

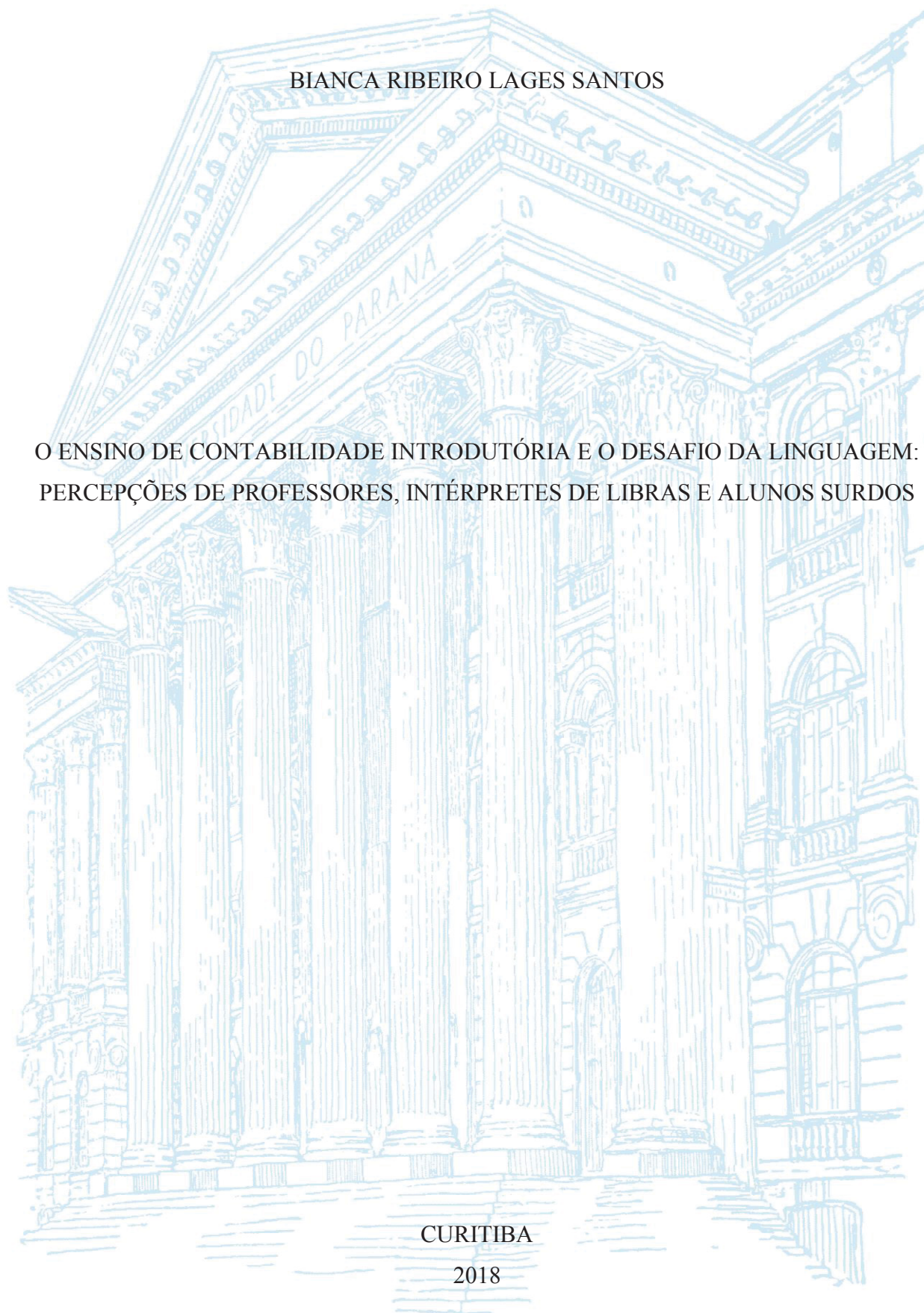
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BIANCA RIBEIRO LAGES SANTOS

O ENSINO DE CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA E O DESAFIO DA LINGUAGEM:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, INTÉRPRETES DE LIBRAS E ALUNOS SURDOS

CURITIBA

2018



BIANCA RIBEIRO LAGES SANTOS

O ENSINO DE CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA E O DESAFIO DA LINGUAGEM:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, INTÉRPRETES DE LIBRAS E ALUNOS SURDOS

Dissertação a ser apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Contabilidade, no Curso de Pós-Graduação em Contabilidade, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Flaviano Costa

CURITIBA – PR

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS
SOCIAIS APLICADAS – SIBI/UFPR COM DADOS FORNECIDOS PELO(A)
AUTOR(A)

Santos, Bianca Ribeiro Lages

O ensino de contabilidade introdutória e o desafio da linguagem:
percepções de professores, intérpretes de libras e alunos surdos / Bianca
Ribeiro Lages Santos. - 2018.

166 p.

Orientador: Flaviano Costa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa
de Pós-Graduação em Contabilidade, do Setor de Ciências Sociais
Aplicadas.

Defesa: Curitiba, 2018.

1. Contabilidade – Estudo e ensino – Surdos. 2. Língua brasileira de
sinais. 3. Professores - Contabilidade. I. Costa, Flaviano. II. Universidade
Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de
Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

CDD 657.07




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONTABILIDADE

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em CONTABILIDADE da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **BIANCA RIBEIRO LAGES SANTOS**, intitulada: **O ENSINO DE CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA E O DESAFIO DA LINGUAGEM: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, INTÉRPRETES DE LIBRAS E ALUNOS SURDOS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 06 de Março de 2018.


FLAVIANO COSTA (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ANA PAULA CAPUANO DA CRUZ (FURG)


LAURO BRITO DE ALMEIDA (UFPR)


SAYURI UNOKI DE AZEVEDO (UFPR)

Dedicatória

À minha família, amigos e alunos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades a mim concedidas, dentre elas a de percorrer o caminho do conhecimento.

Agradeço à minha família: meus filhos Vitória e João (que tinham, na época que iniciei o mestrado, dois e seis anos respectivamente), dos quais me distanciei durante o primeiro ano em que estive cursando as disciplinas presenciais em outra cidade, que sempre me presenteavam com sorrisos e muito amor; à minha filha Carol (com treze anos), que me acompanhou nessa empreitada, enxugou muitas lágrimas de saudade, tirou-me da frente do computador várias vezes, levando-me a conhecer lugares lindos com o objetivo de arejar meus pensamentos; a meu companheiro de vida e um grande “pãe” (pai e mãe) Waydson, que sempre me incentivou a essa conquista, desde o início acreditando no meu potencial e cuidando dos nossos filhos durante a minha ausência; à minha mãe e ao meu pai que acolheram meu esposo e meus filhos menores, durante o meu distanciamento; à minha sogra que, eu sei, rezou muito por mim; a meu irmão Frederico, pela sua preocupação comigo e todos os demais familiares que torceram ou deram palavras de apoio.

Agradeço enormemente ao Prof. Flaviano, que no primeiro semestre do mestrado, ajudou a gerar o projeto de pesquisa que deu origem à minha dissertação e que mais tarde se tornou meu orientador. Uma pessoa de grande sensibilidade e um professor atencioso para com seus alunos. Agradeço-o pela paciência, comprometimento e confiança dedicados à orientação na elaboração dessa dissertação.

Agradeço ao Prof. Lauro, a forma carinhosa e acolhedora com que me recebia em suas aulas e por ter reconhecido no meu projeto de pesquisa uma importância relevante. Tendo no início sido meu primeiro orientador e dado importantes contribuições para que o estudo evoluísse, no meio do caminho, teve a sensibilidade de me reconduzir à orientação do Prof. Flaviano.

Agradeço também aos professores das disciplinas cursadas durante o mestrado, Prof. Lauro Brito de Almeida, Prof. Flaviano costa, Profa. Simone Voêse, Prof. Luciano Sherer, Prof. Luiz Panhoca, Prof. Scarpin, Prof. Marcelo Resquetti (UEL), Prof. Pedro Steiner (PPGADM). Também agradeço ao Prof. Vicente Pacheco, à Profa. Mayla Costa, ao Prof Douglas Colauto e demais professores do PPGCONT pela atenção dispensada em momentos do mestrado.

Com muito carinho agradeço à Profa. Ana Valéria (PPGE/UFPI) por ter, na disciplina Educação Inclusiva, me conduzido a descobertas sobre as especificidade da surdez, cegueira e autismo. Agradeço-a por todos os ensinamentos e sensibilidade transmitida.

Agradeço aos amigos do mestrado, em especial aos que tiveram participação mais atuante em minha caminhada, destacando Cesiro, que desde o início foi um irmão, com quem escrevi meu primeiro artigo e que exerceu a função de conselheiro me ajudando a enfrentar algumas dificuldades que encontrei no caminho; Mariana, símbolo de força, não me deixou desistir, quando desconfie da minha capacidade diante de um desafio proposto; Marcos, que compartilhou o seu conhecimento e juntos, eu, Mariana e ele, escrevemos mais um artigo; Liz, um amor de pessoa, com ela também desenvolvi um importante trabalho. Ivanildo que acolheu muitas de minhas dúvidas e me orientava a solucioná-las; e todos os demais colegas que contribuíram com as conversas nos corredores, nos almoços no R.U. e na sala do laboratório, que dividimos o tablado em seminários e apresentações durante as aulas e não posso esquecer dos abraços energéticos do Edson, do bom humor sempre presente da Márcia e do apoio dado pelo Everton.

Agradeço à Camila Machnik e ao Márcio de Sousa, assistentes do PPGCONT-UFPR pela atenção e dedicação com que sempre me auxiliaram, quando precisei.

Agradeço aos amigos do IFPI, que me motivaram com palavras de incentivo: Profa. Alyne, Prof. Valdivino, Prof. Flávio, Profa. Ivana, Profa. Francoise, Prof. Paulo Henrique de Lima, Prof. Denilson e os amigos Fabrício e Antônia.

Agradeço aos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos que concederam as entrevistas e validaram as transcrições, sem as quais não seria possível a conclusão dessa pesquisa.

Agradeço às Professoras Ana Paula Capuano e Sayure Unoki de Azevedo, que contribuíram como membros da banca de minha dissertação e sugeriram melhoras para o trabalho.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram a percorrer o caminho do mestrado.

O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza.

Oliver Sacks (2007)

RESUMO

Este estudo se propõe a investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração. A pesquisa, com abordagem qualitativa, utilizou de entrevistas, apoiando-se também em uma análise documental da legislação pertinente ao tema e de PPC das instituições fontes dos sujeitos do estudo. Os dados foram examinados por meio da técnica de análise de conteúdo. Foi realizada entre março/2017 e março/2018, tendo como sujeitos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos. O instrumento aplicado foi a entrevista semiestruturada. Está fundamentada na teoria histórico-cultural, nos pressupostos de Vigotsky (1989, 1991 e 1997). Os achados mostraram que os desafios são: [1] a barreira da linguagem; [2] a falta de conhecimento e de sensibilidade em relação à surdez; [3] a resistência com relação à adaptações possíveis de estratégias de ensino, de materiais e de utilização de recursos que facilitam o ensino para alunos surdos; [4] a defasagem do conhecimento escolar anterior e do conhecimento de mundo do discente; [5] a diferença de tamanho do vocabulário entre o Português e a Libras; [6] aulas muito faladas, desorganização na escrita do quadro e costumes como o de falar andando pela sala, falar de costas, escrever no quadro e explicar ao mesmo tempo, usar muito siglas e abreviações sem especificar o significado ou utilizar vídeos sem legendas, dificultando a tradução por parte do intérprete e uma possível ajuda vinda de uma leitura labial ou um aparelho de amplificação sonora; [7] dificuldade na interpretação e escrita, comum ao surdo; [8] a falta de sinais para representar os termos técnicos; [9] a postura e o comprometimento de cada sujeito com o seu papel no processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. Como contribuição adicional a pesquisa também traz sugestões para uma melhora no ensino de contabilidade, como também de outras áreas que apresentam cursos de bacharelado e técnico, nessa perspectiva da inclusão de surdos no ensino regular. O trabalho traz como contribuição profissional um alerta para uma maior preocupação com a formação do professor da área contábil para atuar na educação inclusiva, como também, com a formação de futuros contadores com especificidade da surdez. Como contribuição acadêmica, esse reuniu informações e trouxe sugestões visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de contabilidade para alunos surdos, tendo destacado a importância do intérprete educacional, porém mostrando que o êxito da inclusão depende de muitos outros fatores. A respeito da contribuição social, o estudo fomenta discussão e reflexão sobre o fenômeno da inclusão de alunos surdos no ensino de contabilidade, buscando uma sociedade mais harmônica e trazendo uma oportunidade de expandir essa discussão para outros âmbitos da sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Contabilidade Introdutória. Inclusão de alunos surdos. Teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

This study aims to investigate the challenges faced by teachers, interpreters of Libras and deaf students in the instruction of the discipline of Introductory Accounting in the courses of Accounting and Administration. The research, with a qualitative approach, used interviews, also supported by a documentary analysis of the legislation relevant to the subject and of PPCs from the sources institutions of the study subjects. The data was examined using the content analysis technique. It was held between March / 2017 and March / 2018, having as subjects teachers, interpreters of Libras and deaf students. The instrument applied was the semi-structured interview. It's based on the historical-cultural theory, in the assumptions of Vigotsky (1989, 1991 and 1997). The findings showed that the challenges are: [1] the language barrier; [2] the lack of knowledge and sensitivity regarding deafness; [3] resistance to possible adaptations of teaching, material and resource utilization strategies that facilitate the education of deaf students; [4] the delay in relation to previous education and student's knowledge of the world; [5] the difference in vocabulary size between Portuguese and Libras, [6] much-spoken classes, disorganization in the writing of the board and customs like talking while walking in the room, talking on his back, writing on the board and explaining at the same time , using a lot of acronyms and abbreviations without specifying the meaning or using videos without subtitles, making it difficult for the interpreter to translate and for a possible help from a lip reading or a sound amplifier; [7] difficulty in interpretation and writing, common to the deaf; [8] lack of signals to represent technical terms; [9] the posture and commitment of each subject with their role in the teaching and learning process of accounting. As an additional contribution the research also brings suggestions for an improvement in accounting education, as well as other areas that offer baccalaureate and technical courses, in this perspective of the inclusion of deaf people in regular education. The work brings as a professional contribution an alert to a greater preoccupation with the training of the accounting professor to act in inclusive education, and with the formation of future counters with specificity of deafness. As an academic contribution, it gathered information and brought suggestions for improving the process of teaching and learning accounting for deaf students, highlighting the importance of the educational interpreter, but showing that the success of inclusion depends on many other factors. Regarding social contribution, the study promotes the discussion and reflection on the phenomenon of inclusion of deaf students in accounting education, seeking a more harmonious society and providing an opportunity to expand this discussion to other spheres of society.

