



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



## **AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS NAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE DUAS ACADÊMICAS SURDAS DE UMA IES DE SANTARÉM-PARÁ: A PERCEPÇÃO DOCENTE.**

Simone Lorena da Silva Pereira

### **Eixo-temático: Ensino Superior no Brasil**

**Resumo:** Este trabalho teve como objetivo fazer uma reflexão sobre a presença das formações imaginárias nos momentos de leitura e escrita de acadêmicas surdas a partir do ponto de vista do docente. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo com 7 docentes do Curso de Pedagogia de uma IES de Santarém-Pará. O instrumento utilizado foi um questionário com 4 questões fechadas tendo sido o critério para a escolha dos partícipes aqueles que tiveram contato com as acadêmicas durante os semestres. A pesquisa demonstrou que a ausência ou precariedade de diálogo entre docente e acadêmico surdo dificulta o encontro entre saberes e culturas, o desconhecimento causa o estranhamento, que afasta, cria/fortifica estereótipos e nega ao surdo uma educação inclusiva e libertadora.

**Palavras-chave:** formações imaginárias, acadêmicos surdos, docente.

**Abstract:** This work aimed to understand better the presence of the imaginary formations in moments of reading and writing of deaf academics from the perspective of the professor. A field study was conducted with 7 professors from an IES University in Santarém-Pará. The instrument used was a questionnaire with 4 closed questions having as criterion for the selection of participants those who had contact with the deaf academics during the semester. The research showed that the absence or scarcity of dialogue between professor and deaf academic hinder the encounter between knowledge and culture. The ignorance causes estrangement to disappear, creates, strengthens stereotypes and denies for the deaf academics an inclusive and liberating education.

**Keywords:** imaginary formations, deaf academics, professor

### **INTRODUÇÃO**

Com a entrada cada vez maior dos surdos no ensino superior tem-se intensificado as reflexões acerca do atendimento a esse público. Muito desses estudantes ingressam na faculdade e enfrentam diversas dificuldades em sua vida acadêmica, mas aos poucos vêm conquistando o seu espaço, visto que, os mesmos possuem uma cultura, identidade(s) e língua própria. Esta última, reconhecida através da Lei de 10.436 em que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é considerada a língua natural e o principal meio de comunicação da comunidade surda. E ainda torna obrigatória a disciplina de LIBRAS nos cursos de Licenciaturas e fonoaudiologia sendo para os demais optativa. Basso (2003) afirma que os surdos

adquiriram a língua de sinais pela janela, mas a adquiriram e perpetuam por meio do seu uso com outros surdos, valores, ideias e concepções de mundo. O que reforça a vontade do surdos almejem a continuação dos estudos, pois segundo Rangel e Stumpf (2010) os surdos querem ir à escola para deixarem de ser analfabetos e para receberem uma educação que os permita ter acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social. Assim vê-se que, na atualidade, vivenciamos momentos em que seus valores linguísticos, junto às práticas educacionais, vem abrindo as portas em referência a cultura surda, direcionando cobijadas esperanças futuras: escolas bilíngues para surdos. E é neste contexto em que o docente é chamado para construir uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural fica cada vez mais claro, como diz Gatti et. al. (2011), que esse profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta as especificidades do momento, a cultural local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. A motivação dessa pesquisa partiu da observação das atitudes e do comportamento dos docentes sobre as acadêmicas surdas, muitas vezes revelando a falta de informação sobre esse público e a negação da importância da língua de sinais no dia-a-dia do ambiente universitário. Assim, tornou-se interessante conhecer a percepção docente sobre as atitudes e comportamentos de duas acadêmicas surdas nos momentos de leitura e escrita a partir das formações imaginárias e as contribuições dessas informações para a prática pedagógica do professor no ensino superior.

## **AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

O surdo possui um sentimento de inferioridade devido à surdez possuir uma marca depreciativa por internalização de estigmas e preconceitos. Tal percepção produz sentimentos de incapacidade, e intensifica os temores em relação e como somos vistos pelos outros, criados pelas formações imaginárias (BOTELHO, 2005, p. 27).

Botelho (2005) argumenta que algumas atitudes do sujeito surdo, partindo da discriminação e do preconceito sofridos, contribuem para que ocorram alguns fenômenos no momento da leitura e da escrita. A primeira atitude é chamada de "Alienação e Negação das Dificuldades" em que o problema não está no fato de o sujeito não saber, mas de não saber que não sabe. Para ilustrar melhor essa questão Jones (1937) *apud* Botelho (2005, p.29) disserta sobre os ídolos da tribo que tem a forma de pensar "através da qual o homem tende a crer que todas as suas percepções refletem a realidade, e a desprezar os fatos que não estão de acordo com a ideia original". Por essa razão constitui alienação, pois equivale a estar fora de si mesmo. E, quando algo não é entendido, além de ter a certeza que sabe despreza qualquer dúvida, além da inexistência de perguntas.

