



INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ÁREA DE EXATAS SOB O OLHAR DOS DOCENTES DA UFS

Priscila Dantas Fernandes¹
José Adelmo Menezes de Oliveira²
Verônica dos Reis Mariano Souza³

GT 6 – Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as possibilidades e os limites do processo de inclusão educacional dos alunos surdos, segundo alguns professores da área de exatas da UFS. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa, mediante observações diretas e entrevistas semiestruturadas com professores do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) que ministraram aulas para surdo. Os dados da pesquisa revelaram que a comunicação entre os docentes e os surdos foi um dos limitadores do processo de ensino-aprendizagem, além do desconhecimento de alguns docentes sobre conceitos e procedimentos da área da inclusão escolar. As tentativas de adaptação curricular e a disposição demonstrada pelos professores em buscar formação continuada na área da inclusão foram alguns dos aspectos que demonstraram que a inclusão de alunos surdos na área de exatas na UFS foi uma prática educacional possível.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Superior. Surdez.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the possibilities as well as the limitations that are present in the process of educational inclusion of deaf students, based on some professors' accounts from the Exact Sciences Area of the Federal University of Sergipe. It consists of a study case, with a qualitative approach, conducted by means of direct observations and semi-structured interviews with professors from the Center of Exact Sciences and Technology (Centro de Ciências Exatas e Tecnologia-CCET) who delivered classes to deaf people. The collected data revealed that the communication between professors and deaf students proved to be one of the limiting factors of the teaching-learning process, not to mention the lack of knowledge of some concepts and procedures linked to the area of educational integration on the professors' side. The curriculum adaptation attempts and the professors' interest in seeking continuous training on the field of educational integration were some of the elements which demonstrated that the inclusion of deaf students into the Exact Sciences Area at the Federal University of Sergipe was a viable educational practice.

Keywords: Educational integration. Higher Education. Deafness.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: p.d.fernandes01@gmail.com

² Mestre em Educação Tecnológica. Professor do Instituto Federal de Sergipe e líder do NEPEPT/IFS. E-mail: adelmoliveira@ig.com.br

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação (DED/UFS). E-mail: veronicamariano@live.com



INTRODUÇÃO

A conjunção de esforços de movimentos sociais, legisladores, militantes e pesquisadores foi determinante para a consolidação do paradigma da Educação Especial na perspectiva inclusiva, aqui entendida como “[...] o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar” (CARVALHO, 2011, p. 17).

Atualmente, o Brasil dispõe de um marco regulatório vigoroso que situa a Educação Especial como uma modalidade educacional que atravessa todos os níveis e as demais modalidades de ensino. Nesse contexto, além de se constituir num campo do conhecimento, a Educação Especial é como um direito subjetivo que deve ser garantido a todas as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A tarefa de construir uma escola inclusiva é, também, responsabilidade coletiva.

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história (MENDES, 2006, p. 401).

Ao atravessar o processo de escolarização, desde a educação básica até a educação superior, a Educação Especial na perspectiva Inclusiva propõe que as pessoas com deficiência passem pelo processo de escolarização nas escolas regulares e em classes comuns. Assim, passa-se a questionar os velhos modelos de segregação ou de integração ao qual as pessoas com deficiência foram submetidas ao longo da história da humanidade.

A inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, não mais fundado no único, o discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente (MIRANDA, 2012, p. 127).

Essa perspectiva de Educação deixa para trás propostas curriculares e práticas



pedagógicas homogeneizadoras, uniformizantes e desarticuladas.

[...] em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.25).

Um dos princípios mais importantes da proposta educacional inclusiva é a diversidade. Nesse modelo de escola os alunos com deficiência convivem com todos os demais alunos, sem qualquer preconceito. Assim, na escola, os alunos com deficiência têm à disposição do seu processo educacional um conjunto de recursos didático-pedagógicos e serviços que convergem para o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, para a permanência na escola com qualidade.