Keywords: Introductory Accounting Teaching. Inclusion of deaf students. Historical-cultural theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Natureza e Comprovação Científica da Contabilidade.....	21
Quadro 2 - Pessoas e eventos importantes na história dos surdos.....	44
Quadro 3 - Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Lloyd e Kaplan (1978).....	48
Quadro 4 - Dispositivos Legais que Asseguram o Acesso dos Deficientes Auditivos ao Ensino Superior.....	59
Quadro 5 – Categorias para Análise.....	82
Quadro 6 – Codificação das Instituições, Professores, Intérpretes e Alunos Surdos.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto de aplicativo brasileiro (<i>Hand Talk</i>) que traduz texto, sons e imagens do Português para LIBRAS.....	39
Figura 2 - Audiograma recomendado pela American Speech-Language Association (ASHA), 1990.....	49
Figura 3 - Esquema de Estudo de Vygotsky.....	74

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	14
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.3	OBJETIVOS.....	17
1.3.1	Objetivo Geral	17
1.3.2	Objetivos Específicos	17
1.4	JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES.....	18
1.5	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	20
1.6	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	20
2	PLATAFORMA TEÓRICA	22
2.1	O ENSINO DE CONTABILIDADE	22
2.1.1	A Contabilidade enquanto técnica	23
2.1.2	A Contabilidade como Ciência	24
2.1.3	O ensino da Contabilidade no Brasil	27
2.1.4	Estratégias de ensino	30
2.1.4.1	Aula expositiva	31
2.1.4.2	Resolução de Exercícios	33
2.1.4.3	Seminários	33
2.1.4.4	Aulas Práticas (com uso de laboratório)	33
2.1.4.5	Estudo de Caso	34
2.1.4.6	Jogos de Empresas	35
2.1.4.7	Excursões e Visitas	35
2.1.4.8	Trabalhos em grupo	36
2.1.4.9	Pesquisa	37
2.1.4.10	Discussão e Debate	37
2.1.4.11	Ciclo de Palestras	38
2.1.4.12	Dissertação ou Resumo	38
2.1.4.13	Projeção de Vídeos ou Áudios	39
2.1.5	Recursos Didáticos	40
2.1.5.1	<i>Data show</i>	41
2.1.5.2	Quadro	41
2.1.5.3	Laboratório de informática	42
2.2	ACESSO DO ALUNO SURDO AO ENSINO ACADÊMICO	44
2.2.1	Um Passeio pela História dos Surdos	45
2.2.2	A Surdez	51
2.2.3	Características da Pessoa Surda	55
2.2.4	Modalidade de Ensino para Surdos	56
2.2.4.1	O Oralismo.....	56
2.2.4.2	A Comunicação Total.....	58
2.2.4.3	O Bilinguismo.....	59
2.2.5	A Importância da Libras	60
2.2.6	Acesso e Permanência do Aluno surdo em Contexto Acadêmico	62
2.2.7	Formação de Professores	67
2.3	A TEORIA HISTORICO-CULTURAL	71
2.3.1	O Contexto e Pensamentos que Influenciaram a Teoria Histórico-Cultural	71
2.3.2	Os Postulados e o Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural	72
2.3.3	Os Estudos de Vygotsky sobre Deficiência	75

2.3.4	Aplicação da Teoria Histórico-Cultural ao Estudo do Ensino de Contabilidade para Alunos Surdos	77
3	METODOLOGIA	80
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	80
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	82
3.3	COLETA DOS DADOS	83
3.4	INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS	84
3.5	TRATAMENTO DOS DADOS	86
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	88
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	88
4.1.1	Perfil dos Respondentes	89
4.2	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	90
4.2.1	Achados sobre a Legislação	90
4.2.2	Achados sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos	95
4.2.3	Achados sobre os Depoimentos dos Entrevistados	97
4.2.3.1	Categoria Preparo para Inclusão	97
4.2.3.2	Categoria Processo de Ensino e Aprendizagem	102
4.2.3.3	Categoria Apoio à Inclusão	110
4.2.3.4	Categoria Interação	114
4.2.3.5	Categoria Aspectos Facilitadores	119
4.2.3.6	Categoria Aspectos Dificultadores	120
4.2.3.7	Categoria Sugestões para Melhorar o Ensino de Contabilidade Introdutória	123
4.2.3.8	Categoria Percepção sobre o Papel do Professor, do Intérprete e do Aluno	125
4.2.3.8.1	<i>O Papel do Professor</i>	126
4.2.3.8.2	<i>O Papel do Intérprete</i>	127
4.2.3.8.3	<i>O Papel do Aluno</i>	128
4.2.3.9	Sobre a História e a Cultura do Aluno	129
5	CONCLUSÕES: IMPLICAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E RECOMENDAÇÕES	132
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR	149
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O INTÉRPRETE	151
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNO SURDO	153
	APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO PELA BANCA	155
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	156
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INTÉRPRETE)	158
	APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)	160
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	162

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas a contextualização, problema de pesquisa, objetivos, justificativas, delimitação, finalizando com a estrutura de apresentação do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Contabilidade vem, ao longo do tempo, respondendo às demandas da sociedade e assim contribuindo para o seu desenvolvimento (Peleias, Silva, Segreti & Chirotto, 2007). Os conhecimentos nessa área permitem controlar e gerenciar o patrimônio de pessoas físicas e jurídicas, públicas e privadas. Instrui, também, o embasamento de decisões de cortes e investimentos de recursos (Iudícibus, Martins, Kanitz, Ramos, Castilho, Benatti, Weber Filho & Domingues Júnior, 2010).

Novas exigências dos usuários forçam um aperfeiçoamento na Contabilidade, fazendo com que essa volte a exercer o controle das relações socioeconômicas. Nesse sentido, Hendriksen e Van Breda (1999) e Padoveze (2007), afirmam que grandes acontecimentos para a humanidade, como a Revolução Industrial, provocaram fortes mudanças na Contabilidade, que evoluiu suas práticas e conceitos para atender e regulamentar as relações da sociedade.

Acompanhando essas mudanças, o ensino de Contabilidade também vai se moldando ao cenário em transformação. A Contabilidade Introdutória é a base da formação contábil e por ser a primeira disciplina específica da área, além de fornecer todo o alicerce conceitual para as demais disciplinas do curso, deve se mostrar atraente para os alunos ingressantes. Para Hofer, Peleias e Weffort (2005) a forma de abordagem da disciplina é muito importante, pois recursos e estratégias são essenciais para a inovação na sala de aula e a motivação do aluno. Nesse sentido, esses e outros aspectos podem facilitar ou inibir o ensino da disciplina.

Conteúdos específicos de contabilidade, estão presentes também na formação de outros profissionais, tais como administrador e economista, além dos cursos de formação do profissional contábil. Constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Administração e Economia que os projetos pedagógicos e as

organizações curriculares desses cursos devem incluir conteúdos de contabilidade. (CNE/CES nº 4/2005; CNE/CES nº 4/2007; Raimundini, Bianchi, Araújo Santos, Lopes Fávero & Schmidt, 2009).

Com relação à importância da formação, na sociedade atual, muitos buscam uma autonomia financeira que garanta condições de vida dignas e o trabalho se apresenta como uma atividade que possibilita essa autonomia. Para Sobrosa, Camerin, Perrone e Dias (2013), é por meio das atividades laborais que o indivíduo passa a ser reconhecido. Além disso, o trabalho é percebido pelos jovens como um meio que permite a conquista da independência financeira. Para entrar no mercado de trabalho, cada vez mais exigente, destaca-se quem tem uma boa base escolar e qualificação profissional. Portanto, a educação é imprescindível ao desenvolvimento profissional do homem.

Assim, educação é um processo que passa por constantes adaptações devido à geração de novos conhecimentos e às mudanças na sociedade. O Brasil, como outros países, enfrenta o grande desafio da inclusão de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) em turmas regulares, como menciona Duarte, Rafael, Figueiras, Neves e Ferreira (2013), fazendo referência às deficiências. Esse movimento vinha acontecendo no ensino infantil, fundamental e médio e recentemente no ensino técnico e superior.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, por meio da sua Câmara de Educação Básica CNE/CEB, de 04/2009, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, o público-alvo da educação especial inclui alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A mesma resolução, define deficiência como impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

Importante frisar que o tema inclusão de alunos PAEE vem despertando interesse e sendo estudado por pesquisadores de diversas áreas, principalmente da área da educação e da psicologia. Como exemplo, tem-se Pieczkowski (2012); Antunes, Faria, Rodrigues e Almeida (2013); Duarte et al. (2013) e Moriña, Cortés-Vega e Molina (2015). A preocupação vai além da simples inserção desse público em turmas com alunos sem necessidades educativas especiais, abrangendo a permanência e formação dos citados alunos.

A convivência entre alunos, com e sem deficiência, mostra-se benéfica para ambas as categorias. Se para o PAEE ajuda no estímulo do seu próprio desenvolvimento, para esses dois grupos a aprendizagem de lidar com as diferenças, o respeito e a aceitação do

outro como ele é, torna-se essencial ao exercício da tolerância tão necessária à vida em sociedade (Bereta & Viana, 2014). Contudo, a preocupação que deve estar presente no contexto dessa convivência é se o ensino está chegando efetivamente a esses dois grupos.

Adicione-se a essa discussão, a publicação no Portal Brasil (2012), um *site* oficial da Presidência da República do Brasil que agrega conteúdos dos ministérios e secretarias, fez referência a um aumento de 933,6% na quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior no período compreendido entre 2000 e 2010. Em 2012 havia 22.455 matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, dos quais 16.790 em instituições privadas e 4.437 em instituições federais, como consta no estudo de Duarte et al (2013).

Informe-se, ainda, um grande apoio à luta, de pessoas com deficiência, pela conquista do seu espaço na sociedade e por maiores oportunidades de emprego e de acesso à educação foram obtidos via dispositivos legais. De maneira similar, tem-se a Lei de Cotas (Lei 8.213/91) e alterações na sua redação, que obriga empresas com cem ou mais empregados preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência.

Outra importante conquista foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) que assegura a oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e determina que as instituições de ensino elaborem um projeto pedagógico institucionalizando o atendimento educacional especializado com profissionais de várias áreas, sem nenhum custo para o aluno. Entre outras garantias estão a oferta de educação bilíngue em escolas inclusivas e oferta de ensino da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) para ampliar as habilidades funcionais do estudante surdo, de forma a promover a sua autonomia e participação.

Entretanto, atualmente, professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino ainda não se encontram preparados para lidar com o PAEE. Oliveira, Silva, Padilha e Bomfim. (2012) obtiveram como resultado de um estudo que 70% dos professores entrevistados não tinham nenhum tipo de formação para o ensino de pessoas com necessidades educativas especiais. Embora a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem não seja exclusiva do docente, recaindo também sobre a IES, demais profissionais especializados e o aluno, o estudo chama atenção para o cuidado com a formação continuada do professor, que deve procurar conhecer mais sobre o PAEE e se adequar ao novo cenário da inclusão.

Parte do PAEE é composto por pessoas com limitações auditivas, que segundo o último censo correspondem a 5,1% da população total (IBGE, 2010). Dispositivos legais específicos, como a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, asseguram o direito à educação para alunos surdos, mas é importante verificar se esse direito está sendo atendido de forma satisfatória e como está ocorrendo o ensino a esse público.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Nesse contexto do ensino de Contabilidade, moldando-se ao cenário em transformação e da inclusão de alunos surdos na educação regular, este estudo investiga como está ocorrendo o ensino de contabilidade para alunos surdos, orientado pela seguinte questão de pesquisa: **Quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração?**

1.3 OBJETIVOS

Nesta seção, de acordo com Silva e Menezes (2005), será retratada a pretensão com a pesquisa e indicados os resultados que se deseja alcançar ao final do estudo.

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar como ocorre o processo de ensino da disciplina Contabilidade Introdutória para o aluno surdo;

- b) Verificar as estratégias de ensino empregadas e a utilização de recursos didáticos e tecnológicos, adaptações e apoio ao ensino de contabilidade ao aluno surdo;
- c) Identificar os aspectos facilitadores e inibidores encontrados no ensino de Contabilidade Introdutória aos alunos surdos, nas perspectivas dos participantes (professores, intérpretes de Libras e alunos surdos).

1.4 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES

A vontade de pesquisar o assunto surgiu do interesse da autora em compreender mais a respeito do ensino de Contabilidade para estudantes surdos após uma experiência de ter lecionado para uma discente surda, percebendo que lhe faltava conhecimento, de forma a garantir uma melhor aprendizagem para uma aluna com aquela especificidade.

A luta histórica, de pessoas com deficiência, por uma maior participação na sociedade vem sendo assegurada por meios de dispositivos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) que garante a oferta da educação inclusiva em todos os níveis e modalidades e impõe às instituições de ensino a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, de modo a favorecer o seu acesso, sua permanência, sua participação e aprendizagem.

Contudo, só a imposição legal não configura a garantia de um ensino eficiente a esse público. Nesse caso é necessária toda uma preparação dos envolvidos e o fornecimento e utilização de recursos para que o objetivo seja alcançado. O acesso a um ensino acadêmico de qualidade e posterior inserção no mercado de trabalho é uma forma de inclusão social. Assim, se justifica investigar como está ocorrendo o ensino de Contabilidade Introdutória, disciplina base da formação contábil, para o público surdo, por meio da opinião de três sujeitos envolvidos no processo de ensino (professor, aluno e intérprete de Libras).

Some-se a isso, a necessidade de se buscar meios que contribuam para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, igualitária e na qual todos compartilhem conhecimentos, dividam experiências, aceitem as diferenças e, por fim, entendam que a convivência com a diversidade, passa, necessariamente, pela educação. Aponta-se, para tanto, no caso específico do ensino de contabilidade, a importância das disciplinas

introdutórias na formação dos futuros profissionais da área contábil, ajudando a formar uma sólida base do conhecimento.

Para tanto, a identificação dos desafios e a formulação de um diagnóstico permite identificar as ações a serem tomadas e investimentos a serem feitos para facilitar a inclusão do aluno surdo e melhorar as abordagens práticas de ensino contábil.

Esse estudo pretende contribuir com a academia, reunindo informações sobre o ensino para surdos, analisando e expondo as percepções dos envolvidos, com alguma experiência, no ensino de Contabilidade Introdutória para o público surdo e instigando reflexões e discussões sobre esse fenômeno, com o intuito de melhorar o processo de ensino na área contábil. A melhora no ensino, além de motivar os alunos, tem como consequência profissionais mais bem preparados para atuarem no mercado de trabalho.

O trabalho também visa despertar o interesse dos docentes quanto à especificidade da surdez e fomentar a discussão sobre o preparo do professor de Contabilidade para atuar com alunos surdos. Mizukami, Reali, Reyes, Martucci, Lima, Tancredi, e Mello (2010) afirmam que novas exigências sociais e de políticas públicas cobram um novo professor, com práticas reflexivas, domínio de conteúdo e atitudes trabalhadas e compatíveis com a nova sala de aula composta de alunos com características diversas. Complementam que o docente deve aprender, durante a sua formação, valores, atitudes, estratégias de ensino, entre outros, que serão cobrados dele em classe.

Com relação ao intérprete, é importante deixar claro o seu papel no processo de ensino de Contabilidade ao aluno surdo e como esse importante profissional, pode contribuir para o êxito do objetivo almejado, abordando dificuldades e corrigir algumas visões equivocadas sobre a sua atuação. Daroque e Padilha (2015) apontam que o professor não pode ser confundido com o intérprete e nem ocorrer o contrário. Dessa forma, os resultados a serem obtidos com o estudo beneficiam os participantes da pesquisa (professor, intérprete de Libras e aluno surdo).

Para colhimento de percepções, o estudo empírico de questões que envolvem relações sociais, como a diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida, exige uma sensibilidade que só uma pesquisa qualitativa proporciona (Flick, 2009).

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Um ponto importante para tornar a pesquisa viável é a delimitação da temática escolhida (Costa, 2016). Nesse sentido, Martins e Theóphilo, () asseveram que “[...] a questão da viabilidade está ligada às evidências empíricas que permitem observações, testes, coleta de dados e validações dos possíveis achados da investigação, bem como condições de prazo, custo e potencialidades do pesquisador (p. 5).

Assim, este estudo se delimita: [1] Quanto aos documentos utilizados para análise: foram analisados a legislação referente à inclusão de alunos surdos no ensino regular e os PPC das instituições fontes dos sujeitos da pesquisa; [2] Quanto aos sujeitos pesquisados: foram entrevistados 5 professores, 7 intérpretes de Libras e 9 alunos surdos que passaram pela experiência da inclusão de alunos com a especificidade da surdez no ensino da disciplina Contabilidade Introdutória; e [3] Quanto ao período de coleta de dados: os dados foram levantados entre os meses de maio a dezembro de 2017, período de elaboração dessa dissertação, e as entrevistas realizadas entre novembro a dezembro de 2017.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente pesquisa está estruturada em cinco seções. Na primeira seção está contemplada a introdução dividida da seguinte forma: [1] contextualização; [2] problema de pesquisa; [3] objetivos do estudo (geral e específicos); [4] justificativa e contribuições; [5] delimitação da pesquisa; e [6] estrutura da dissertação.

A segunda seção, dedica-se a apresentar a Plataforma teórica da pesquisa. São abordados [1] o ensino de contabilidade; [2] aspectos que envolvem o acesso do aluno surdo ao ensino acadêmico; e [3] a teoria histórico-cultural.

A seção 3 ressalta a descrição dos procedimentos metodológicos, sendo definidos a abordagem da pesquisa, a população e amostra, a forma de coleta dos dados, o instrumento e as técnicas de tratamento dos dados.

A seção seguinte (4) apresenta o resultado e discussão dos dados, contemplando a descrição das características da amostra, tratamento e análise dos dados e discussão dos dados. Por fim, a seção 5 traz as conclusões, na qual serão feitas as considerações finais

sobre os achados da pesquisa, sua contribuição para a melhora de práticas educacionais para o público em estudo, as limitações dos achados e sugestões para estudos futuros.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

Neste tópico é apresentada a plataforma teórica que dará suporte ao desenvolvimento da pesquisa abordando os seguintes temas principais: o ensino de Contabilidade; estratégias de ensino; recursos Instrucionais; a surdez; inclusão e permanência de alunos surdos no ensino acadêmico, finalizando com a Teoria Histórico-Cultural.

2.1 O ENSINO DE CONTABILIDADE

A educação no Brasil está organizada em níveis e modalidades. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96), em seu capítulo V, a educação escolar compõe-se dos níveis: educação básica, formada pela educação infantil (ensino fundamental e médio); e educação superior, formada pela graduação (cursos de Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogos) e pós-graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*), como explicitado pelo Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2017). As modalidades existentes, presentes no texto da LDB, são: ensino presencial; educação à distância; modalidade normal; educação de jovens e adultos-EJA; educação profissional (de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, técnica de nível médio, tecnológica de graduação e pós-graduação); educação especial; educação indígena e educação ambiental.

Conteúdos da área contábil estão presentes na educação profissional de alguns cursos, nos seus diversos níveis. Além do curso de Ciências Contábeis, outros cursos como os de Administração e Economia, em seus diferentes níveis têm em sua grade curricular algumas disciplinas dessa esfera. A disciplina de Contabilidade Introdutória, que às vezes é apresentada como Geral ou Fundamental tem o papel de introduzir o discente no mundo contábil e propicia uma base robusta para as outras disciplinas do campo. Neste capítulo, serão abordados aspectos referentes ao histórico, a classificação como ciência social aplicada, o ensino no Brasil, as estratégias e recursos mais utilizados para a docência da área.