A próxima atitude é a "Familiaridade e Certeza" que acaba sendo consequência da atitude anterior, pois transforma o que é familiar em algo suficiente para a compreensão. Sabe-se que a familiaridade é um importante elemento para o processo de compreensão, mas não é suficiente. E quando isso acontece, sendo tomada como suficiente, cria um sentimento de certeza. E essa, faz com que aconteça o impedimento da dúvida acerca da hipótese, que deixa de se constituir como tal, no momento em que é convertida em conclusão. No caso dos surdos, a familiaridade pode ser proveniente de uma pista cinestésica que segundo Botelho (2005, p.33)

No caso de alguns surdos que tiveram acesso à língua oral como primeira língua, a *subvocalização* é uma das estratégias utilizadas para evocar a memória cinestésica e o significado dos enunciados: repetindo em voz baixa, ou sem voz, para si mesmo, certas palavras ou frases, o sujeito surdo tenta reconhecê-lo, sendo às vezes bem sucedido.

Mas o que acontece é que muitas vezes os surdos, especialmente os oralizados, superestimam as

possibilidades oferecidas pelas pistas (indicações) cinestésicas da subvocalização. Podendo chegar a conclusões equivocadas quando percebem semelhanças entre vocábulos, principalmente quando são guiados pela certeza.

Assim, as palavras que são reconhecidas cinestesicamente podem ter significado diferentes quando aplicadas em outros contextos. O interessante nas explicações de Botelho (2005) é que o mais importante está em oferecer uma resposta, mesmo sem saber se é apropriada, ignorando contradições e estranhamentos, principalmente, quando a familiaridade e a atitude de não saber que não sabe se fazem presente.

A terceira atitude é a chamada "Minimização, deslocamento, falseamento das dificuldades e preconceito de amor". Segundo Botelho (2005, p. 35) "A minimização consiste em buscar argumentos que atenuam as dificuldades existentes, mesmo quando são admitidas". O que significa minimizar a dificuldade a ponto de torná-la inexistente.

Outro problema é o "Deslocamento da Dificuldade" que atribui a dificuldade a uma terceira pessoa ou circunstância, para isentar-se dela, atitude bastante comum nos familiares de muitos surdos. Como é mostrado no seguinte estudo de caso:

A mãe de Eliana, por exemplo, preferia dizer que os problemas da filha surda na leitura eram seus a ter que admiti-los nela: "Não. Nunca teve problema. E eu tenho. Eu tenho um livro de economia, eu falo: 'Ah, não, eu não consigo entender!...' (BOTELHO, 2005, p.36)

Uma outra forma é o "Falseamento do Amor" em que toma-se o problema como sendo algo de outra natureza. Como por exemplo, atribuir a culpa pela dificuldade de compreensão a natureza de um texto literário, sem cogitar que a dificuldade pode ser realmente do leitor surdo.

O "Preconceito do Amor" está ligado ao encobrimento das dificuldades que representa um esforço em isentar o outro das dificuldades através do enaltecimento de suas qualidades, ou seja, a dificuldade é negada colocando em foco um aspecto não essencial, embora relativamente importante.

A atitude a seguir chama-se "Arrogância", pois segundo Allport (1962) *apud* Botelho (2005, p. 37) "uma das respostas do sujeito surdo à estigmatização é a busca de símbolos de status". Em que a busca por esse status pode ser considerada como uma necessidade de afirmação de competências, sendo muitas vezes um sinal de arrogância. Sendo que, essa arrogância pode acontecer de forma discreta e encoberta, ou por vezes, bem nítida. O que pode ser percebido no estudo de caso descrito abaixo por Botelho (2005, p. 37) em que a aluna surda afirma que ficou para recuperar por uma escolha pessoal e não por alguma dificuldade.

Quando Eliana avaliou porque fez recuperação em determinada época escolar, destacou ter sido sua própria deliberação: "Eu tomei... só porque *eu quis*, porque eu quis; porque eu nunca tinha tomado, então também deu pra ver como era, né". (BOTELHO, 2005, p.37)

A próxima atitude se refere a "Preocupação com a Aprovação". Botelho (2005, p. 38) disserta que as formações imaginárias acabam gerando temores que originam a constante preocupação em ser aprovado. Essa necessidade de aprovação estaria ligada ao caso das interações dos surdos com o texto escrito, em apreender a avaliação que pode ser feita sobre as competências de leitura e escrita que possuem. Assim, a partir da internalização de uma imagem idealizada do ouvinte, procuram uma resposta que agrade ao

ouvinte, eliminando suas próprias percepções.