Nessa esteira, a Universidade Federal de Sergipe instituiu o Programa de Ações Afirmativas (PAAF), destinado à garantia de acesso e permanência de alunos com deficiência. “Neste sentido, com o intuito de oferecer equidade nas condições de acesso ao Ensino Superior público, combatendo as desigualdades de oportunidades para grupos histórica e presentemente discriminados, o PAAF foi criado em 2007, através da Portaria 1110/07.” (FERNANDES, 2014, p. 53). Atualmente, o acesso de alunos para os cursos de graduação é unicamente através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com a utilização do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que reserva um percentual de vagas especificamente para pessoas com deficiência.

Segundo Fernandes (2014), nos anos de 2010 a 2013 ingressaram na UFS 31 alunos com deficiência auditiva em diferentes cursos de graduação, dentre os quais 8 eram da área de exatas, distribuídos entre os cursos de Química Industrial, Engenharia de Produção, Química, Engenharia Elétrica, Engenharia de Petróleo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Ciências Contábeis. À época, a universidade não estabelecia diferenciação entre pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva, enquadrando-os como “deficientes auditivos”.

A surdez é definida como a perda irreversível da capacidade de ouvir sons de intensidade inferior a 27 dB, nas frequências médias da voz humana (CICCONE, 1990). Desta forma, a pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005). A educação do surdo é



polêmica, pois alguns estudiosos da área não consideram a surdez como uma deficiência. Eles entendem que os surdos constituem uma minoria linguística.

A língua dos surdos no Brasil é a Libras - Língua Brasileira de Sinais, configura-se em um espaço, em movimentos, e é visualizada. É um direito garantido pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002⁴ (oficialização da Libras) e pelo artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (lei de acessibilidade). Assim, o surdo desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Com o intuito de analisar as possibilidades e os limites do processo de inclusão educacional dos alunos surdos, segundo os docentes da UFS, os dados desta pesquisa foram coletados através de observações de aulas e de entrevistas semiestruturadas com professores da área de exatas. O universo amostral foi composto de sete professores que ministravam disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET).

A inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileiro é um direito instituído pela Portaria Ministerial nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que assegura a esse grupo populacional condições básicas de acessibilidade⁵, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

Não obstante o ingresso na educação superior esteja regulamento, destacadamente os surdos e as pessoas com deficiência auditiva enfrentam uma série de barreiras⁶ que dificulta a sua permanência e êxito no interior das instituições de ensino superior. A barreira no acesso à informação figura como uma das que mais afeta o cotidiano da comunidade acadêmica.

De acordo com os docentes entrevistados, um dos maiores desafios enfrentados

⁴ Define a Libras como “a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visomotora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

⁵ De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, entende-se por acessibilidade a condição para utilização dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

⁶ Entende-se como barreiras “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004).



em sala de aula é a comunicação com os alunos surdos. Isso pode ser observado nos relatos que seguem:

Eu senti que ia ser complicado porque não saberia como me reportar diante da situação. Como, por exemplo, me comunicar. [...] a verdade é que não dá para acontecer a comunicação. [...] com ela eu não tenho como me comunicar. Acho que a maior dificuldade é que eu não sei Libras e não tem o que fazer. Eu não posso, toda vez que for tirar alguma dúvida, ficar escrevendo, senão passo a aula toda fazendo isso, e tenho um cronograma a cumprir. (P6).

Quando eu soube, me senti de mãos atadas, e até é como eu comentei, é quando eu dava aula e me sentia tipo que incapaz de dar aquela aula porque via que ela não estava... Estava ali só de corpo presente, mas estava totalmente “viajando” na aula, sem saber de nada. (P3).

[...] a verdade é que não dá para acontecer a comunicação. [...] com ela eu não tenho como me comunicar. Acho que a maior dificuldade é que eu não sei Libras e não tem o que fazer. Eu não posso, toda vez que for tirar alguma dúvida, ficar escrevendo, senão passo a aula toda fazendo isso, e tenho um cronograma a cumprir. (P6).