2.1.1 A Contabilidade enquanto técnica

A Contabilidade surgiu com a civilização e não deixará de existir em função dela (Sá, 1997). A necessidade da humanidade de verificar e controlar seu patrimônio deu origem à Contabilidade que por sua vez tem a finalidade de gerar informações para registro e auxílio em decisões a respeito do mesmo (Zanluca & Zanluca, 2006). Seguindo esse pensamento, Peleias et al. (2007) afirmam que o seu desenvolvimento acompanha as mudanças da sociedade em que se apresenta.

Continuando nesse mesmo raciocínio, de que a evolução do conhecimento contábil está fortemente ligada à evolução da humanidade, Hansen (2001) exemplificou alguns momentos importantes na história da humanidade que influenciaram o desenvolvimento contábil: o renascimento do comércio do Mediterrâneo que viria dar origem às primeiras empresas comerciais, as quais necessitariam de controle e registro de suas operações; a invenção da imprensa, que possibilitaria a publicação da obra de Frei Luca Pacioli; e a Revolução Industrial, que exigiu novos controles e registros, devido ao aumento da complexidade dos processos produtivos e do tamanho das empresas nesse importante período.

Assim, o conhecimento de sua história, sua origem, o que fomentou o seu desenvolvimento, a relação desse desenvolvimento com acontecimentos importantes para humanidade é relevante para a compreensão da contabilidade.

Embora, há muito tempo, se considere a origem da Contabilidade a partir da obra *La Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni et Proportionalità* de Frei Luca Pacioli, descobertas arqueológicas mudaram esse pensamento, refletindo sobre a mencionada origem já na pré-história, com o início das civilizações (Schmidt, 2000). No Brasil, existem inscrições de natureza contábil do período Paleolítico Superior e que se assemelham as existentes no continente europeu (datando, aproximadamente, entre 10 a 15 mil anos atrás). Entre as inscrições sulcadas nos solos e pinturas nos tetos e paredes de grutas, nos estados de Minas Gerais e Piauí, algumas podem ser identificadas como contábeis por expressarem quantidade. Configurando a manifestação do pensamento por meio de símbolos, e estes antecederam à palavra escrita como um recurso da inteligência usado para ativar memórias de um homem que já fazia uso de sua razão (Sá, 2013).

Os achados arqueológicos no Brasil são similares a outros em outras partes do mundo, como na Europa e África, e levam a refletir que o homem pré-histórico já

realizava, de forma bem rudimentar, registros contábeis, quantificando bens móveis, como animais, e bens imóveis, como ferramentas (Sá, 2013).

Iudícibus e Marion (2002) alegam que o desenvolvimento da Contabilidade se deu de forma lenta no decorrer dos séculos. Também pode-se visualizar a Contabilidade nascendo como prática e evoluindo lentamente até entrar no mundo científico, por meio da sistematização do conhecimento na área e de pesquisas realizadas, em grande parte, por escritores italianos e por órgãos associativos norte-americanos.

Complementando, Iudícibus, Martins e Carvalho (2005) asseveram que a Contabilidade como se conhece hoje é fruto da interação de inúmeros eventos, fatores históricos e da participação de várias civilizações e vários povos. Acrescentam ainda que as fases da evolução contábil se alinham ao surgimento dos vários usuários da informação contábil com seus diferentes interesses. A exemplo tem-se o surgimento da figura do gestor, separadamente do proprietário trazendo mudanças significativas no escopo e complexidade da contabilidade para atender às diferentes exigências destes *stakeholders*.

2.1.2 A Contabilidade como Ciência

Como exposto anteriormente, durante muitos séculos a Contabilidade foi empírica, e o seu conhecimento se apoiava em observações de fatos ocorridos no cotidiano e em experiências vividas, sem o suporte de teorias e métodos científicos. Nesse contexto, Sá (2002, p. 41-42) advoga que “em 1836, a Academia de Ciências da França adotou a Contabilidade como ciência social, e assim também entenderam grandes pensadores modernos de nossa disciplina, [...]”. Tal acontecimento deu espaço a um novo foco contábil. Segundo Sá (2003), obras a partir do século XIX demonstram que a preocupação dos intelectuais ultrapassou a forma com que se registravam ou se demonstravam os fatos contábeis, se voltando para a interpretação, o entendimento e a explicação do que acontecia com o patrimônio e como as informações extraídas poderiam servir aos propósitos do homem como empreendedor.

Lowe e Puxty (1990), abordando sobre as mudanças que vinham ocorrendo na área contábil, alegaram que a Contabilidade é em si uma ciência social interdisciplinar que está focada na forma como certos assuntos (princípios e relatórios contábeis) afetam as pessoas e as relações entre elas na sociedade. Complementa, afirmando que os insumos

(inputs) para Contabilidade são ações humanas, e que o resultado da informação contábil também é uma ação humana.

Para Riahi-Belkaoui (1996) a contabilidade atende a critérios, como: ter um assunto distinto, incluir uniformidades e regularidades subjacentes a relações empíricas, generalizações autoritárias, conceitos, princípios, leis e teorias, podendo ser considerada uma Ciência e um único método científico ser igualmente aplicável às ciências contabilísticas e outras.

Buscando discutir sobre a natureza teórica e doutrinária da Contabilidade, Schmidt (1998) definiu a Contabilidade como uma ciência factual (real) social. A natureza social estaria validada na preocupação presente na compreensão de como os indivíduos ligados à área contábil criam, modificam e entendem os fenômenos contábeis, e depois informam seus usuários; representando a realidade que deve ser observada pelo referido ramo do conhecimento humano.

Defendendo a classificação da Contabilidade como uma ciência, Sá (1999), elaborou requisitos necessários para uma ciência e a forma como a Contabilidade cumpre essas exigências, como demonstra o Quadro 1:

Quadro 1: Natureza e Comprovação Científica da Contabilidade.

REQUISITOS LÓGICOS NECESSÁRIOS A UMA CIÊNCIA	REQUISITOS CUMPRIDOS PELA CONTABILIDADE
Possuir objeto ou matéria específica de estudo.	O patrimônio das aziendas ou células sociais é o objeto de estudos específicos.
Analisar o objeto sob um aspecto peculiar.	A eficácia ou satisfação das necessidades plenas das células sociais é o aspecto sob o qual a riqueza é observada.
Levantar hipóteses válidas.	Hipóteses sobre potencialidades do patrimônio, como contingências, por exemplo, são frequentes.
Estudar os fenômenos com rigor analítico.	Análise de liquidez, análise de custos, análise de retorno do investimento etc.
Possuir métodos básicos de estudo.	Os métodos fenomenológicos e indutivos axiomáticos são os básicos.
Enunciar verdades de valor universal.	Ex.: Quanto maior a velocidade do capital circulante, tanto menor a necessidade de capital próprio.
Permitir previsões.	Orçamentos financeiros, de custos, de lucros, etc. são os mais usuais.
Acolher correntes doutrinárias.	Contismo, Personalismo, Controlismo, Reditualismo etc.
Possuir teoria própria.	Teoria das aziendas, teoria do rédito, teoria do valor, teoria do equilíbrio patrimonial, teoria das funções sistemáticas etc.
Basear-se em conhecimentos de natureza tradicional conquistados.	MILENAR é a acumulação do conhecimento contábil.
Prestar Utilidade.	Aplica-se os modelos de comportamento das riquezas para gestão empresarial e institucional à orientação de investimentos, ao controle

	orçamentário e fiscal, à produção de meios de julgamento etc.
--	---

Fonte: Sá (1999, p. 35).

Theóphilo e Iudícibus (2009) apontam que a produção científica no Brasil, começou no final dos anos 90 e se intensificou mais no início dos anos 2000. A princípio, os trabalhos eram mais teóricos, com postura normativa e investigações em profundidade, propondo novas ideias e visões. Contudo, se tornou mais frequente a pesquisa teórico-empírica, com postura teórica positiva e investigações de superfície, com base em teorias existentes e aceitas na comunidade científica, dessa forma se aproximando mais de um formato científico. Nascimento, Junqueira e Martins (2010) complementam que a criação de programas de pós-graduação e o aumento do número de eventos e revistas científicas a partir da primeira década do século XXI ajudou na mudança e evolução da produção científica em Contabilidade no Brasil.

Discordando um pouco desse enquadramento, Farias (2012) ao avaliar o estágio de desenvolvimento científico da contabilidade, apurou que a área apresenta-se evoluindo em direção a uma ciência social, contudo ainda se encontra em um *status* de semiciência, atendendo parcialmente às condições necessárias para ser considerada como ciência madura, faltando-lhe possuir lei e teoria bem desenvolvida que lhe permita atender de forma plena os requisitos necessários. Kuhn (2012) aborda que esse estágio da ciência exige leis e teorias bem estabelecidas e aplicabilidade dessas no mundo real.

Coliath (2014) argumenta que como Ciência Social, a Contabilidade tem o papel importante de aferição e intermediação, podendo abordar aspectos quantitativos e qualitativos, das relações humanas e sociais afetadas pela prestação de contas em diversos setores da sociedade.

Não obstante ainda haja discussões a respeito da classificação da Contabilidade como ciência social aplicada, a maioria dos autores a identificam dessa forma. Franco (1999) expõe que a Contabilidade “estuda e pratica, controla e interpreta os fatos ocorridos no patrimônio das entidades” (p. 42), tidas como células sociais, fornecendo informações e influenciando as decisões na gestão do patrimônio e buscando êxito nos objetivos dos seus usuários. Comprovando a sua aplicabilidade em relação a fatos reais e demonstrando a sua importância no desenvolvimento da sociedade.

2.1.3 O ensino da Contabilidade no Brasil

O ensino de Contabilidade no Brasil teve início com as aulas de Comércio, quando da vinda da Corte Portuguesa ao país, em 1808 em função do período conturbado por uma guerra que acontecia na Europa e a invasão pelos franceses, comandados por Napoleão. A área contábil foi uma das primeiras a conseguir uma instituição educacional específica: a Aula de Comércio da Corte. Foi, também, a primeira profissão liberal regulamentada no país, por meio do Decreto Imperial nº 4.475, que reconheceu, por intermédio da sua associação, a profissão de guarda-livros (Coelho, 2007).

Embora, tenha partido do Brasil, em 1754, a proposta da criação de uma Aula de Comércio (ensino superior), que ficaria sob a supervisão da Junta de Comércio de Lisboa e que foi aprovada dois anos depois (Bugarim & Oliveira, 2014), só em 1809, foram criadas as Aulas de Comércio, dando início ao ensino comercial no Brasil. A vinda da Família Real Portuguesa transformou a colônia na nova sede do Império Português e o mercado externo foi propulsor da economia brasileira.

Contudo, por falta de docentes capacitados com conhecimentos sobre a matéria, a iniciativa não logrou êxito. O cenário que levou a uma maior regulamentação do ensino comercial e da contabilidade foi uma crescente ampliação do comércio como mercado externo que incorporou o desenvolvimento técnico e o investimento em atividades produtivas em substituição ao comércio de escravos. Esses fatos fizeram o governo Imperial se preocupar com a escolha e a nomeação dos lentes, como eram conhecidos os docentes da Aula de Comércio. O Decreto nº 121, de 31 de janeiro de 1842 definiu critérios para a seleção de docentes. Estes seriam avaliados pelo Governo Imperial, e no caso de não haver substitutos seria realizado concurso público para o provimento do cargo (Peleias et al., 2007).

Os referidos autores relatam alguns importantes eventos para o ensino comercial e contábil brasileiro, ocorridos na década de 50 do século XIX, dentre eles, a reforma da Aula de Comércio da Capital Imperial, que criou um curso de estudos denominado Instituto Comercial do Rio de Janeiro. O curso foi mantido em dois anos, mas teve a sua grade curricular alterada. Além disso a expansão da cultura cafeeira; o surgimento do Código Comercial, 1852; a expansão das estradas de ferro, das empresas de serviços urbanos e dos investimentos estrangeiros; a promulgação da Lei nº. 1083, de 22.08.1860, considerado por estudiosos da Contabilidade como a primeira Lei das Sociedades Anônimas do Brasil, contribuíram para uma reorganização do ensino comercial.

Já no século XX, em 1902, foi fundada a Escola Prática de Comércio, mais tarde denominada Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, que juntamente com a Academia de Comércio do Rio de Janeiro eram referência no ensino comercial. Em 1926, o Decreto nº 17329 instituiu os cursos profissionalizantes, ou de Ensino Técnico Comercial. O curso geral teria quatro anos e conferia o diploma de Contador, o curso superior teria três anos e conferia o título de graduado em Ciências Econômicas. O curso geral ofertava as disciplinas de Contabilidade, Contabilidade Mercantil, Contabilidade Agrícola e Industrial e Contabilidade Pública.

Dois anos depois, o Decreto nº 20158 veio regulamentar a profissão de contador e reorganizar o ensino comercial. Outras modificações foram feitas pelo Decreto-lei nº 1535, de 23.08.1939; Decreto-lei nº 6141, de 28.12.1943 e o Decreto nº 14373, encerrando as mudanças nos cursos profissionalizantes.

Assim, o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais surgiu com o Decreto-lei 7988 de 22.09.1945. O Decreto-lei nº 9.295 de 27.05.1946 criou o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e os conselhos regionais de Contabilidade (CRC), com o objetivo de fiscalizar a atuação do profissional contador (bacharel em ciências contábeis) e de guarda livros (técnico em contabilidade) (Hermes, 1986).

A lei nº 1401, de 31.07.1951, desdobrou o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais nos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais e a Lei nº 4024 de 20.12.1961 consolidou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cria o Conselho Federal de Educação (CFE), fixando currículos mínimos e a duração de cursos superiores. Outras mudanças foram feitas por meio do parecer CFE nº 397/62 e de uma resolução do CFE sem número de 8.02.1963.

Em 1971 foi lançado o livro “Contabilidade Introdutória” da equipe de professores da FEA/USP, trazendo a influência da escola norte-americana de Contabilidade nos cursos de Ciências Contábeis, que até então predominava a escola europeia. Ainda sob a vigência da Lei nº 4024/61, outras modificações de conteúdo e duração do curso foram feitas por meio da resolução CFE nº 03 /92.

Posteriormente, em 1996 a Lei 9394 revoga a Lei nº 4024/61 e define novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo várias mudanças no ensino superior. Outras modificações nas diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis foram feitas por meio de pareceres e resoluções do CES/CNE entre os anos de 2003 e 2004 (Peleias et al., 2007).

A Lei nº 12.249 de 11.06.2010 trouxe importantes alterações no cenário do profissional de contabilidade e conseqüentemente do ensino de contabilidade. Entre muitas mudanças, ela alterou diversos dispositivos do Decreto-lei nº 9.295/46, que regulamenta a profissão contábil. Ela instituiu o exame de suficiência como pré-requisito para o registro profissional nos conselhos regionais (condição obrigatória para atuação na área) e extinguiu o registro da categoria de técnicos em contabilidade, salvaguardando os direitos adquiridos a todos já registrados e os que conseguissem o registro até 1º de junho de 2015.

Em uma publicação do Jornal do Comércio, o jornal eletrônico de economia e negócios do Rio Grande do Sul, Rodrigues (2014) afirma que como efeito dessa lei a procura pelos serviços dos técnicos não deve diminuir e sim seguir a tendência dos técnicos exercerem funções auxiliares, ficando a atividade de cunho mais gerencial e estratégico sendo exercida pelo profissional de nível superior. Os cursos técnicos continuam, só que agora o mercado absorve o técnico como auxiliar contábil, não podendo mais assinar balanços nem ser titular de uma organização contábil (Rodrigues 2014).

Com relação à organização atual dos cursos superiores de Contabilidade e Administração, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os dois cursos de graduação, em formato de bacharelado (Resoluções CNE/CES nº 10/2004 e CNE/CES nº 4/2005, respectivamente) determinam que as Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para os mencionados cursos por meio de Projeto Pedagógico. Consta também que o Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso, com suas peculiaridades, seu currículo completo e operacionalização, abrangerá, entre outros: objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social.

Assim o Projeto Pedagógico de Curso – PPC é um documento fundamental para o funcionamento de um curso superior, sendo um dos projetos que o MEC analisa para a sua avaliação. Veiga (2002) lembra que um dos princípios que deve estar presente no projeto político pedagógico, como ele aborda o PPC, é o da igualdade de condições para acesso e permanência na instituição de ensino. E que deve também constar a questão da formação continuada dos seus profissionais. Assim, o PPC, poderá abordar tanto as questões de acessibilidade do aluno como de uma formação continuada voltada a atender as necessidades do seu público alvo.

No que diz respeito à contabilidade como disciplina ministrada nos cursos superiores em questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis instrui que o curso deverá contemplar, nos Conteúdos de Formação Profissional: “estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado” (p. 3).