Botelho (2005, p. 40) apresentou outra atitude chamada de "Superinterpretação e sub-interpretação" que também são resultados das formações imaginárias. Um dos motivos que podem explicar esse fenômeno é que o sujeito entende alguma coisa do texto "mas considera o pouco que entendeu nulo, e sente a necessidade de acrescentar, por acreditar que deve haver muitos mais, ou que deve ser muito diferente do que percebeu." (BOTELHO, 2005, p. 43). Isso acontece devido o surdo não ter um modelo consistente de linguagem e de língua, pois eles utilizam as construções que tiveram acesso pelo ensino e a usam mediante "generalizações impróprias e supergeneralização de regras." Assim, se tivessem tido a oportunidade de desenvolver plenamente a língua de sinais poderiam aprender qualquer língua, compreendendo as características linguísticas de cada uma.

A "Certeza de Incapacidade e Autodepreciação" está ligada a questão do não saber ou de possuir alguma dificuldade que o auto-ajuizamento depreciativo acaba enfraquecendo as esperanças em obter o aprendizado e conseguir o crescimento pessoal. Botelho (2005, p.47) afirma que

[...] o que pensam que somos determina, em certo grau, o que somos e seremos. Por extensão, as certezas que o sujeito tem a respeito de si mesmo determinam, de certo modo, o que será e produzem resultados aquém da capacidade [...] (BOTELHO, 2005, p.47)

E finalmente, as possíveis "Dificuldades de Abstração" do surdo, segundo Botelho (2005, p. 51) tem a ver com as práticas pedagógicas adotadas para o ensino-aprendizagem dessa clientela. Assim, nos remetemos as filosofias adotadas na educação de surdos Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, que não será adensada aqui por não ser objetivo deste trabalho, mas foram lembradas para ressaltar que muitas das metodologias de ensino utilizadas na educação de surdos são pautadas, frequentemente, no ensino de palavras onde a linguagem é pensada apenas como um "aglomerado de vocábulos". Segundo Botelho (2005)

[...] os surdos, sem compreender por que estão sub-educados, se auto-atribuem um estigma de incapacidade. Alguns desistem, mas muitos permanecem, em passividade, convivendo com um discurso que atesta ser muito o pouco que recebem, por haver muitos surdos que nada tem. (BOTELHO, 2005, p.60)

Assim, percebemos que a educação de surdos não tem favorecido o acesso ao desenvolvimento das complexidades cognitivas dos alunos surdos, pois as escolas ainda tem como preocupação central no ensino das palavras e não possuem uma língua compartilhada entre ouvintes e surdos. E mesmo com trajetórias escolares tão difíceis muitos surdos aprendem a ocultar o sofrimento. Assim, a resignação e a alienação poderão ser comportamentos recorrentes, que poderão ser compreendidos melhor pelo docente quando puder "testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes (PADILHA,2004).

## **O SURDO NO ENSINO SUPERIOR**

Apesar do respaldo da legislação a ineficiência e a baixa qualidade de ensino oferecido aos alunos surdos ainda é bastante significativa. O que demonstra a importância de enfatizar a necessidade de se reverem os pressupostos epistemológicos e ideológicos que subsidiam as propostas curriculares circulantes (SKLIAR, 2009). E é em meio a esse contexto que o surdo finaliza sua vida no ensino regular e começa a vivenciar

novas experiências no ensino superior.

É fato que o contexto universitário é um grande desafio para os jovens surdos, pois precisam se adaptar a vida acadêmica, inclusive, com as adaptações impostas por ela que às vezes levam ao fracasso no processo de aprendizagem e até a desistência.

Segundo Sampaio e Santos (2002)

Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

A adaptação do acadêmico não requer apenas um bom desempenho nas atividades, mas também é interessante o envolvimento dos colegas, professores e que se tenha um ambiente acolhedor para proporcionar um aprendizado prazeroso e realmente inclusivo, principalmente nos primeiros anos de estudo.

Ferreira, Almeida e Soares (2001) afirmam ainda que

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais.

Os surdos sentem-se menos integrados a vida universitária e um dos motivos que fortificam esse sentimento estaria na questão de muitos docentes ainda não atentarem-se para proporcionar adaptações que favoreçam a aprendizagem de alunos surdos. Sendo que, muitas vezes o fracasso ou sucesso deles são atribuídos aos serviços de apoio.