Apesar de os professores haverem demonstrado essas dificuldades, existem diversas possibilidades de comunicação entre o surdo e o ouvinte, a exemplo da prática do oralismo⁷, da comunicação total⁸ e da utilização da Língua Brasileira de Sinais. (Libras). A iniciativa de buscar informações e cursos, de fato, favorece a comunicação em sala de aula, conforme explicitado por um professor: “[...] quando eu comecei a fazer aula de Libras, então, eu também comecei a interagir com alunos... Saudar, saudação, 'bom dia', 'boa tarde', perguntas 'tem algum problema?', 'não se preocupe' em Libras...” (P2). O ideal seria que os professores utilizassem com destreza a Libras como forma de estabelecer o diálogo pedagógico com os alunos surdos em sala de aula. Todavia, essa não era a realidade entre todos os professores da área de exatas da universidade.

Devido a essa circunstância, na área de exatas da UFS, o processo de comunicação entre os alunos surdos e os professores dava-se através da mediação do intérprete de Libras. A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

⁷ Forma de comunicação que se baseia na fala, não se aceitando a utilização de gestos ou sinais para representar ou indicar coisas, objetos, etc.

⁸ Meio pelo qual os surdos devem ter acesso a todas as modalidades de comunicação disponíveis, escolhendo aquela (s) que atenda (m) melhor a suas necessidades: fala, escrita, leitura orofacial, expressão corporal, sinais e alfabeto digital.



Quando está a tradutora, é óbvio que... Mas quando está só a gente, basicamente escrita e uso de gestos. Mas a verdade é que não dá para acontecer a comunicação. [...] com ela eu não tenho como me comunicar. (P6).

Embora os docentes tenham destacado a importância da parceria entre eles e o intérprete de Libras, ficou evidente o desconhecimento sobre a sua formação. Um dos argumentos que reforça esse equívoco de compreensão seria, na visão deles, a necessidade de possuírem formação específica no curso em que atuarão como intérprete. Contudo, a formação do intérprete de Libras deve ocorrer através de graduação em Letras-Libras e/ou cursos de extensão em Educação Inclusiva, Pós-Graduação *lato sensu* e proficiência em Libras.

A intérprete ajuda? Ajuda, mas a formação... O uso da intérprete está sendo errado, por exemplo: pelo que eu conversei com a intérprete ela é formada em Pedagogia eu acho, eu não lembro, então eu acho [...] que a intérprete teria que se ela vai se deparar com alunos surdos ela deveria trabalhar na área de Pedagogia que é o que ela tem formação que ela pode explicar. Como ela estava numa aula de Matemática Básica, teria que ter no departamento algum intérprete com formação em Matemática para lecionar essa disciplina ou então pra ser intérprete naquele momento. (P3).

Na reunião que teve na reitoria, ficou bem claro que teria um tradutor, teria um intérprete na língua de Libras, sinais para a ajuda da compreensão deles. Essa seria a parte que a universidade deixa disponível. Então eu não, não me preocupei muito nesse aspecto [...]. O intérprete tem que entender um pouquinho do que a gente está transmitindo, tem de ter uma leitura prévia para poder traduzir de forma mais digna o que tem na aula. Eu acho que esse trabalho precisa ser feito [...]. Tudo vai depender do componente chave, o intérprete. (P1).

Os depoimentos em tela revelam que os professores reconhecem a relevância do intérprete de Libras, entretanto, desconhecem qual seria a real atuação desse profissional em sala de aula. Conforme Fernandes (2014), é importante destacar que o trabalho do intérprete não é ministrar aulas de sinais; somente interpretar, ser o mediador da aprendizagem, jamais substituir o professor ou ser o agente principal. Já os professores devem estimular o aluno surdo da mesma forma que faz com os outros, sem diferenças; precisam rever a forma como lidam com o processo de ensino-aprendizagem; conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e, principalmente, o modo como essas diferenças se dão na vida desses alunos.



Porque aí sim a intérprete teria conhecimento do que estaria falando e aí estaria fazendo o trabalho do professor, porque eu acho que de certa forma o intérprete ele tem de fazer o trabalho do professor, ele tem de incorporar, e às vezes quando ele não tem preparação ele está só passando sinais, e praticamente sem saber o que está falando... (P3).