Em adição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração estipulam conteúdos contábeis como parte do Conteúdo de Formação Básica do curso. No tocante aos cursos técnicos, consta no Catálogo Nacional, elaborado pelo MEC, que além do Técnico em Contabilidade e do Técnico em Administração, outros cursos do eixo Gestão e Negócio como os cursos técnicos em Finanças, Qualidade, Comércio, Seguros, Serviços de Condomínio, Serviços Públicos, entre outros, também devem abordar disciplina da área contábil.

2.1.4 Estratégias de ensino

O termo estratégia tem origem na arte militar, estando ligado ao planejamento de ações executadas em guerras. Atualmente é muito usada no ambiente empresarial e no ensino. No ambiente educacional, estratégia seria a forma com que o professor envolve o aluno e faz com que este se encante com o saber, concretizando a aprendizagem (Petrucci & Batiston, 2006, p 263)

A estratégia de ensino refere-se aos meios utilizados pelos professores no encadeamento do processo de educação, levando-se em consideração a atividade e os objetivos almejados (Mazzioni, 2013).

Hofer (2004), citando Guillon e Mirshawka (1994), menciona haver três formas mais fáceis de se entender a informação: a visual (utilizando a visão), a auditiva (por meio da audição) e cinestésica (por meio do movimento, do toque, do fazer). Marion, Garcia e Cordeiro (2013) explicam que o professor está constantemente avaliando o seu aluno quanto ao atingimento dos objetivos pedagógicos e deve conhecê-lo bem, identificando suas características e seus canais de percepção, de modo a determinar qual a estratégia ou conjunto de estratégias que poderão ser aplicadas no processo do ensino-aprendizagem

(p. 7). Os autores complementam com a afirmação de que independente da metodologia a motivação (estimular os alunos) é essencial.

Uma forma de ensino pode construir diferentes níveis de aprendizagem devido a várias condições subjetivas como o conhecimento prévio dos estudantes, a crença na sua própria capacidade, a disponibilidade para aprender (Colauto, Silva, Tonin & Martins, 2017). Assim a escolha de uma estratégia didática deve considerar os objetivos do ensino, os recursos didáticos disponíveis e as características dos discentes. Mazzioni (2013) aponta em seu estudo feito com alunos e professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Comunitária Regional de Chapecó - Unochapecó que as estratégias mais utilizadas pelos docentes são as aulas expositivas (dialogadas), seguida de resolução de exercícios, os seminários, os estudos de casos e alguma forma de simulação de casos reais. No intuito de propiciar uma reflexão sobre o assunto aborda-se, a seguir, algumas das estratégias de ensino mais conhecidas e utilizadas no ensino de Contabilidade.

2.1.4.1 Aula expositiva

Essa estratégia é considerada a mais antiga e também mais utilizada no ensino. Consiste em uma forma verbal e simples de transmitir conhecimento. Haskins (2017) afirma que a estrutura do sistema de ensino da Universidade tem origem na Idade Média. Assevera, ainda, que, nesse período, existiam poucos livros e nenhum laboratório. Contudo, embora a palestra formal não fosse o único veículo de instrução, essa teve uma grande importância.

Para Gil (2005, p. 74), o uso dessa estratégia de ensino, citada anteriormente, é adequado para: [1] transmitir conhecimentos; [2] apresentar um assunto de forma organizada; [3] introduzir os alunos em determinado assunto; [4] despertar atenção em relação ao assunto; [5] transmitir experiências e observações pessoais não disponíveis sob outras formas de comunicação, e [6] sintetizar ou concluir uma unidade de ensino ou um curso.

Algumas das vantagens deste método citadas pelo autor são: economia de tempo na preparação da aula; transmissão de mais conteúdo em menor tempo; é adequado quando existem muitos livros sobre o assunto, ou vice-versa; é ideal, quando os alunos podem apresentar dificuldades em lidar com texto escrito e com o material bibliográfico

indicado pelo professor; necessita de preparo mínimo dos envolvidos; é uma estratégia de baixo custo; é flexível no uso conjunto com outras estratégias; e exige do estudante apenas o entendimento da mensagem, estimulando, concomitantemente, o seu raciocínio crítico. Leal e Cornachione (2006) complementam com o pensamento de que a aula expositiva é mais adequada para salas de aula com grande número de alunos, pois métodos didáticos mais interativos impossibilitariam a participação de todos.

Como desvantagens, Marion et al. (2013) expõem que esse método faz do professor o agente ativo do processo ensino-aprendizagem, deixando o aluno em uma atuação passiva e recomendando cautela no uso demasiado do método. Para Ronca e Ecobar (1988) “o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma final e a tarefa da aprendizagem não envolve nenhuma descoberta independente por parte do estudante” (p. 86). Leal e Cornachione (2006) fomentam a reflexão de que algumas vantagens defendidas tendem a sustentar alguns problemas: a economia de tempo na preparação da aula poderia levar a uma falta de envolvimento dos professores, eles inovariam e planejariam menos; o seu baixo custo poderia fazer com que diminuíssem os investimentos na educação; as tradicionais aulas expositivas deixariam os alunos e professores acomodados; e essa estratégia estaria mais voltada para a transmissão do conhecimento do que para a sua construção a partir do que já existe.

Esse método melhora, consideravelmente, quando se considera o diálogo em sala, passando a ser aula expositiva dialogada na qual há a participação ativa do estudante e o conhecimento prévio deste pode ser tomado como ponto de partida e também mediar a compreensão crítica do assunto. O professor provoca o aluno a questionar, interpretar e discutir o objeto de estudo, com a finalidade de que ao fim elabore uma síntese integradora (Anastasiou & Alves, 2004). Dessa forma as várias vozes são ouvidas (professor e estudantes), os conhecimentos somam-se agregando valor a um conhecimento final mais completo. Em um estudo realizado por Mazzioni (2013), a aula expositiva dialogada foi apontada como a estratégia de ensino mais utilizada, foi citada por 41,03% dos estudantes e por 25,81% dos professores.

2.1.4.2 Resolução de Exercícios

Segundo Marion et al. (2013), deve ser usada de modo complementar às aulas expositivas, de forma a fixar e compreender melhor o ensino teórico. A criatividade do professor é importante na elaboração dessas tarefas práticas e influencia no sucesso do método.

Mazzioni (2013) identificou em seu estudo que essa metodologia é considerada, pelos estudantes, como a mais eficaz para a aprendizagem. Teve a preferência de 40,76% dos alunos, à frente da aula expositiva com 27% e de seminários com 14% das menções. É a segunda estratégia mais utilizada, sendo citada por 38,46% dos estudantes e por 19,35% dos professores.

2.1.4.3 Seminários

Nessa estratégia o professor seleciona um tema e instrui os estudantes a pesquisar, apresentar e discutir em sala. Tem como foco discutir ou debater temas ou problemas colocados em discussão. O professor deve dirigir a sessão crítica ao final de cada apresentação, comentando e organizando uma síntese integradora do que foi apresentado. (Anastasiou & Alves, 2004).

O aluno costuma ter uma resistência a esse método por achar que ele trabalha muito e o professor pouco. É importante que o professor mostre as vantagens do método que será necessário para o exercício da sua vida profissional (Marion et al., 2013). Com base em Mazzioni (2013), é a terceira estratégia mais utilizada, sendo citada por 14,10% dos estudantes e por 16,13% dos professores.

2.1.4.4 Aulas Práticas (com uso de laboratórios)

Elas mostram o lado prático da disciplina e podem ser aplicadas em quase todas as matérias da área, como complemento às aulas expositivas (Marion et al., 2013).

Miranda, Leda e Peixoto (2013) defendem que a adoção de aulas práticas auxilia

significativamente na construção do conhecimento do aluno, uma vez que dinamizam os conteúdos e estimulam a curiosidade e a atenção, permitindo uma melhor visualização de fenômenos e do assunto abordado em sala.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em sua seção IV, traz como uma das finalidades do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. A menção na lei demonstra a importância do ensino utilizando aulas práticas na construção do saber, propiciando o domínio dos princípios científicos e tecnológicos.

Esta estratégia proporciona ao aluno o contato com a tecnologia; com *softwares* utilizados para operações financeiras e contábeis; com sistemas de contabilidade utilizados pelo mercado, geralmente em uma versão universitária.

2.1.4.5 Estudo de Caso

Também denominado como “método do caso” ou, ainda, “caso de ensino”, não deve ser confundido com a metodologia de pesquisa conhecida como estudo de caso, se tratando de mais uma ferramenta pedagógica (Leal, Medeiros & Ferreira, 2017). Constitui em uma “análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos” (Anastasiou & Alves, 2004, p. 39). O professor expõe o caso a ser estudado e orienta as categorias mais importantes a serem analisadas; os alunos analisam e expõem o seu ponto de vista; o professor retoma os pontos principais, analisando coletivamente as soluções propostas; o grupo debate as soluções, disseminando as melhores conclusões.

Para Marion et al. (2013), os casos deveriam ser reais, dando um contato maior com o mundo dos negócios e podem ser elaborados a partir de notícias de jornais, revistas ou da própria experiência do professor, pois casos tirados de livros ou de literatura estrangeira nem sempre atendem às necessidades regionais e culturais dos estudantes.

Leal et al. (2017) defende que esse método coloca o professor e o estudante como figuras atuantes no processo de aprendizagem. Por um lado, o professor deve despertar nos estudantes o interesse pelo caso, motivando-os a participar da atividade proposta e aos alunos cabe aceitar a tarefa contribuindo com ideias, observações e elaborando

possíveis soluções para o caso. Mesmo já familiarizado com o conteúdo, o professor se beneficia das novas perspectivas apresentadas pelos alunos a respeito da situação estudada. Já para os discentes o método permite desenvolver, entre outras, habilidades como o trabalho em equipe, estudos individuais, argumentação crítica para defesa de seus pontos de vista, o respeito às diferentes abordagens sobre a situação descrita, aprender a negociar e gestão de tempo (Leal et al., 2017).

2.1.4.6 Jogos de Empresas

Propicia ao aluno vivenciar situações semelhantes às situações reais, integrando várias disciplinas do curso, aproximando a prática da teoria e fazendo com que o aluno, com base em informações que lhes são repassadas, tomem decisões próximas às reais. Promovendo, assim, a formação de profissionais mais preparados para enfrentar o mercado (Piana & Erdmann, 2013). Marion et al. (2013, p. 32) mencionam que:

O objetivo deste método é desenvolver nos participantes de um curso a habilidade em tomar decisões baseadas em dados contábeis e de mercado, através da utilização de um jogo onde estes participantes representam a diretoria de empresas que competem em um mesmo mercado.

Com o exposto, essa estratégia tem por finalidade a simulação de situações reais, como ocorre no cotidiano em meio à concorrência e às decisões a serem tomadas para a gestão da empresa. O objetivo é preparar o aluno para o ambiente de trabalho, treinando as habilidades e estimulando-o a aprender com os seus erros e seus acertos ainda na universidade.

2.1.4.7 Excursões e Visitas

Marion et al. (2013, p. 12) defendem que essa estratégia se apresenta muito interessante para o aprendizado nas formas visual, auditiva e cenestésica. O professor pode estruturar de forma que todos os alunos sejam beneficiados. Durante uma visita a uma indústria, um escritório, ou uma instituição, os alunos podem ouvir as explicações dos profissionais ou do professor, poderão ter acesso ao fluxo de documentos, operações

e forma de execução, manuseio de documentos e conhecer um pouco da cultura organizacional. Esse método permite ao aluno uma visão da teoria na prática.

Para Santana e Gomes (2016), em uma visita técnica o aluno pode perceber a realidade analisando uma amostra empírica de como as teorias funcionam. Por meio dela o educando tem contato com novos lugares, novas culturas, com as diferenças do grupo e do lugar visitado, propicia a aquisição de responsabilidade e flexibilidade, dando a oportunidade de lidar com situações inusitadas e torna o aprendizado mais descontraído. Os conhecimentos adquiridos na visita proporcionam uma visão mais ampla do mundo, ajudando no desempenho da vida cotidiana. Os autores complementam, lembrando que a visita deve ser planejada com roteiros pedagógicos permitindo ao aluno uma exploração máxima das informações do local, possibilitando a ele aprender sobre conceitos e atitudes presentes no local visitado. A visita técnica se mostra um instrumento motivador de ensino, sendo bem aceito pelos discentes, uma vez que estes a veem como uma interação entre o que é visto em sala e a realidade profissional do meio (Santana & Gomes, 2016).

2.1.4.8 Trabalhos em grupo

Para Anastasiou e Alves (2004), a aprendizagem é um ato social, no qual o professor, um colega, um texto ou um vídeo pode facilitar o processo. Nas estratégias grupais, como o trabalho em equipe, as habilidades desenvolvidas auxiliam o desabrochar da inteligência relacional, que envolve, segundo Osório (2003) a inteligência intrapessoal (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a inteligência interpessoal (reconhecimento de emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais).

Considerando a diversidade de características pessoais e das modalidades de percepção dos alunos participantes da equipe, o trabalho em grupo pode ser um desafio a ser enfrentado tanto para o professor como para o aluno. Os autores recentemente citados complementam que é fundamental para as estratégias grupais a organização, a preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o aluno. O professor deve deixar bem explícitos os objetivos, as normas, as formas de ação, os papéis, as responsabilidades e os resultados esperados.

O trabalho em grupo se mostra como uma estratégia de ensino importante que prepara o aluno para atuar e se relacionar profissionalmente no mercado de trabalho. Colocando o estudante em contato com opiniões, conceitos, culturas, posturas diversas das suas e presentes em seus colegas de equipe. Possibilita também que um colega com uma compreensão melhor sobre determinado conteúdo possa ajudar outro componente da equipe com um certo grau de dificuldade de assimilação do conteúdo.

2.1.4.9 Pesquisa

Nessa estratégia o professor desafia o aluno a investigar e alterar o seu conhecimento por meio da busca de soluções para um problema identificado ou a exploração de um conteúdo pouco conhecido.

Algumas habilidades (operações de pensamento) desenvolvidas por meio da pesquisa são: observação; interpretação; classificação; crítica; resumo; análise; desenvolvimento de hipóteses; busca de suposições; decisão, comparação; imaginação; planejamento; organização de dados e aplicação de fatos a novas situações (Anastasiou & Alves, 2004, p. 53). Hofer (2004) argumenta que o formato científico da investigação se caracteriza pela abordagem do problema estudado, com a utilização de regras metodológicas. A estratégia possibilita ao estudante exercitar, tornando-o hábil a explorar de acordo com as regras científicas. Contudo, o aluno deve ter condições de executar o que lhe for solicitado, na medida do seu nível de conhecimento das normas e procedimentos necessários. Dessa forma, é possível auferir que muitos trabalhos universitários mais elaborados, configuram-se pesquisas de iniciação científica.

2.1.4.10 Discussão e Debate

Exige do aluno conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição e oportuniza a formulação de princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios. É importante que ao final da aula o professor dê sua opinião sobre o assunto discutido, coloque a sua conclusão, fechando a aula.

O debate e a exposição de ideias diferentes agregam valor à aprendizagem, ficando, também, para o professor a tarefa de corrigir as ideias expostas, quando necessário e no momento certo. O professor deve estabelecer uma dinâmica adequada para cada realidade (Marion et al., 2013, p. 13)

2.1.4.11 Ciclo de Palestras

Nessa estratégia o professor convida um profissional da área contábil ou de áreas afins para ministrar palestras com duração média de uma hora e ao final abre-se espaço para questionamento (Hofer, 2004).

A motivação profissional pode ser trabalhada com uso dessa estratégia, chamando profissionais bem sucedidos a relatarem sua experiência. Deve-se ter cuidado com assuntos excessivamente técnicos e muito específicos, não sendo aconselháveis para públicos maiores e heterogêneos (Marion et al., 2013).

Para Anastasiou e Alves (2004), a palestra é uma estratégia funcional para transmissão de informação bem predominante entre os docentes universitários. Possibilita o aprimoramento de habilidades sociais e de investigação, ampliando conhecimentos sobre um determinado conteúdo e estimulando o estabelecimento de relações entre diferentes pontos de vistas. A avaliação deve considerar a pertinência das ideias e questões levantadas, a logicidade dos argumentos, as relações estabelecidas e o conhecimento explicitado.

2.1.4.12 Dissertação ou Resumo

Consiste na execução de uma dissertação ou resumo após uma visita a uma empresa ou após a leitura de um livro, parte dele ou outro tipo de texto. Fazendo com que os alunos reflitam e obtenham suas próprias conclusões sobre que foi lido ou visto. A leitura prévia do conteúdo a ser ministrado e o resumo do que foi lido pode ser complementar a aula expositiva e discussão e debate.

A dissertação é um estudo de natureza reflexiva-teórica consistindo na ordenação de ideias sobre um determinado tema. Possibilita ao aluno debater, discutir, questionar e expressar pontos de vista, desenvolver raciocínios e argumentos que fundamentem posições, estabelecer relações de causa e consequência, entre outras operações mentais (Souza, Santos & Dias, 2013).