Assim, o primeiro passo para o surdo ter suas necessidades educacionais atendidas é assegurar seu acesso através do vestibular (GOFFREDO, 2004), mas é importante frisar que a permanência no curso estará diretamente ligada a mediação do intérprete de LIBRAS. Para Martins (2006) o intérprete da língua de sinais deve

[...] ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa.

Alguns autores apresentam alguns problemas enfrentados pelos acadêmicos surdos como a demora no recebimento das informações, a interrupção do contato visual no momento em que o docente escreve no quadro, ou lê algum texto (o que impede a leitura labial) e ainda a questão de que a maioria dos surdos cresceram em ambientes limitados linguisticamente e assim não conseguem usufruir dos materiais, das

leituras e produções utilizadas em sala de aula. É importante destacar que dificilmente os alunos surdos estão incluídos nas interações que acontecem em sala de aula quanto as expectativas do professor e dicas de estudo, por exemplo.

Lang (2002) *apud* Bisol et. al. (2010) frisa duas importantes questões:

A primeira questão é que há pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência. A segunda refere-se aos serviços de apoio ou programas de acompanhamento que, embora necessários, podem reforçar o estigma da diferença, na medida em que exigem uma logística especial para adaptação de horários e uma carga extra de atividades e compromisso.

Ainda são poucas as pesquisas concernentes ao desempenho acadêmico dos surdos e mesmo em países como Estados Unidos, que possui tradição na inclusão de surdos, existem muitas questões complexas a serem desvendadas. O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados (MARTINS, 2006).

Desta forma, percebemos que a aprendizagem deve acontecer em contato, em inter-relação, no diálogo que só acontece quando há uma língua compartilhada. Uma escola inclusiva, que pretende criar condições para um ensino de qualidade para a multiplicidade de todos os seus alunos, deve garantir o ensino na língua desses educandos.

## **METODOLOGIA**

Este estudo tem como base uma pesquisa descritiva exploratória. E foi realizada através de uma pesquisa de campo com a utilização da técnica quantitativa que segundo Teixeira (2007, p.137) "utiliza a descrição matemática como uma linguagem, ou seja, a linguagem matemática é utilizada para descrever causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc". O público-alvo foram 7 docentes do Curso de Pedagogia de uma IES de Santarém-Pará, que ministraram disciplinas para duas acadêmicas surdas do referido curso. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com quatro questões fechadas que serviram para conhecer melhor a compreensão dos docentes acerca das atitudes/comportamentos dos alunos surdos em momentos de leitura e escrita em Língua Portuguesa a partir das formações imaginárias. Posteriormente, foram feitas algumas reflexões acerca dos resultados obtidos e de como conhecer as peculiaridades da pessoa surda pode contribuir para a otimização das prática pedagógica dos professores universitários.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

As questões apresentadas no instrumento questionário serviram para conhecer melhor as atitudes/comportamentos dos alunos surdos em momentos de leitura e escrita em Língua Portuguesa a partir das chamadas formações imaginárias, a partir do ponto de vista docente.

Sobre a atitude das acadêmicas surdas durante as aulas 46% dos partícipes afirmaram que a atitude mais frequente das acadêmicas surdas em sala de aula é de sempre estar atentas exposições do professor. Ferreira, Almeida e Soares (2001) afirmam ainda que

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas

características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais.

A adaptação do acadêmico não requer apenas um bom desempenho nas atividades, mas também é interessante o envolvimento dos colegas, professores e que se tenha um ambiente acolhedor para proporcionar um aprendizado prazeroso e realmente inclusivo, principalmente nos primeiros anos de estudo.

Sobre os motivos que contribuem para determinadas atitudes das acadêmicas surdas o segundo gráfico mostrou que 50% dos informantes acreditam que o fator preponderante é a dificuldade de comunicação. De acordo com Marchesi (1987) *apud* Lacerda e Lodi (2009) várias literaturas apontam que as línguas de sinais é a única modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo, pois, por seu intermédio ele pode ser competente em uma língua viso-gestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito. Por esse motivo defende que estas línguas devem ser incorporadas às práticas educacionais, determinando o surgimento de propostas preocupadas com o desenvolvimento integral da pessoa surda atentas às suas particularidades linguísticas e, portanto, ao acesso à cultura do grupo na qual está inserida. Ter uma língua compartilhada possibilita que o acadêmico surdo possa participar de todas as interações realizadas em sala de aula, podendo questionar, tirar dúvidas, participar de forma mais efetiva das atividades e ainda poder pensar com todas as complexidades cognitivas possíveis.