Outro aspecto enfatizado pelos docentes participantes da pesquisa foi sobre a gestão da universidade. Não obstante a universidade mantivesse um programa específico para promover a inclusão, ora o desconhecimento, causado pela pouca divulgação institucional, ora a pouca adesão dos professores pelas atividades de formação continuada e de promoção da inclusão, os docentes afirmaram:

[...] não, nunca ouvi falar... Então, acho que o grupo precisaria estar divulgando mais, por exemplo: no meu e-mail, desde que eu comecei a ser professora eu nunca recebi nada por e-mail, e mesmo quando aluna, que eu já fui aluna daqui da instituição, eu nunca soube nada desse tipo. A única coisa que eu sei é que alunos cegos, eles têm o direito de terem os livros em Braille, isso sim, agora o resto... (P7).

Eu sinto falta dessa informação, eu não sei. Eu acho que a universidade não divulga esse tipo de informação para o campus. Até eu gostaria de saber, mas eu não sei. (P2).

Agora, realmente essa entidade [...], poderia ser um pouco melhor divulgada. Também, como tem muita gente que nem sabe também então temos várias entidades dentro da UFS que trabalham, só que poucas pessoas conhecem. Mas, às vezes não é por causa dessas entidades, às vezes o professor não procura saber que existem essas entidades. (P1).

No depoimento que segue é apresentado uma das causas da baixa adesão aos eventos promovidos pela UFS destinados à formação docente com vistas a inclusão educacional.

Às vezes quando marca uma palestra no auditório do campus, às vezes alguns professores esquecem e não chegam lá, outros têm outras atividades, mas se for bem próximo do local onde eles trabalham existe maior possibilidade de eles participarem e se envolverem mais. (P2).

Mesmo diante da promoção institucional de oportunidades de formação continuada na área da inclusão, as entrevistas revelaram que os docentes desconheciam



conceitos básicos relativos à Educação Especial e, especificamente, sobre a surdez, conforme pode-se constatar nos depoimentos que seguem:

Sinceramente, o que eu sei é o básico... É aquela pessoa que não consegue escutar e se comunicar. Porque eu acho que a deficiência se dá pelo fato dela não conseguir comunicar ou ouvir. Eu não sei, acho que é assim... Pelo pouco que eu sei, pelo fato dela não conseguir ouvir, se dá essa tal deficiência. No máximo, é isso que eu sei. (P3).

Eu sei que tem vários estágios de deficiências. Tem aqueles que precisam usar aparelho e tem aqueles em que é a surdez completa... (P7).

De acordo com González (2002), os cursos de formação inicial de professores deveriam dar uma preparação básica aos candidatos ao magistério sobre os principais conceitos e procedimentos didáticos pedagógicos que favorecessem uma prática docente inclusiva. “[...] os objetivos da formação inicial deveria incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, processo de atenção à diversidade dos alunos” (GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

Além do pouco conhecimento sobre as questões conceituais e procedimentais sobre a surdez, também restou evidente o ponto de vista de alguns professores acerca das cotas para ingresso dos alunos nos cursos de graduação da UFS.

Sou completamente contra cotas. Fui professor antes das cotas e sou agora e diminuí bastante o nível aqui na universidade a partir das cotas. Eu percebi um determinado nível quando fui professor aqui a primeira vez e esse nível caiu bastante, estou tendo muito mais trabalho por causa dessas cotas. Acredito que seja por causa das cotas, porque não é em uma turma só, é no geral, por isso sou contra as cotas. (P6).

[...] estão deixando às vezes o aluno mais preparado não está entrando nas universidades federais justamente por questão de cotas, então essa é a parte chata, a parte cruel da história... (P1).

Então, cegos e surdos são deficientes, mas pessoas que não têm nota para entrar no vestibular... (P4).