Machado (2002) define a elaboração de um resumo como a reescrita compacta, dos conteúdos de um texto (artigo, livro, etc) mantendo obrigatoriamente uma organização simétrica ao conteúdo fonte e com objetivo de informar sobre este. Machado (2005) complementa explicando que o resumo não pode acrescentar dados ou avaliações explícitas em relação ao texto original.

O resumo não é uma operação mental simples e exige o acompanhamento do professor em seus primeiros ensaios. Envolve operações mentais como identificação, interpretação, análise, organização de dados e síntese para o alcance do texto solicitado (Anastasiou & Alves, 2004).

2.1.4.13 Projeção de Vídeos ou Áudios

A criatividade do professor é muito importante na busca de vídeos a serem projetados para os alunos, os quais devem versar sobre temas de interesse do curso ou algum assunto em destaque. Atualmente esse método pode ser praticado por teleconferência, videoconferência, telão etc. É interessante que ao final se desenvolva um resumo, dissertação, seminário ou discussão para a consolidação do conteúdo aprendido (Marion et al., 2013).

Para os autores, filmes como “A Lista de Schindler”, “O Nome da Rosa”, “O Homem que Fazia Chover” e muitos outros fazem referências especiais sobre a profissão contábil. Aulas e palestras gravadas por *experts* na área contábil-administrativa podem ser utilizadas. Esse método pode ser muito útil em regiões onde não há empresas para visitas.

Colauto et al. (2017) afirmam que por meio da utilização de filmes pode-se fazer análise da sociedade e discutir assuntos relevantes para a formação e socialização discente. Devendo o professor preparar os alunos antes da exibição para que não se torne

algo casual, focando o efeito didático. Após a exibição os alunos devem ser conduzidos ao objetivo da aula por intermédio de uma discussão sobre o que o filme abordou e como abordou.

2.1.5 Recursos Didáticos

Sobre os recursos didáticos, Cerqueira e Ferreira (1996) definem como:

[...] são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficiente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem (p. 1).

Os autores complementam asseverando que podem ser naturais (elementos da natureza); pedagógicos (criados para esse fim); tecnológicos (como exemplo o computador) e cultural (como os museus). O bom aproveitamento dos recursos didáticos depende de fatores como: a capacidade do aluno; experiência do educando; técnicas de emprego; a oportunidade de ser apresentado e o uso limitado, para não causar desinteresse.

Tem-se então que os recursos didáticos são utilizados com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Leal (2005) aduz que as novas tecnologias da informação e comunicação-NTIC tornaram os recursos didáticos mais valiosos, tanto dentro da sala de aula como para pesquisas. E que o professor pode dispor de meios como: *Datashow*, hipertextos, internet, bibliotecas virtuais, vídeos entre outros mais avançados, mas sempre considerando a sua habilidade com a ferramenta, a real condição dos alunos e os recursos acessíveis ao aluno e disponíveis na instituição de ensino.

Souza (2007) chama atenção para a necessidade da habilidade e criatividade do professor no uso dos vários recursos disponíveis para o alcance do objetivo proposto, devendo haver planejamento. O recurso utilizado deve motivar o aluno, fazendo com que ele adquira uma cultura investigativa e preparando-o para atuar na sociedade.

Nos estudos de Mazzioni (2013), o *data show*, o quadro branco e o laboratório de informática foram os recursos mais utilizados nas aulas típicas do Curso de Ciências Contábeis da universidade estudada.

2.1.5.1 *Data show*

Com a modernização tecnológica, muitas instituições de ensino federais e particulares passaram a disponibilizar *data show* para utilização nas salas de aula. Gil (2005) destaca como vantagens desse recurso: [1] projeção de imagens da tela do computador, filmadora etc.; [2] apresentação de gráficos, textos e planilhas, com a possibilidade de uso de som e animação; [3] projeção de imagens em cores brilhantes e saturadas, mesmo com as luzes acesas; [4] fácil locomoção, visto ser compacto e leve; [5] projeção direta do que é digitado ou desenhado na tela do computador; [6] comando de sua apresentação a distância e [7] leitura do material projetado sem que o professor tenha necessidade de olhar para a tela.

2.1.5.2 Quadro

O quadro é um elemento comum nas salas de aula, apresentando-se, na maioria das vezes, na cor verde ou branca. Gil (2005) defende que ele é o mais simples e acessível recurso audiovisual, apresentando vantagens como: [1] acessibilidade – é muito fácil de ser encontrado nas salas de aula; [2] praticidade – seu uso não exige habilidades especiais do professor nem equipamentos dispendiosos; [3] versatilidade – o professor pode utilizar de acordo com a progressiva necessidade em relação à matéria; [4] possibilidade de participação – não inibe a participação dos alunos; [5] estímulo ao interesse pela disciplina – por ser bastante conhecido pelos alunos não chama atenção sobre si mesmo, podendo o professor estimular o interesse pela disciplina.

Mesmo sendo um recurso presente na vida do professor e dos alunos desde os primeiros anos do ensino fundamental, requer algumas técnicas de uso para a manter a atenção do discente, como: [1] o planejamento da utilização de acordo com o conteúdo, organizando a sequência e a harmonização dos elementos a serem expostos no quadro; [2] procedimentos de limpeza para uma boa apresentação que deve ser feita de cima para baixo e da esquerda para a direita; [3] o professor deve organizar uma sequência de utilização do quadro, deixando claro para o aluno; [4] A postura do professor é muito importante, devendo evitar dar as costas para os alunos e procurando escrever um pouco de lado, falando e olhando, para a classe (Gil, 2005).

2.1.5.3 Laboratório de informática

Para o ensino de contabilidade, os laboratórios de informática são dotados de equipamentos físicos (processadores, impressoras, monitores etc.) e de programas que possibilitem cálculos financeiros, jogos de empresas, operações contábeis, entre outros, utilizados para o professor ministrar aulas e possibilitando o aluno ter contato com situações próximas da realidade do mercado de trabalho.

Também são considerados recursos didáticos os livros, as apostilas, os artigos, o vídeo, a TV, o computador, o retroprojetor (projektor de transparências), o *flip chart* (bloco grande de cartolina fina, sustentado por um cavalete) entre vários outros que também podem ser construídos e utilizados de acordo com a necessidade do ensino.

Além dos recursos tradicionais, como os já mencionados, utilizados para enriquecer e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, potencializando o repasse e estímulo à busca do conhecimento, outras ferramentas como a lousa digital e a *internet* vêm sendo utilizadas, acompanhando o avanço da sociedade.

Entrando no contexto da educação inclusiva, um novo conceito vem sendo introduzido: a Tecnologia Assistiva – TA, definida como um termo que engloba recursos e serviços com o objetivo de proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo qualidade de vida e inclusão social (Bersch & Pelosi, 2007). A utilização da TA faz com que o aluno construa o seu conhecimento do seu jeito, na medida de suas habilidades, aumentando a sua capacidade de ação e interação. É criar novas formas de comunicação, podendo utilizar o computador como alternativa para isso (Bersch, 2006). Aparelhos para surdez, *software* que favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada, livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais, sistema de legendas (*close-caption / subtitles*), aplicativo que traduz em língua de sinais mensagens de texto, voz e texto fotografado são TA utilizadas na categoria auxílio para pessoas com surdez ou com *déficit* auditivo. A Figura 1 expõe um exemplo de Tecnologia Assistiva.

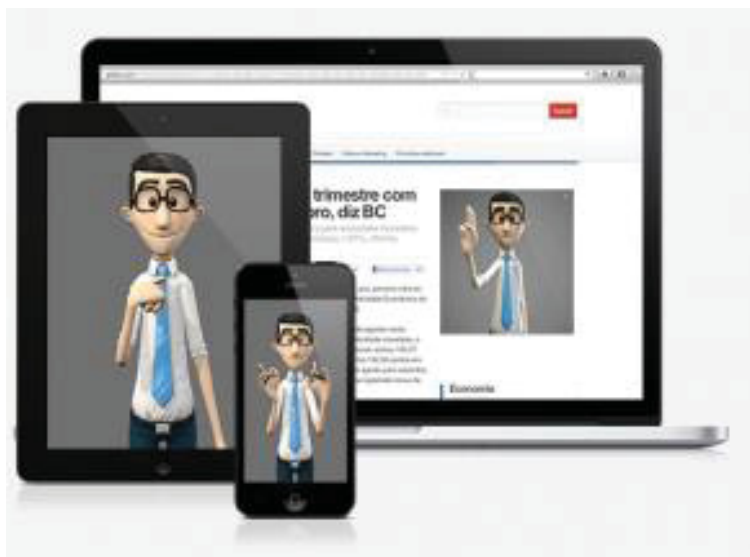


Figura 1: Foto de aplicativo brasileiro (*Hand Talk*) que traduz texto, sons e imagens do Português para LIBRAS.

Fonte: <http://www.gentequecooperacresce.com.br/site/index.php>

Martins, Rodrigues, Rocha, Francisco e Morgado (2015), desenvolveram um estudo sobre a tecnologia existente no mercado e em pesquisa para melhorar o processo de comunicação para pessoas surdas, focando o ensino a distância, e utilizando a tradução da língua gestual. Apontaram o uso de *avatares* (figuras gráficas complexas que imitam a figura humana e tem sua voz e seus movimentos corporais utilizados para a comunicação) como um projeto que vem sendo desenvolvido. O uso dos *avatares* como um recurso na comunicação com pessoas surdas ainda apresenta desafios, grande parte devido à complexidade das expressões características da língua de sinais, possíveis ambiguidades apresentadas aos usuários, a forma e velocidade dos movimentos, as resumidas expressões de emoções, entre outras. O cenário exposto pelo estudo mostra que ainda há muito a ser feito para o aprimoramento dessa tecnologia como recurso didático.

Em busca de práticas e recursos mais adequados ao ensino para o público surdo, Taveira e Rosado (2017) afirmam que “existe uma didática específica desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (Libras e Português) que tem como predominância os processos de letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos” (p. 22). Para Santaraella (2012, p.13) o letramento ou alfabetização visual corresponde a aprender a ler imagens, a identificar o que elas representam, qual o seu contexto, como representam a realidade.

Taveira e Rosado (2017) apontam que alguns “suportes e modalidades de comunicação” como: a escrita da língua de sinais, o próprio uso da visualidade pela pessoa surda, a fotografia, a informática, o cinema, o teatro, abrem “caminhos para um pensamento-imagem” e facilitam o ensino à pessoa surda. Os autores ainda constataram nas práticas pedagógicas de instrutores e professores surdos o uso recorrente de recursos como: [1] Recurso da fotografia, para composição de imagens representativas; [2] Vídeos e computação gráfica como linguagens híbridas (utilizando a língua de sinais e a língua majoritária escrita). Mencionam que essas práticas ainda são pouco utilizadas em sala de aula, o que sugere que precisam ser mais trabalhadas nos cursos de formação de professores.

O exposto mostra que a história do desenvolvimento da Contabilidade, a sua classificação como ciência social, as condições em que o ensino dessa ciência chegou e progrediu no país, as estratégias e recursos didáticos mais utilizados são fatores que tiveram e/ou têm forte influência no sucesso do ensino da Contabilidade.

No próximo capítulo serão abordados aspectos relativos ao acesso ao ensino acadêmico de um sujeito que depende não apenas das estratégias e recursos didáticos explanados nesse capítulo, mas também de uma língua, ou de um intérprete dela: o surdo.

2.2 ACESSO DO ALUNO SURDO AO ENSINO ACADÊMICO

A conjuntura vigente, tanto dos estudos quanto das práticas educacionais para surdos, engloba a coexistência de dois enfoques: o primeiro baseado nos *déficits* (ou médico) e o outro no aspecto cultural-integrador (ou social) (Salles & Lacerda, 2015; Pacheco & Costa, 2006). O enfoque baseado nos *déficits* é a visão mais antiga, e para Pacheco e Costa (2006)

[...] embora ainda não esteja totalmente superada a proposição que entende que a falha está no aluno devido a suas deficiências, questiona-se, cada vez mais, o papel da instituição de ensino, e até que ponto ela falha ao não ser capaz de dar resposta às demandas de seus alunos (p. 155-156).

Segundo Fernandes (2011) os aspectos relacionados à educação de pessoas surdas são vários e embora cada experiência com a surdez seja única, pois cada ser é uno, com suas características biológicas e sua personalidade, e está inserido em um contexto

sociocultural, podendo este ser totalmente diferente dos demais ou não. Com base nesse pensamento, tentar-se-á colocar aqui alguns aspectos considerados importantes e presentes em grande parte dessas vivências.

2.2.1 Um Passeio pela História dos Surdos

Os conceitos acerca da deficiência eram basicamente ligados ao misticismo e ocultismo, não havia estudos e nem base científica que propiciasse uma representação da realidade antes do século XVIII. A falta de conhecimento sobre a surdez e a religião contribuiu com a marginalização de pessoas deficientes, esta última, na medida em que colocava o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito. Assim aqueles que não espelhavam a imagem de perfeição eram excluídos (Pacheco & Costa, 2006).

Uma visão histórica rica, presente na literatura é a das seis imagens elaborada por Carlo Lepri, psicólogo e professor do programa de pós-graduação em Ciências Psicológicas e Técnicas na Faculdade de Educação da Universidade de Genova, na Itália. Ele usa a teoria das representações sociais e apresenta seis imagens socialmente reconhecidas que identifica na história dos deficientes. Lepri (2012), em sua obra *Viajantes Inesperados*, não se volta a um tipo específico de deficiência tratando essa condição como humana e existencial. Expõe reflexões no intuito de contribuir para a compreensão de algumas variáveis que podem favorecer ou dificultar os processos de inclusão social. O autor argumenta que:

[...] uma dessas variáveis é justamente a imagem que os diferentes grupos sociais constroem um do “outro”. Em torno dessa imagem, que de certa forma é uma espécie de fotografia interiorizada do estereótipo do deficiente, ativada cada vez que interagimos com algum representante da “categoria”, é que se encontram grande parte das possibilidades de acolhimento e de inclusão (Lepri, 2012, p. 21-22).

As imagens sociais criadas da deficiência se modificam de acordo com a evolução da própria sociedade. Lepri (2012) discorre que no transcorrer do tempo ocorre mudanças na cultura, no que se acredita, nos mitos, no conhecimento devido a estudos e descobertas, mudando também o entendimento dos homens. E que a mudança nem sempre é linear, progressiva e positiva. Havendo períodos de progresso, seguido de retrocesso e posterior

restauração, podendo inclusive coexistir representações diferentes num mesmo contexto social. As representações sociais têm origem, se nutrem e se alteram dentro de um sistema cultural, visto como um conjunto de valores, conhecimentos, normas e crenças. Analisa a relação entre representação e comportamento por meio do esquema:

CULTURA→REPRESENTAÇÕES→POSTURAS→ COMPORTAMENTOS

Em que os fatores culturais influenciam os processos de representação. Estes em sua função de orientar e prover um código para o trabalho com a realidade, conduz por meio das posturas a agir de determinado modo. Segue reconstruindo historicamente a evolução de algumas imagens da deficiência que ao ser ver são mais significativas e recorrentes, de forma territorialmente circunscrita à cultura ocidental e, em particular à cultura italiana:

O erro da natureza – Tem o seu início demarcado a partir da Idade Clássica, com a representação do deficiente como ser inútil, um peso para a sociedade, e imagem predominante de “erro da natureza”, algumas vezes associada a de “doente perigoso”. A postura predominante relacionada é a “eugenética”, referente à eugenia, processo que pretende aprimorar a genética humana. Uma outra postura identificada, menos presente, é a da equiparação de alguns tipos de deficiências ao divino, com capacidade de predição do futuro. O comportamento relacionado é o da “eliminação”, no qual no predomínio dessa imagem se registrou abandono de recém-nascidos e genocídios (Lepri, 2012).

O filho do pecado – Tem início a partir do século V. As concepções religiosas como a do cristianismo, que tem a criação do homem como imagem e semelhança de Deus, e a judaica, que prevê o mal físico como punição de uma infidelidade no relacionamento do homem com Deus, fomentaram pensamentos de que a deficiência seria mandada por Deus para punir o pecado. Embora palavras de Jesus, contidas na Bíblia rompessem com essa relação direta de pecado e doença, e remetesse ao um ato de fé, quando argumenta que um cego nasceu cego para manifestar nele as obras de Deus. Essa representação marcou toda a Idade Média e influencia também épocas mais recentes, como exemplo, quando alguns pais da época atual, ao se depararem com a experiência da deficiência em um filho, sentida como dolorosa e injusta, se perguntam que pecado cometeram para que isso tivesse ocorrido como eles. Tem como postura a “aceitação condicional” e o comportamento a “assistência piedosa” (Lepri, 2012).

O selvagem – O seu período é a partir do século XVII. Caracteriza-se por uma mudança cultural, na qual ao lado das causas que explicam a deficiência por meio do pensamento religioso e do pensamento mágico/supersticioso, surge a tentativa de dar explicações por meio de um pensamento racional. Essa imagem estimulou o interesse pelo estudo e uma maior compreensão da diversidade, dando origem ao nascimento da educação especial. Sua postura é a “clínica/racional” e o comportamento dominante é a “normalização por meio da educação” (Lepri, 2012).