Com relação aos fenômenos que acontecem no momento da leitura e da escrita em sala de aula 34% dos informantes assinalaram a preocupação com a aprovação, seguida por 25% referente a não possuir capacidade de abstração e também a familiaridade e certeza demonstrando domínio absoluto da segunda língua, Língua Portuguesa.

As formações imaginárias acabam gerando temores que originam a constante preocupação em ser aprovado. Essa necessidade de aprovação está ligada ao caso das interações dos surdos com o texto escrito, em apreender a avaliação que pode ser feita sobre as competências de leitura e escrita que possuem. Assim, a partir da internalização de uma imagem idealizada do ouvinte, procuram uma resposta que agrade ao ouvinte, eliminando suas próprias percepções. (BOTELHO, 2005)

De fato, essas formações imaginárias muitas vezes passam despercebidas pelos profissionais da educação que trabalham com surdos. A complexidade em atender alunos surdos inclusos está, em grande parte, na dificuldade de compreensão desse grupo, na diferença que causa o estranhamento e o distanciamento. Portanto, é imprescindível perceber a comunidade surda a partir de uma perspectiva multicultural, em que a educação deve ser democrática, popular e libertadora.

A última pergunta foi sobre o grau de conhecimento das influências de formações imaginárias para o desenvolvimento de determinados comportamentos de alunos surdos que demonstrou que 46% dos informantes assinalaram a opção insuficiente.

O educador deve dar visibilidade a um espaço possível de contato entre duas comunidades diferentes (a dos surdos e a dos ouvintes) dentro de uma instituição educacional. Esse contato revela tensões, dificuldades de articulação, impasses – que não convergem, contudo, para um confronto, mas sim para ajustes, negociações e trocas que apontam para infinitas possibilidades de composição dentro do espaço educacional (CANEN, 2001). Destaca-se a importância da formação permanente dos/as educadores/as, pois apenas a partir dela é possível viabilizar a mudança de uma postura docente, como defende Padilha (2004, p. 107). Pois só assim o professor será capaz de lidar com as várias dimensões da formação humana e com os diferentes problemas de sua prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto universitário é um grande desafio para os jovens surdos e para que o processo de adaptação desses alunos aconteça de fato é importante que o docente possa conhecer melhor a comunidade surda e estar investindo na formação continuada para compreender esse público e a partir daí elaborar práticas pedagógicas cada vez mais eficientes que proporcionem a inclusão e minimizem o fracasso no processo de aprendizagem.

Deve-se destacar a importância das formações imaginárias nos momentos de leitura e escrita do surdo, que contribuem para a compreensão de atitudes e comportamentos desses alunos. Ressalta-se que, a formação continuada dos docentes é essencial para possibilitar um processo de inclusão cada vez mais aprendente e democrático, pois é necessário respeitar os padrões culturais de classe, bem como os valores, sabedorias e a linguagem dos educandos. Vale destacar a importância de se ter uma língua compartilhada, como é defendido pelas políticas surdas, em que os surdos não precisam mais negar a língua portuguesa, assim como os ouvintes não precisam mais negar a língua de sinais brasileira. Não significa dizer que a educação de surdos terá as duas línguas, mas que as duas línguas estarão em espaços de negociação "entre-lugares".

Finalmente, percebe-se que ainda são poucos os estudos sobre o surdo no ensino superior, mas fazer essa reflexão no contexto universitário é essencial. Pois é fato que a educação deve ser instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre diferentes culturas. Vê-se então, que é imprescindível que a educação, não apenas no ensino superior, passe por um processo de reflexão, de (des-) estruturação, formação de profissionais, criação de novos espaços de trabalho. E mais importante ainda, os surdos sendo participantes ativos da significação e atribuição de espaços para as línguas na educação dos próprios surdos.

## REFERÊNCIAS

- BASSO, I. **Educação de pessoas surdas**: novos olhares sobre velhas questões. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**: Ideologias e prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BISOL, Cláudia Alquati. *et al* . **Estudantes Surdos no Ensino Superior**: Reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v.40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.
- CANEN, A. **Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Papel & Virtual, 2001.
- FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. **Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano**: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 2001, 1-10.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado de arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GOFFREDO, V. L. F. S. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior**. *Fórum*, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Claudia Balieiro. A **inclusão escolar bilíngue de alunos surdos**: princípios, breve histórico e perspectivas. In LODI, Ana Claudia Balieira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (Orgs). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.



MARTINS, V. R. O. **Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior.** *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne. **A pedagogia da diferença para o surdo.** In LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie; CAMPOS, Sandra Regina Leite (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. **Leitura e redação entre universitários:** avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TEIXEIRA. Elizabeth. **As três metodologias acadêmica, da ciência e da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.