Ele vai ser deficiente, não sabemos quando vai melhorar e é preciso entrar de qualquer jeito e aí não termina resolvendo nunca o problema da escola pública, isso é um paliativo permanente que fica depois e nunca se resolve o problema da escola pública. [...] eu acho que o nível cai, e é problema. (P5).



O professor P6 foi enfático ao afirmar que não era a favor da política de cotas para ingresso de pessoas com deficiência na educação superior. Nessa perspectiva, os demais participantes da pesquisa, P1, P4 e P5 associaram o sistema de cota à queda da qualidade do ensino na universidade.

Desde o final da década de 1990 o sistema educacional brasileiro dispõe de um documento orientador sobre a adaptação curricular em favor da aprendizagem de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). Nesse documento, a noção de adaptações curriculares consiste em:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

Os professores afirmaram não haver necessidade de adaptação curricular, todavia P4 asseverou que se a flexibilização tivesse que ocorrer, que fosse em outra área, mas não na dele.

Acho interessante, tentar descobrir maneiras de explicar uma mesma coisa, é desafiador [...]. Acho que não tem nenhuma necessidade de adaptação curricular. Na verdade, os deficientes têm que ser tratados com igualdade, tem que dar o suporte pra eles para atender às necessidades, mas não deve ser alterado o conteúdo para facilitar. (P4).

O que eu acho é que não deveria haver mudança curricular aqui [...]. (P6).

Olha... Para nossa área não! Agora, de área para área, aí é uma questão diferente. Pra área de saúde acredito que tem outros né!? Outras é... habilidades que são exigidas. Na nossa área de computação, acredito que não. (P2).



A esse respeito, percebemos a contradição entre os professores sobre a adaptação curricular. O entrevistado P4 ao mesmo tempo que apresentou um discurso contrário à adaptação curricular demonstrou o emprego de práticas metodológicas adaptadas às necessidades dos alunos com surdez.

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez, ou a deficiência mental inata [...] influem, sobretudo, nas relações com as pessoas. Também na família, a criança cega e a surda é, antes de tudo, uma criança peculiar e se lhe oferece um trato exclusivo, inabitual, distinto ao que se lhe dá aos outros [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 53).

Na perspectiva desse estudioso, a deficiência, por si só, não se constitui num obstáculo à aprendizagem. Portanto, o professor precisa considerar que a pessoa com deficiência possui peculiaridades que exigem um tratamento didático-pedagógico adequado às suas necessidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo analisamos as possibilidades e os limites do processo de inclusão educacional dos alunos surdos, segundo alguns professores da área de exatas da UFS. O processo de inclusão no ensino superior implica propiciar o contato, a sociabilidade, a integração, a convivência e as condições para que esses alunos tenham acesso aos conhecimentos destinados a todos os demais.

Assim, os resultados apontaram os desafios que os professores enfrentaram em sala de aula, a exemplo da comunicação com os alunos surdos; devido a dificuldade, a comunicação dava-se através do intérprete de Libras. Apesar de os professores destacarem a relevância desse profissional no processo de inclusão, ficou claro o equívoco acerca da sua formação específica de atuação na UFS.

Outro ponto assinalado pelos professores referiu-se à administração da universidade, alegando haver pouca divulgação a respeito da inclusão. Embora a UFS promovesse oportunidades de formações continuadas na área, os dados revelaram que os docentes desconheciam conceitos básicos relativos à Educação Especial, notadamente, sobre a surdez.



Portanto, oferecer uma resposta adequada à diversidade dos alunos surdos exige, acima de tudo, uma preocupação especial com a formação daqueles que receberão e trabalharão com esses alunos. É necessário reforçar a formação continuada dos professores, bem como discutir o currículo dos cursos de licenciatura das agências formadoras de profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Portaria n. 3.284, de 7 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.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 10ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CICCONI, Marta. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FERNANDES, Priscila Dantas. **A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe.** 2014. 218f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de ciências e matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. v. 11, n. 33, set/dez, 2006.

MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/ UFBA. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador, EDUFBA, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad.



Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VYGOTSKY, Lev. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.