O doente – Com início no século XIX e no contexto da ideologia iluminista e de seus ideais pedagógicos, de uma nova classe sócia –a burguesia- e da revolução industrial, quem não queria ou não podia produzir recebia a categoria de anormal ou desajustado sendo direcionado às novas instituições como orfanatos, manicômios, hospitais ou cárceres, uma nova forma de exclusão. Foi atribuído aos especialistas e aos médicos a tarefa de estabelecer o que era adequado ou inadequado em relação à normalidade, passando a existir duas fases na abordagem da deficiência: a primeira seria o diagnóstico, o tratamento e a reabilitação e a segunda, a inserção na sociedade. A postura dessa imagem é a “classificação / controle” e seu comportamento a “Institucionalização / Tratamento” (Lepri, 2012).

A eterna criança – Mudanças ocorridas com a Segunda Guerra Mundial e o nascimento do “Estado Social” propiciaram entre outras coisas o nascimento de programas de assistência e previdência que determinaram um novo papel da família, principalmente no que diz respeito à educação e o cuidado dos filhos. As famílias passam a ter um papel mais ativo nas decisões que dizem respeito aos seus filhos e se organizam em busca de desmentir falsas teorias, fornecer informações corretas e encorajar a pesquisa. Persiste nessa imagem a prática da reabilitação que vê a deficiência como um problema originado por doenças, traumas ou outras condições de saúde sendo necessário tratamento individualizado realizado por profissionais. As instituições passam a ser as escolas especiais, os institutos para menores e adolescentes e as oficinas protegidas para adultos. A pessoa com deficiência é tida como aquela que não vai crescer, nem amadurecer, ficando impossibilitada de ter experiências típicas de uma pessoa adulta. A sociedade passa a se proteger das pessoas com deficiência e as famílias a proteger seus filhos da sociedade. A postura é a “protetora” e o comportamento é a “infantilização” (Lepri, 2012).

A Pessoa – A partir do fim da década de 1960, movimentos de contestação se tornaram mais frequentes na Europa influenciando aspectos econômicos, sociais e culturais e fazendo surgir um novo sistema de valores. O modelo social da deficiência, termo criado por Mike Oliver em 1981, contribuiu para um distanciamento da abordagem médica, passando a conceitua-la como uma construção social. A deficiência ganha uma nova definição, a de algo que uma sociedade intolerante atribui ou impõe às pessoas com transtornos (condições biológicas). O problema deixa de residir na pessoa e passa a derivar das estruturas, das práticas e das posturas que a impedem de exercer as próprias capacidade. O papel desempenhado passa de custódia e assistencialismo para o de facilitação, mediação e acompanhamento. O modelo social introduz o tema dos direitos humanos como parâmetro e passa a sustentar o movimento de inclusão social nos vários aspectos da vida: escolar, de formação profissional, do trabalho, associativo e do lazer. A postura é o “Reconhecimento dos direitos” e o comportamento é a “Abertura / inclusão” (Lepri, 2012).

A história não se faz de objetos, ou seja, de coisa inertes, é constituída de ações, reações e reflexos de ações. Portanto é importante conhecer os nomes de pessoas e fatos que construíram a história dos surdos. Tenta-se aqui listar os nomes e eventos que fizeram parte da história desse grupo social, ora evoluindo, ora retrocedendo, mas sempre bem-intencionados com pensamento da época. A lista parte da Idade Moderna, visto a literatura apresenta que a Idade Antiga, para os surdos, foi marcada por um total desconhecimento sobre o tema, conceitos equivocados, marginalização, escravidão, atos extremamente desumanos e o destino à morte (Fernandes, 2011). O Quadro 2 elenca pessoas e eventos que marcaram a história dos surdos.

Quadro 2: Pessoas e eventos importantes na história dos surdos

Nomes ou Eventos	Contribuição
Pedro Ponce de León (1520 – 1584)	Monge beneditino espanhol, estabeleceu a primeira escola para surdos e educava filhos de nobres que nasciam com problemas auditivos. Usava como método a dactilologia (alfabeto manual), escrita e oralização. Criou uma escola para professores de surdos. É considerado o primeiro professor de surdos da história.
Juan Pablo Bonet (1579 – 1623)	Na Espanha, utilizou os sinais, treinamento da fala e o alfabeto dactilológico na educação de um surdo. Publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que divulgava o seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los sordos”.
John Bulwer (1614 – 1684)	Médico britânico, entendia que a língua gestual era essencial na educação dos surdos. Em 1644, publicou “A Língua natural da mão e a arte da retórica manual”, no qual recomendava a utilização do alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial.

John Wallis (1616 – 1703)	Considerado fundador do oralismo na Inglaterra, desistiu de ensinar o surdo a falar. Usava Língua de Sinais, por considerar importante no ensino dos surdos.
George Dalgarno (1626 – 1687)	Intelectual inglês, propôs um sistema linguístico para ser usado pelos surdos. Esse sistema ainda é usado nos E.U.A.
Johann Conrad Amman (1669 – 1724)	Médico suíço desenvolveu e publicou um método pedagógico da fala e da leitura labial: “ <i>Surdus Laquens</i> ”. Criou movimento oralista Alemão. Embora fosse contra a língua de sinais, utilizava sinais e o alfabeto digital para atingir a fala.
Jacob Rodrigues Pereire (1715 – 1780)	Foi provavelmente o primeiro professor espanhol de surdos, o primeiro no ensino ao surdo na França.
Samuel Heinicke (1729 – 1790)	Considerado o “pai do método alemão” Oralismo Puro, iniciou as bases da filosofia oralista. Publicou a obra “Observações sobre os surdos e sobre a palavra” e fundou, em 1778, a primeira escola de oralismo puro em Lúpsia, na Alemanha.
Charles Michel L’Epée (1712 – 1789)	Instruía os surdos com a combinação de língua de sinais e gramática francesa sinalizada, denominada “sinais metódicos”. Recebeu muita crítica dos educadores oralistas. Defendia que a língua de sinais constitui a linguagem natural dos surdos e que é um verdadeiro meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento. Publicou o primeiro dicionário de sinais e a obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos”. Quando morreu, em 1789, já havia fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa.
Thomas Braidwood (1715 – 1806)	Fundou a primeira escola para correção da fala na Europa em Edimburgo. Utilizava a leitura orofacial e crianças incapacitadas eram isoladas na sala.
Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838)	Médico cirurgião e psiquiatra alienista francês, na sua concepção médica, a surdez tinha que ser erradicada ou “diminuída para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento. Pesquisando a surdez, Itard utilizou de experiências desumanas como furar as membranas timpânicas de alunos. Em 1821, publicou o livro “Tratado das doenças do ouvido e da audição”. Foi responsável pelo clássico trabalho com o “Garoto Selvagem de Aveyron” (menino encontrado vivendo com lobos em uma floresta no sul da França). Influenciou a educação especial com o seu programa de adaptação ao ambiente.
Thomas Hopkins Gallaudet (1787 – 1851)	Buscou na Inglaterra e na França, métodos para educar os surdos. Em 1817, juntamente com Laurent Clerc, um professor surdo, fundou a primeira escola permanente para surdos dos Estados Unidos. Devido ao sucesso, abriu outras escolas de surdos, que utilizava a língua de sinais.
Alexander Grahn Bell (1874 – 1922)	Defensor do Oralismo. Julgava a língua de sinais imprecisa e inferior à fala. Entre os anos 1870 e 1890, publica vários artigos criticando casamentos entre pessoas surdas, a cultura surda e as escolas residenciais para surdos, alegando serem fatores de isolamento dos surdos. Em 1873, Alexander deu aulas de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston. Lá ele conheceu a surda Mabel Gardiner Hulbard, com quem se casou no ano 1877.
Eduard Huet (1822 – 1882)	Professor francês, chega ao Brasil sob aprovação do imperador Dom Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para educação de pessoas surdas. O Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) foi criado em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro.
Laura Redden (1840 – 1923)	Foi a primeira mulher surda a se tornar jornalista, biógrafa e poetisa.
Edward Miner Gallaudet (1837 – 1917)	O Considerado pedagogo mais famoso, pois fundou a primeira Universidade Nacional para Surdos, a “Universidade Gallaudet” em Washington, Estados Unidos. É a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas.
Helen Adams Keller (1880 – 1968)	Foi escritora, conferencista e ativista social estadunidense, nascida no Alabama. Foi um dos maiores exemplos de que as deficiências sensoriais não são obstáculos para se obter sucesso. Desde muito pequena ficou cega e surda. Suas conquistas devem-se, em grande parte, ao trabalho conjunto com sua professora, companheira e protetora, Anne Sullivan.

Congresso de Milão – Império Oralista	Realizado em 1880, com representantes de vários países e apenas um surdo, o congresso tinha o interesse em reafirmar a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Após o Congresso de Milão, o oralismo puro invadiu a Europa. Todos os que não se desenvolviam na oralidade eram considerados deficientes mentais. A concepção de surdo passou para “deficiente”, definido pelo modelo médico. É descaracterizado como diferente passando a ser tratado como anormal, a ser tratado e curado.
William Stokoe (1919 – 2000)	Publicou <i>Estrutura da Língua de Gestual</i> e foi coautor de um <i>Dicionário de Língua Gestual Americana sobre Princípios Linguísticos</i> (1965). Ele levantou o prestígio da ASL nos círculos acadêmicos e pedagógicos, provando que ela tinha valor linguístico semelhante às línguas orais e que cumpria as mesmas funções, com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração.
Eugênio Oates	O padre americano publicou no Brasil em 1969 “ <i>Linguagem das Mãos</i> ”, que contém 1258 sinais fotografados.
FENEIDA	Em 1977, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, organização que implantou seus ideais de reabilitação dos deficientes auditivos. Mais tarde, se reestruturou na FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.
Introdução do <i>Closed Caption</i>	Em 1997, o <i>Closed Caption</i> (legenda oculta) foi iniciado pela primeira vez no Brasil por uma emissora de televisão. Esse sistema descreve além das falas de atores ou apresentadores qualquer outro som presente na cena: palmas, passos, trovões, música, risos etc.
Sanção da Lei 10.436/2002	O presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou em 24 de abril de 2002, a lei que reconhece a Língua de Sinais como a de comunicação entre surdos.
Criação do curso universitário Letras/Libras	Em 2006, foi iniciado o primeiro curso universitário de Letras/Libras da UFSC em Florianópolis – SC e em nove polos em outros estados. Em 2008, inicia-se também o primeiro curso universitário de Letras/Libras Bacharelado (formação de tradutores e intérpretes) em Florianópolis – SC.

Fonte: Adaptado de Veloso e Maia (2015)

Desse percurso histórico é importante chamar a atenção para alguns pontos. O primeiro é o destaque do período (1780-1879) um período de grandes conquistas para a história dos surdos. Fernandes (2011) coloca que muitas escolas para esse grupo, com professores e diretores surdos foram criadas, distribuídas em todo o mundo civilizado. Os surdos tiveram nessa época a sua emancipação e cidadania reconhecidas. Vários surdos conseguiram posições de destaque, como de escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais, que antes eram inconcebíveis tornaram-se possíveis. Nesse período, o abade L’Epée se tornou uma das figuras históricas de maior importância na educação dos surdos. O seu método dominou a Europa e se espalhou ao continente americano, conseguindo atingir um grande número de surdos.

Um segundo ponto é o período entre 1880 e o fim dos anos 50 do século XX, nesse interstício de tempo, fatores políticos e econômicos fizeram cair por terra todas as conquistas duramente conseguidas anteriormente. Dando início a quase um século de retrocesso e prejuízos. O Congresso de Milão (1880) aprovou o método oral como mais

eficaz para a educação da criança surda. A difusão e adoção do oralismo puro fez com que alunos surdos fossem proibidos de usar a língua de sinais e obrigados a aprender a falar, independentemente de suas possibilidades para isso. Os surdos foram novamente desprestigiados sendo relegados a papéis de pouca importância. Um outro ponto importante foi o *status* que a medicina adquiriu como orientadora das práticas em educação, com origem no êxito das experiências pedagógicas de Itard com o “garoto selvagem”, menino de 10 anos encontrado nas florestas francesas, caracterizado como “surdo-mudo” e retardado mental. O rapaz teria conseguido alguns avanços em relação ao seu processo de socialização. Itard é considerado o precursor da educação especial. Contudo, o modelo clínico-terapêutico, que defendia que a surdez podia ser curada, trouxe efeitos prejudiciais devido às privações linguísticas e culturais e às marcas irreversíveis no destino e nas possibilidades sociais dos surdos (Fernandes, 2011).

2.2.2 A Surdez

O último censo indicou que 9,7 milhões de brasileiros eram deficientes auditivos o que representa 5,1% da população total. A grande parte está concentrada em grandes centros urbanos e 1 milhão são crianças e jovens até 19 anos (IBGE, 2010). O referido censo não traz o grau de instrução dos pesquisados com tal deficiência, mas consta que os deficientes em geral declararam: 6,7% ter o ensino superior; 17,7% ter o ensino médio completo e superior incompleto; 14,2% ter fundamental completo e médio incompleto; 61,1% não ter instrução ou ter o fundamental incompleto e 0,4% não determinou o seu grau de instrução. Embora a informação seja muito significativa, percebe-se a necessidade de maiores especificações, como o nível de perda auditiva e se é usuário da língua de sinais.

Segundo o Conselho Federal de Fonoaudiologia (2013), “O grau da perda auditiva está relacionado com a habilidade de ouvir a fala. Existem diversas classificações para caracterizar o grau das perdas auditivas. Todas utilizam a média dos limiares tonais de via aérea em determinadas frequências para esse cálculo” (p.13). Ou seja, identifica-se o limite do que pode ser ouvido por uma pessoa. Lloyd e Kaplan (1978) criaram a mais conhecida classificação para caracterizar o grau das perdas auditivas, a qual é apresentada no quadro 3:

Quadro 3: Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Lloyd e Kaplan (1978)

MÉDIA TONAL	DENOMINAÇÃO	HABILIDADE PARA OUVIR A FALA
≤ 25 dBNA	Audição normal	Nenhuma dificuldade significativa
26 – 40 dBNA	Perda auditiva de grau leve	Dificuldade com fala fraca ou distante
41 – 55 dBNA	Perda auditiva de grau moderado	Dificuldade com fala em nível de conversação
56 – 70 dBNA	Perda auditiva de grau moderadamente severo	A fala deve ser forte; dificuldade para conversação em grupo
71 – 90 dBNA	Perda auditiva de grau severo	Dificuldade com fala intensa; entende somente fala gritada ou amplificada
≥ 91 dBNA	Perda auditiva de grau profundo	Podê não entender nem a fala amplificada. Depende da leitura labial.

Fonte: CFF. Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logoaudiometria e Medidas de Imitância Acústica.

A classificação da perda auditiva deve ser feita com base em uma avaliação audiológica, na qual a audiometria é um dos principais exames solicitados pelos otorrinolaringologistas. É realizado por um fonoaudiólogo e consiste na construção de um audiograma, o qual registra o menor limiar de audibilidade individual (o som mais baixo que pode ser ouvido individualmente) em diferentes frequências sonoras. (CFF, 2013).

O audiograma deve ser construído como uma grade na qual as frequências, em Hertz (Hz) estão representadas logaritmicamente na abscissa, e o nível de audição (NA), em decibel (dB) na ordenada (CFF, 2013). Ele está representado na Figura 2:

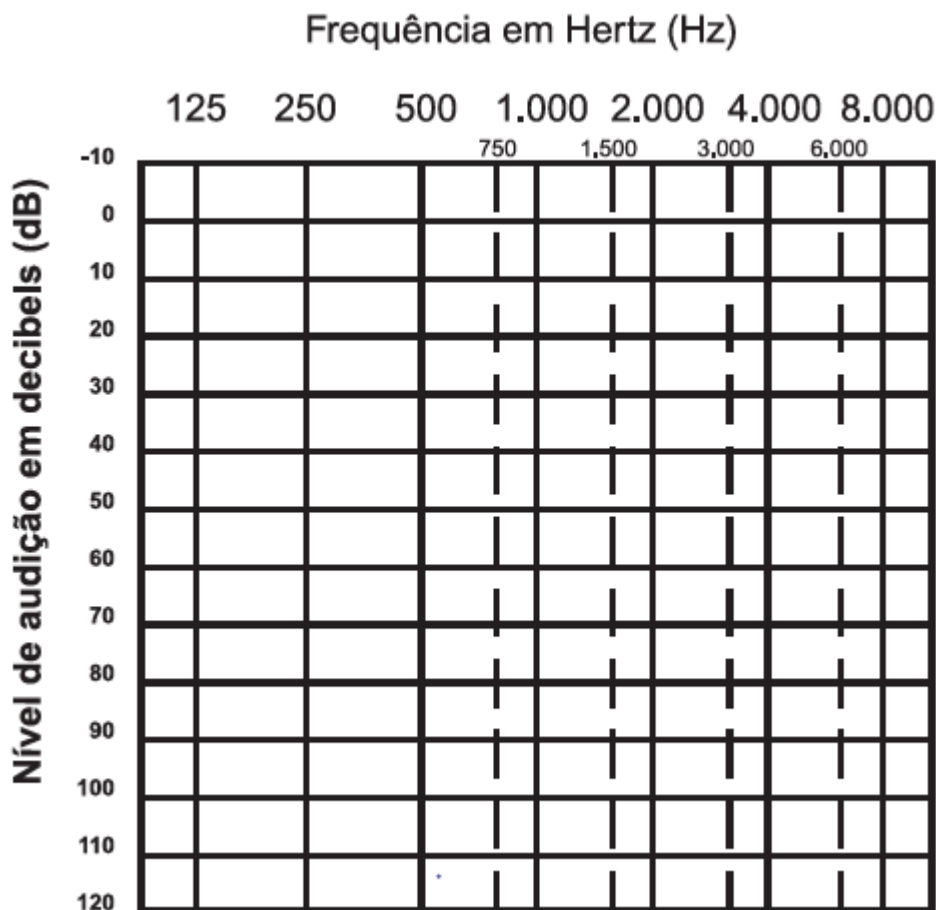


Figura 2 - Audiograma recomendado pela American Speech-Language Association (ASHA), 1990

Fonte: CFF. Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logaudiometria e Medidas de Imitância Acústica.

