Ensino Superior e a exposição das barreiras que dificultaram sua permanência nesse espaço. Os resultados revelam que, por mais que haja políticas públicas que assegurem a acessibilidade de sujeitos surdos nesse nível de ensino, eles continuam se esforçando para se manterem no espaço universitário. Esse esforço, mais que uma superação, podemos denominar como *surpervivência*, um adjetivo àqueles que diante de inúmeros desafios enfrentados conseguiram sobreviver ao desrespeito às suas especificidades e alteridades como sujeitos surdos.

Não é apenas com recursos didático-pedagógicos visuais que se faz uma real inclusão. Esta, para ser evidentemente efetiva, tem seu ponto de partida no respeito dispensado ao outro por suas singularidades, e que lhe possibilita condições de igualdade no pleno exercício de suas atividades sem estar apenas integrado ou excluído, tendo assim o pleno e fundamental direito à liberdade de Ser.

Repensar as ações docentes, suas metodologias, e também o perfil de aproximação com o outro e reconhecer suas capacidades, é não permitir que uma nova segregação em massa ou um novo período de exclusão ocorra. A mudança de paradigmas engessados no tradicionalismo deve ocorrer de modo que se respeite a todos em sua cultura, competências cognitivas e linguísticas.

Foi possível compreender nas expressões dos participantes que o desrespeito gerado pela comunidade acadêmica às suas diferenças demonstra desconhecimento das práticas educacionais inclusivas e das dimensões da acessibilidade, no que diz respeito às especificidades do sujeito surdo: suas dificuldades comunicativas, linguísticas e metodológicas. Foi possível entender que a barreira atitudinal enfrentada nesse contexto – na maioria das vezes pela aceitação e

posição de tolerância disfarçadas nas expressões face-corporais excludentes – foi a que se destacou em maior grau nas expressões de cada entrevistado.

Os desafios de ingresso e permanência no espaço universitário por sujeitos surdos como minoria linguística têm sido ao longo dos anos conquistados constantemente. Por terem acumulado ao longo dos séculos estereótipos que os colocaram em posição de controle da hegemonia ouvinte, seu ingresso no universo acadêmico refletiu na viabilidade a outros, e na visibilidade do seu potencial como discentes concluintes de Ensino Superior, rompendo com a ideia de incapazes às atividades e funções acadêmicas mais elevadas.

Oportunizar ao PcD o ingresso acadêmico, além de ser extremamente importante ao seu desenvolvimento, o valoriza e reforça o caminho a uma sociedade inclusiva. As experiências e a base teórica mostram que, para que a inclusão realmente ocorra, o respeito genuíno e a oportunidade estendida ao outro – os meios de estar, permanecer e aprender – sejam reconhecidos. Este é o caminho para o êxito de todos.

Devido aos diversos fatores que impossibilitam o seu ingresso, ainda é desafiadora a situação dos universitários surdos em pleno século XXI: serem plenamente incluídos e terem suas singularidades e alteridades respeitadas.

Portanto, valorizar a diferença é o caminho para uma sociedade inclusiva. Valorizar o outro em suas especificidades e respeitar suas alteridades é assegurar sua permanência no espaço educacional, espaço que lhe possibilite condições de igualdade no pleno exercício de suas atividades, estando assim realmente incluído tendo o pleno e fundamental direito de usufruir de sua liberdade de Ser surdo. O fundamental direito de ser diferente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sóciohistórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, p.299-322, abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ANSAY, N. N. *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186614>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*, 2013. Cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, p. 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Brasília, DF, SECADI/SESu–2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras – e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 02 de setembro de 2010d*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências, para instruir os processos de

autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em 18 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BREDA, D. C. *Inclusão no Ensino Superior: um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2398>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, p.93-99, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

DALL'ALBA, C. *Movimentos surdos e educação: negociação da cultura surda*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7063>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOULARTE, R. B. *Acesso e permanência no ensino superior: estratégias de governmentamento da conduta de alunos surdos incluídos*. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7106>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

JANNUZZI, G. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 255-256, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KELMAN, C. A. et al. (Orgs.). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilingue. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 17, n. 33, p.349-365, ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3737>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, ago. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÓPEZ MELERO, M. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, n. 21, p. 37-54, 2011. Disponível em: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LÓPEZ MELERO, M. La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 26, n. 2, p. 131-160, ago., 2012. Zaragoza, España. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 13, n. 1, p. 27-42, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100003>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Para uma escola do século XXI*. Campinas: Unicamp/BCCL, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545&opt=1>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MONTEIRO, M. S. Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Rio de Janeiro, n. 23, p.1-40, maio 2018. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20MONTEIRO.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

ORRÚ, S. E. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2017a.

ORRÚ, S. E. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, maio/ago. 2017b. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n62a2017-p1127a1158>>. Acesso em: 14 jan. 2019.