Para o MEC/SEESP (2006, p. 19) a surdez é a “privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio (...)”. O Decreto nº 5.296/04 da Presidência da República, em seu art.5º § 1º alínea b, define deficiência auditiva como: “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2004). Com base nessas definições, a deficiência auditiva é colocada como uma redução da capacidade de ouvir sons, prejudicando o indivíduo no seu desenvolvimento educacional, na aquisição da linguagem oral e na interação com o meio, onde grande parte da transmissão de informações ocorre por meio do canal auditivo.

Independentemente do grau de perda auditiva, o surdo não deve ser tratado como deficiente e sim diferente, essa é a postura adotada pela comunidade surda. Os membros dessa comunidade têm orgulho de sua linguagem e de sua cultura e se definem como uma

minoria cultural. Se opondo à visão de deficiente, tida pelo grupo de ouvintes predominante (Obasi, 2008).

É comum o pensamento equivocado de que os surdos têm todas as formas de linguagem prejudicadas. A linguagem não existe somente na forma oral, há também a comunicação simbólica que acontece por meio de signos que representam a realidade, e se concretiza por meio de desenhos, gestos, escrita, sons, ícones, cores e no caso dos Surdos, sinais. Desta forma, a surdez prejudica principalmente o desenvolvimento da linguagem oral, permanecendo o potencial e a oportunidade das demais formas de comunicação (Fernandes 2011).

Saliente-se que a cultura é para os surdos muito importante, é um dos aspectos que os diferenciam dos ouvintes e dos deficientes auditivos que não usam a linguagem de sinais, adaptando alguma comunicação. Incide sobre as crenças e práticas e está particularmente relacionada com o papel central da língua de sinais na vida da comunidade surda (Padden, Humphries & Padden, 2009).

Santana e Bergamo (2005) explicam que a forma como a surdez vem sendo descrita está ideologicamente relacionada com as normas sociais (modos de falar, vestir, atuar, pensar, etc.) subordinados à cultura de um povo. Que vem ocorrendo uma mudança de estatuto da surdez de patologia para fenômeno social, influenciando uma mudança na nomenclatura de deficiente auditivo para surdo. Os autores refletem que se a anormalidade é a ausência de língua e do que ela representa como a comunicação, o pensamento, a aprendizagem entre outros, então:

[...] a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade (p.567).

Dar-se-á continuidade à discussão discorrendo sobre as características da pessoa surdas.

2.2.3 Características da Pessoa Surda

A surdez não gera vestígios físicos que a denuncie, podendo ser identificada observando-se com atenção o comportamento e o relacionamento da pessoa surda. Contudo, não há um padrão, pois, cada pessoa é única, com sua carga genética que traz características físicas e psicológicas e suas vivências. É o conjunto de fatores natos e sociais que formam a personalidade de um indivíduo. Bolsanello (2005) advoga que os seres humanos são formados de inúmeros fatores: “o lugar onde nascemos, as pessoas com quem nos relacionamos, as oportunidades que tivemos, a educação que recebemos, enfim, o amplo conjunto de experiências socioculturais que vivemos ao longo da vida” (p. 4).

Com relação às causas da surdez, em países desenvolvidos, 60% dos casos são de origem genética. As causas mais frequentes no Brasil estão relacionadas às doenças infecciosas, como meningite e às causas de origem neonatal, por exemplo a falta de oxigênio para o neonato durante o parto (Cormedi, 2013).

As crianças com surdez leve ou moderada, na maioria das vezes, comunicam-se utilizando a linguagem oral, podendo ter dificuldade na pronúncia de alguns fonemas das palavras devido à limitação ocasionada pela perda auditiva. A detecção tardia desse problema pode prejudicar a principal fase do desenvolvimento infantil, que ocorre até os seis anos. Em sala de aula pode se mostrar desatento ocasionada pelas perdas de informações auditivas que a cercam (Bolsanello, 2005).

Com relação às crianças com surdez severa ou profunda, por elas terem necessidades linguísticas diferenciadas, em sua maioria não desenvolvem a fala e utilizarem gestos naturais ou a língua de sinais para se comunicarem, necessitam de maior atenção no contexto escolar. Elas privilegiam o canal visual como recepção de informações (Bolsanello, 2005). Portanto para a pessoa com surdez severa ou profunda as informações têm que ser transmitidas pelo canal visual para que efetue a comunicação.

Muitas pessoas acreditam que todos os surdos podem fazer leitura labial com facilidade e que essa leitura poderia ser uma solução no contexto escolar. Fernandes (2011) expõe que a leitura labial é uma atividade cansativa que exige muita atenção e esforço em captar as expressões faciais e os fonemas pronunciados por quem fala. Torna-se imensamente enfadonho fazer leitura labial de professores durante um turno inteiro de

aulas. Há ainda de se considerar que, 50% da mensagem estará comprometida devido a fatores como: a difícil percepção visual de fonemas pronunciados no interior da cavidade bucal (/k/, /g/, /R/, /lh/, /nh/...); a rapidez do fluxo da fala; movimentos paralelos no momento da fala; as características dos lábios de quem fala (existência de bigode, lábios imperfeitos, trejeitos articulatórios, mobilidade labial).

Isso mostra a necessidade de estudos a respeito da especificidade da pessoa surda no intuito de aprofundar os conhecimentos e corrigir as várias concepções equivocadas que a sociedade guarda com um passado de ignorância sobre o assunto, preconceito e marginalização em relação à pessoa surda.

2.2.4 Modalidade de Ensino para Surdos

No transcorrer da história, surgiram algumas correntes filosóficas utilizadas como modo de ensino para surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (Lacerda, 1998; Dorziat, 1999; Capovilla, 2000). Elas predominaram como metodologias de ensino para aluno surdos, cada uma em períodos diferentes. Lacerda (1998) afirma que é possível constatar que “de alguma maneira, as três principais abordagens coexistem, com adeptos de todas elas nos diferentes países” (p. 9). E que as abordagens permitem reflexões para a busca do melhor caminho educacional que favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos.

2.2.4.1 O Oralismo

O monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520 – 1584), considerado como o primeiro professor de surdos utilizava a oralização como uma das metodologias de ensino a filhos de nobres que nasciam com problemas de audição, juntamente com a dactilologia e a escrita. Na Europa, por volta da década de 1750, havia dois métodos de ensino, um era o francês do religioso Charles Michel L’Epée (1712 - 1789), que combinava o uso da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. O segundo era o método alemão, de Samuel Heinicke (1727 – 1790), considerado pai do Oralismo puro. Para esse método o uso de sinais restringia os contatos sociais dos surdos aos seus

semelhantes e caminhava contrário ao avanço do aluno. Inicialmente essa metodologia foi aplicada a dois alunos surdos (em 1754 e 1768), se oficializando em 1778, quando criou-se a primeira escola para Surdos na Alemanha (Fernandes, 2011).

Foi o Segundo Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, conhecido como Congresso de Milão, realizado na Itália em 1880, que fez triunfar o Oralismo sobre o método gestual francês. Nesse evento ficou determinado que o método oral era o mais eficiente para a educação de surdos, acabando com a convivência tolerada entre a língua falada e a língua gestual na educação dos surdos. O Oralismo foi o referencial assumido difundido nas escolas de todo o mundo (Lacerda, 1998). As posições gestuais passam a ser perseguidas, os alunos eram proibidos de usar a língua de sinais e obrigados a aprender a falar, o número de professores surdos teve uma forte redução e a comunidade surda afastada das instituições de ensino por representar um perigo para o êxito do método oral (Fernandes, 2011; Sacks, 2007).

A concepção do Oralismo é que a língua falada é necessária ao pensamento, comunicação e desenvolvimento da pessoa surda. Para Schelp (2009), o Oralismo tem “pedagogias corretivas, metodologias extremamente cansativas e massacrantes, treinamentos fonoarticulatórios e leitura labial/orofacial, todos com o objetivo de recuperar e de aproximar o surdo de um modelo ouvinte” (p. 3038-3039). O que o leva a se enquadrar no modelo clínico em que o sujeito surdo deve buscar a reabilitação, se aproximando da “normalidade” esperada pela sociedade, aprendendo a falar. Goldfeld (2002) destaca que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (p. 34).

A autora ainda infere que a língua oral não supre as necessidades da comunidade surda. Que os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social, quando a língua de sinais passou a ser mais difundida. Lacerda (1998) aborda que o método oral foi alvo de uma série de críticas, não trazendo os benefícios esperados no desempenho acadêmico de crianças surdas. Quando muito pequenas, elas entrariam em contato com palavras de modo descontextualizado de

interlocuções efetivas, o que impediria a criança de expandir a palavra aprendida a outros contextos. Um outro problema seria a leitura labial para uma criança surda profunda, algo muito difícil. Não ocorria um desenvolvimento e sim um treinamento de fala organizado de maneira formal e artificial.

O período entre os anos 60 e 90 foram marcados por uma série de desenvolvimentos metodológicos e tecnológicos (Capovilla, 2000), pelo surgimento de vários estudos sobre a língua de sinais (Lacerda, 1998) e pela constatação da ineficiência do método oral na educação dos surdos (Dorziat, 1999; Capovilla, 2000; Schelp, 2009), fazendo surgir o método da Comunicação Total.

2.2.4.2 A Comunicação Total

Esse novo método surge como uma resistência há quase um século de opressão impostos desde o Congresso de Milão e como uma tentativa de superar o fracasso do método oral como única forma de linguagem no processo da educação. A filosofia da Comunicação Total, como o próprio nome sugere, prega a utilização de todas as formas possíveis de se comunicar.

Para Poker (2011) e Lacerda (1998), a Comunicação Total se diferencia das outras filosofias educacionais por ela defender a utilização de qualquer recurso – como a língua de sinais, a língua oral, códigos manuais, a escrita, leitura labial,- e por acreditar que a família e o professor têm um importante papel de compartilhar valores e significados na formação da subjetividade da pessoa surda.

Uma crítica a esse método é que ele privilegia o estabelecimento de uma comunicação eficiente entre professor e aluno em detrimento de pontos importantes para o processo de desenvolvimento cognitivo dos surdos, como a aquisição da língua de sinais como primeira língua, fato essencial para toda aprendizagem futura (Dorziat, 1999).

Alguns estudos mostraram que houve uma melhora no processo escolar dos surdos com a Comunicação Total, em relação ao Oralismo. Aspectos como o surdo conseguir compreender e se comunicar um pouco melhor. Contudo, apresentavam problema em se relacionar em contextos extraescolares e problemas com a autonomia da escrita. Ao mesmo tempo em que se desenvolviam as propostas da comunicação total, foram se

aprofundando os estudos sobre as línguas de sinais propiciando o surgimento de alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue (Lacerda, 1998).

2.2.4.3 O Bilinguismo

A comunicação Total com a sua tolerância a todos os recursos espaço-visual que permitissem a comunicação, abriu as portas novamente para a língua de sinais. Na década de 90 do século passado, pesquisadores voltaram sua atenção para essa língua, se aprofundando no estudo da mesma, o que propiciou o surgimento da filosofia educacional do bilinguismo. Lacerda (1998) expõe que:

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar (p.7).

Para a autora, o objetivo desse método é que a criança surda adquira um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, podendo se desenvolver uma interação entre os dois grupos por meio do acesso às duas línguas. Para Lacerda (2000) a aquisição da língua de sinais o mais cedo possível possibilitará um real desenvolvimento, linguístico e cognitivo.

O Bilinguismo leva a uma concepção da pessoa surda como um estrangeiro, uma vez que concebe a língua de sinais como a língua natural da pessoa surda e que esta faz parte de uma minoria linguística. Fernandes (2008), coloca que “em nosso caso ter-se-ia como parâmetro a língua portuguesa. Jamais ocorre às pessoas a percepção dos surdos como minoria linguística, uma vez que não há um território geográfico em que os surdos e sua língua de sinais estejam delimitados” (p. 1). Contudo, complementa dizendo que o

que ocorre é que as pessoas surdas são reconhecidas pela falta de audição e não pela diferença linguística.

Se o contrário ocorrer e um ouvinte se inserir no meio de um grupo de surdos que utilizam a língua de sinais, o estrangeiro se torna o ouvinte. Fernandes (2011) advoga que:

[...] bastam 10 minutos de conversa com um grupo de Surdos para nos sentirmos completamente “estrangeiros” em meio ao inesgotável universo de signos que povoam sua interação e nos deixam à mercê de qualquer tentativa de dedução lógica sobre o que seria o objeto da discussão (p. 83).

Uma proposta de educação bilíngue exige mudanças nas práticas escolares das instituições de ensino regular. Necessitando de reflexões e adaptações com relação aos objetivos, aos currículos, às metodologias e às formas de avaliação, de forma a atender todo o seu público da melhor maneira possível. No contexto da escola regular, seria inviável e até impossível fazer com que todos os professores que hoje, estão em sala de aula, se tornassem fluentes em Libras (situação ideal), o que fez surgir a figura do intérprete de Libras para garantir ao aluno surdo o seu acesso aos conteúdos e uma interação com a comunidade escolar.

2.2.5 A Importância da Libras

Girolamo Cardano (1501 – 1576), médico e filósofo, já utilizava a língua de sinais com os surdos, o que mostra o uso dessa língua já na Idade Moderna. Contudo, foi só recentemente que se expandiu o estudo na área da língua de sinais, como aponta Fernandes (2011). Para a autora, a maioria das pessoas desconhecem que essa língua, estruturada por “gestos desenhados no ar”, tem as mesmas funcionalidades das línguas orais para as pessoas ouvintes. Inacio e Nascimento (2015) corroboram dizendo que a língua de sinais permite ao surdo “o desenvolvimento linguístico, social e intelectual, bem como, o conhecimento cultural-científico, além de possibilitar o favorecimento do processo de integração ao grupo que pertencem” (p.5). Tudo isso, muito mais adequado e compatível com sua faixa etária (Lacerda, 1998).

Uma curiosidade sobre a língua de sinais é que ela não é universal. Cada país tem a sua própria língua de sinais, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos e sofre influência da cultura nacional, possuindo expressões que diferem de região para região (Veloso & Maia, 2015).

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) tem sua origem na Língua de Sinais Francesa. Diferentemente das línguas orais-auditivas, ela efetua-se no campo visual e utiliza-se de elementos corporais e faciais, organizados em movimentos no espaço para constituir os sinais (unidades de sentido). E esses não se restringem a um sistema de gestos naturais ou mímica, eles podem representar qualquer dado da realidade social (Fernandes, 2011).

A língua de sinais tem organização gramatical própria, apresentando complexidade estrutural com seus níveis fonológico (configuração, movimento e ponto de articulação das mãos); morfológico (gênero, grau, tempo e negação); sintático (organização básica, com pouco uso de preposições e conjunções) e semântico (maneira com que a informação será mostrada, especificação de cor, tamanho, tipografia, diagramação) e pragmático (possui regras e formalidades). Uma grande diferença entre Libras e a língua portuguesa é a sintaxe (relação formal que interliga os elementos de uma frase), por exemplo, na língua portuguesa: Não se preocupe, eu levo você até a escola. Em Libras: Não preocupe, eu levo você escola, mostrando o pouco ou inexistente uso, nesse caso, de conectores. Outra diferença é a inexistência de marcação de tempo nas formas verbais ou de flexão de números e gênero (esses aspectos são marcados discursivamente em mecanismos espaciais) por exemplo, o direcionamento da mão irá indicar o sujeito e o objeto de uma frase que envolve o verbo *olhar* (Fernandes, 2011; Machado & Mazaro, 2008).

Os autores Veloso e Maia (2015) citam os seguintes parâmetros que podem ser encontrados na formação de sinais: [1] configuração de mão (CM): é a forma com que a mão assume durante a realização de um sinal; [2] ponto de articulação: é o lugar onde se posiciona a mão, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro; [3] movimento: os sinais podem ter movimento ou não; [4] expressão facial e ou corporal: são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, a entonação é por meio da expressão facial; [5] orientação/Direção: os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. Fernandes (2011) explica que:

[...] há uma riqueza de elementos na Libras, baseados na cultura visual dos Surdos, que nos oferecem um amplo universo de possibilidades de representar o mundo, encadeando as palavras, não de forma linear e sequencial como estamos acostumados na comunicação oral e também na escrita, mas de modo simultâneo e multidimensional (p. 85).

A Libras representa uma riqueza cultural do povo surdo e permite à comunidade surda interagir dentro dela, passando conhecimentos, vivências, cultura, entre outras coisas, de geração para geração. Contudo, é importante e necessário descobrir e compartilhar os conhecimentos e invenções da humanidade, fazendo com que os povos evoluam não só com o conhecimento gerado no interior da sua comunidade, na sua cultura, mas com o conhecimento vindo de fora, misturando saberes e propiciando uma evolução com a soma e a troca de informações. Assim se justifica para os surdos, como parte de uma minoria linguística, uma educação bilíngue para que ocorra uma interação social e intercultural.

2.2.6 Acesso e Permanência do Aluno Surdo em Contexto Acadêmico

Dos anos 90 para os dias de hoje, as políticas educacionais de inclusão escolar vêm fazendo com que aumente a presença de alunos público alvo da educação especial no ensino superior no país. Ansay (2014) registra, com base em dados do MEC/INEP (2006) que entre 2003 e 2005 o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior cresceu de 5.078 para 11.999, representando um crescimento de 136%. O número de alunos surdos eram em 2003, 665; em 2004, 974 e chegando a 2.428 em 2005. Representando um aumento de 265% entre 2003 e 2005. Em 2009 foram registradas 20.019 matrículas de alunos com deficiência no ensino superior. Dentre elas, 22% correspondiam aos portadores de deficiência auditiva, 9% aos denominados com surdez e 1% aos com surdo-cegueira (MEC/INEP, 2010). Esse crescimento representativo no número de matrículas de alunos surdos talvez se deva, além das já mencionadas políticas educacionais de inclusão, também ao aumento da oferta do ensino a distância e à criação, em 2006, do curso de licenciatura em Letras/Libras, oferecido principalmente nas universidades federais do país e em algumas faculdades particulares.

O crescimento no número de matrículas de alunos surdos no Ensino Superior ascende uma luz de alerta para a importância do estudo do fenômeno da inclusão de alunos com essa característica. Uma vez que não basta inseri-los no Ensino Superior, há de se garantir a sua permanência e a sua conclusão com eficiência. Para isso, devem-se desenvolver estudos que propiciem a discussão não só da inclusão como o acesso do aluno ao contexto acadêmico, mas das necessidades específicas para o seu ensino e sua formação. Caso contrário, o aluno desistirá ou saíra com uma formação medíocre.

O ingresso e a permanência do aluno surdo no contexto acadêmico vem sendo garantido por dispositivos legais criados a partir das lutas e conquistas das pessoas surdas e seus familiares. Corroborando essa afirmação, Rocha e Miranda (2009) defendem que instrumentos internacionais orientaram a revisão de marcos legais em diversos países, garantindo o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, como fruto de movimentos sociais nas últimas décadas.

No Brasil, vários dispositivos asseguram o acesso e a permanência dos alunos surdos no Ensino Superior. Desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) alguns dispositivos vieram construindo o histórico de legislações das conquistas do povo surdo, tanto no plano social como educacional. Eles são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Dispositivos Legais que Asseguram o Acesso dos Deficientes Auditivos ao Ensino Superior

Dispositivos	Ementa
Constituição Federal, artigos 208 e 227	Tratam de alguns direitos assegurados à criança, ao adolescente e ao jovem e do dever do Estado com a educação e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.
Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, assegurando sua integração social
Lei nº 9.394/99	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional
Lei nº 10.172/01	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências
Lei nº 10.436/02	Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências
Lei nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
Decreto nº 3.956/01	Promulga a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis nº 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/00. Cria a obrigatoriedade da disciplina Libras em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e de forma optativa para os demais cursos de formação superior ou profissional
Decreto nº 5.773/06	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino

Decreto nº 6.949/09	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em março de 2007
Decreto nº 7.234/10	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES
Decreto nº 7.611/11	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
Portaria MEC nº 3.284/03	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

Fonte: Santos, Cunha Junior, Almeida e Tarifa (2017).

Alguns estudos foram feitos abordando a inclusão de alunos surdos e o seu desempenho. A maioria deles são no ensino fundamental e no ensino médio. Como exemplo, o estudo de Antia e Stinson (1999) afirmou que a inclusão de crianças surdas no contexto social e educacional não estava ocorrendo de fato. Para elas as crianças não estavam tendo acesso aos conteúdos vistos em sala devido, principalmente, ao acesso à comunicação. Sugeriram a criação de uma cultura de cooperação entre alunos surdos e alunos ouvintes; que os professores e demais profissionais especialistas que participam do processo de inclusão trabalhassem em equipe, de forma a beneficiar todos os alunos e levantaram a bandeira da participação da comunidade surda no contexto escolar, desenvolvendo aspectos da identidade surda das crianças na escola.

Lacerda (2006), aborda uma experiência de inclusão de aluno surdo em uma escola regular. Entrevistou professores, intérpretes, alunos surdos e alunos ouvintes. A análise dos depoimentos indicou problemas como: o desconhecimento sobre a surdez e suas implicações educacionais; dificuldades existentes na interação professor/intérprete; a incerteza a respeito dos papéis dos integrantes do processo de ensino; dificuldade com adaptações curriculares e estratégias de aula e exclusão de alunos surdos de atividades. A autora coloca que estudos no Brasil e no exterior apontam que “um número significativo de sujeito surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes (p. 2)”. Argumenta que ocorreram várias formas de inclusão e que “a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável” (p. 2). Indica a necessidade de se pensar em um modelo novo de escola, sem forçar a inserção do aluno surdo em modelo concebido para semelhança e não para acolher as diferenças.

Um estudo feito com aproximadamente 500 estudantes secundários de escolas regulares nos Estados Unidos da América – EUA examinou a importância relativa de algumas características individuais, de ambiente familiar, de comunicação e educacionais para o desempenho acadêmico de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Constataram que o desempenho acadêmico de estudantes surdos e com deficiência auditiva está relacionado com um conjunto complexo de fatores ligados aos próprios alunos, seus familiares e suas experiências durante a vida escolar (Marschark, Shaver, Nagle & Newman, 2015).

Marschark, Morrison, Lukomski, Borgna e Convertino (2013) compararam as habilidades visuais-espaciais, linguagem e habilidades cognitivas de estudantes surdos e ouvintes e como elas se relacionam com o desempenho em matemática. O estudo mostrou que as habilidades visuais-espaciais dos surdos estão fortemente relacionadas com o seu desempenho em matemática, contudo em alguns casos, alunos ouvintes exibiram habilidades visuais-espaciais iguais ou melhores do que os alunos surdos. A pesquisa mencionou a limitação do baixo poder das comparações entre surdos e ouvintes, o que deixou em aberto a possibilidade de haver outras diferenças importantes entre os grupos. Os autores concluíram que assumir que os alunos surdos são, em sentido amplo, aprendizes visuais tem utilidade educacional limitada. Sugerem que as habilidades visual-espacial podem estar mais relacionadas com a perda auditiva do que com as habilidades de linguagem gestual. Ou seja, não é que o aluno surdo tenha mais habilidades visuais que o ouvinte, e sim que ele voltaria muito mais atenção para o campo visual, tornando-o a principal forma de captação de informação, devido a sua perda auditiva.

Outros estudos tiveram importantes achados e contribuem significativamente para a discussão do tema inclusão de alunos surdos. Frias e Menezes (2013) identificaram que o ensino e aprendizagem do aluno surdo dependem de vários fatores: adaptações do sistema educacional, dos currículos, da forma de ensino, das metodologias de avaliação condizentes com as necessidades do aluno surdo; Jokinen, (1999); Lacerda e Mantelatto, (2000); Fernandes (2008) e Santana e Guarinello (2015) abordaram o bilinguismo no contexto educacional; Quadros (2005); Gonçalves e Festa (2013) e Sales e Lacerda (2015) a utilização de interpretes no ensino para surdos; Felipe, (1997); Carvalho e Barbosa (2008) estudaram a interação dos alunos surdos com os seus pares ouvintes ou com os professores; Skliar, (1997) abordou a interação com a cultura surda; Gonçalves e Festa

(2013) explorou a conscientização e sensibilidade dos envolvidos no processo de ensino com relação a especificidade do aluno surdo.

Há uma percepção no crescimento do interesse, por parte dos pesquisadores, a respeito da inclusão no ensino superior. Como exemplo, Sládek, Bednárová e Milér (2010) constataram que os cursos universitários padrão não consideram as limitações de alguns estudantes, sendo elaborados para alunos semelhantes sem ponderar as diferenças entre eles. Nesses cursos, são exigidos dos alunos todos os sentidos com o objetivo de garantir a transmissão de informação e aquisição de competências. Na existência de estudantes com alguma limitação, o processo de ensino e aprendizagem não se mostra eficiente, sendo necessário a busca pelo conhecimento sobre as desvantagens específicas dos discentes que influenciam no processo de ensino e aprendizagem e a procura por métodos adicionais que ajudem no processo. Pin e Bastos (2014) buscou descobrir como está ocorrendo a inclusão no ensino superior, devido ao aumento do ingresso de estudantes com deficiência na IES. O trabalho mostrou a importância da formação dos docentes no que diz respeito a conhecimentos da educação especial e que a IES precisa proporcionar, além de condições necessárias para que a inclusão ocorra, também cursos de formação continuada a seus docentes. Daroque e Padilha (2015) procurando ampliar as fontes de informação para o estudo na área de educação de surdos, com base na perspectiva histórico-cultural, entrevistaram quatro alunos surdos e quatro docentes de duas IES de um município da Grande São Paulo. Chegaram à conclusão que:

[...] para os surdos cursarem o Ensino Superior, é necessário pensar nas condições de sua escolarização na Educação Básica, pois esses alunos carregaram durante anos uma defasagem quanto à elaboração de conhecimentos por conta do desenvolvimento insuficiente de uma língua de reflexão. Faltam-lhes conteúdos prévios importantes por conta de obstáculos para a comunicação eficaz em língua de sinais e há o desconhecimento de instituições de ensino e de profissionais quanto às especificidades de sua educação (p. 115).

Complementarmente, as autoras, com base nos depoimentos, refletem que não obstante a importância da presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, só a presença não suficiente para resolver todos os problemas que envolve a inclusão do aluno surdo na instituição de ensino. E afirmam ser necessário, na atual fase transitória de implantação das garantias legais, “oportunizar aos alunos surdos universitários, em contra turno, o ensino de Língua Portuguesa instrumental como segunda língua, pois, para eles, é indispensável a capacitação para a leitura e escrita” (p. 117).

2.2.7 Formação de Professores

O século XXI trouxe novas necessidades que tiveram origem nas mudanças da sociedade, cada vez mais democrática, diversificada, participativa, solidária e integradora. Questionando-se a ideia de saberes científicos imutáveis como base para a educação. As demandas advindas de um novo público que passa a ter acesso ao ensino, como exemplo pessoas de classes populares e o público alvo da educação especial, passou a exigir do professor um conhecimento em construção, comprometido com valores éticos e morais, que leve em conta o desenvolvimento da pessoa e que seja capaz de conviver com mudanças e incertezas (Mizukami et al, 2010). Nesse contexto, Imbernón (2000) assevera que:

a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (p. 14).

No dia-a-dia, em sala de aula, o professor encontra inúmeras situações diferentes, com as quais as teorias e técnicas assimiladas no curso de formação não são suficientes para lhe dar uma segurança. Mizukami et al (2010) afirmam que isso gera uma forma de reflexão na qual, o professor, considerando os seus valores éticos, políticos, religiosos entre outros, constrói novas formas de agir, em sala de aula, rompendo com o modelo da racionalidade técnica (aplicação de regras teóricas e técnicas à prática pedagógica) que falha em não considerar a complexidade dos fenômenos educativos. As autoras defendem um processo de formação de professores *continuum*, visto segundo o modelo da racionalidade prática (reflexivo e artístico), no qual o professor constrói o seu conhecimento profissional de modo nem sempre comum e de forma processual, incorporando e ultrapassando o conhecimento oriundo da racionalidade técnica.

Nesse pensamento, de uma formação contínua, na qual o professor constrói o seu conhecimento não só na sua formação inicial, mas agregando suas experiências durante a vida, antes e durante o seu exercício profissional, Imbernón (2000), fragmenta o conhecimento dos docentes em momentos: a experiência oriunda de um conhecimento comum, suas concepções e crenças; a formação inicial específica; a vivência profissional

e a formação permanente. O que configura uma formação continuada, a qual deve considerar a importância de cada um desses momentos e uma interligação entre eles.

Mizukami et al (2010) alega que embora a formação inicial sozinha não dê conta de toda a tarefa da formação dos professores, ela ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se considerada no caminho da racionalidade prática. Contudo, as políticas públicas na área na América Latina não teriam essa visão, pois vem dando ênfase à formação continuada em detrimento da formação inicial. Segundo Torres (1999), a formação continuada tem sido vista como uma reciclagem, ofertada por meio de cursos de curta duração, desconectada da formação inicial, na qual os docentes são atualizados com relação aos conteúdos das matérias com que eles devem trabalhar, eminentemente orientados para a prática e para as necessidades imediatas, minimizando a visão pedagógica.

No modelo em que se encontra, a formação de professores está voltada para o mercado, procurando atender grupos mais poderosos de forma a garantir mão de obra rentável para sustentar a produtividade da sociedade e vai de encontro com o que prega as políticas de inclusão e as lutas de grupos sociais que buscam melhores condições de vida e de trabalho (Dorziat, 2011).

Essa formação voltada para o mercado exige um novo perfil. Para Torres (1999) o novo professor deve ser “um sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, prático reflexivo, professor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (p. 100) que em uma lista de competências estão a de compreender a cultura e a realidade local e desenvolver a educação bilíngue e intercultural em contextos bi e plurilinguais; desenvolver uma pedagogia ativa, baseada no diálogo, na diversidade e no trabalho em equipe e a de trabalhar em equipe para a elaboração de projeto educativo para seu estabelecimento escolar.

A atual política educacional anuncia como inclusão escolar, a inserção e permanência de estudantes com deficiência em salas de aula regulares. No entanto, mantém uma carga horária dos cursos de formação em serviço que se destinam majoritariamente aos professores de Educação Especial em detrimento dos professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Assim deixa subtendido sob a responsabilidade dos professores especializados a responsabilidade do estudante com deficiência e o seu processo de desenvolvimento (Garcia, 2011).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) apresentam dois modelos para a Educação Especial na Educação Básica: um primeiro que focaria desenvolver uma ação pedagógica articulada e colaborativa ao trabalho do professor regente da turma, que segundo Caiado et al (2011) sugere a possibilidade de trabalho pedagógico caracterizado como bidocência; e, o segundo está apoiado em uma proposta pedagógica e em uma estrutura de recurso e serviços educacionais especiais em salas de recursos multifuncionais.

Ao se tratar de escola inclusiva, que atenda todo o público de alunos, sem qualquer exceção, Beyer (2005) coloca em discussão a bidocência e lembra que crianças com necessidades educacionais especiais necessitam de uma pedagogia diferenciada para que avancem em sua aprendizagem. Ele defende que todos os alunos são diferentes entre si e especiais e uma de suas sugestões é a adoção do sistema de bidocência que seria professores especialistas atuando em colaboração com os professores regentes.

Com relação às salas de recursos multifuncionais, essas são equipadas com móveis e materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado (AEE), de acordo com a Lei nº 9.394/96. Cia e Rodrigues (2014) explanam que:

Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) devem receber o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM), e iniciar tal atendimento na pré-escola. As SRM deverão contar com a presença de professores capacitados para atuar, não apenas com os alunos, mas com os professores regulares e com a família do aluno atendido de forma que o atendimento seja mais completo e traga mais benefícios (p. 81).

Em relação a um importante ponto que contribui para a permanência do aluno surdo no meio acadêmico e diz respeito à formação do professor, o Decreto nº 5. 626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/00. Cria a obrigatoriedade da disciplina Libras em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e de forma optativa para os demais cursos de formação superior ou profissional.

Voltando à discussão sobre a formação de professores, Mizukami et al (2010) defendem que:

Construir uma escola diferente implica, sob esse ponto de vista, um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação docente: não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria

formação. Trata-se, pois, de uma questão de coerência entre o que os educadores aprendem (e como aprendem) e o que se lhes pede que ensinem (e como ensinam) em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes (p. 39).

Torres (1999) no intuito de nortear as políticas no campo da formação do docente destaca, entre outros princípios, que é mais importante diversificar aspectos da formação docente que uniformizar. Assim, “é indispensável diversificar os cenários, conteúdos e modalidades da formação docente. [...] Não existe a modalidade ou o método mais apropriado para todos, para tudo e em geral; cada aluno tem suas fortalezas e suas debilidades” (p.108).

Partindo para o que determina a legislação vigente, a Lei Nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 62, indica que a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, permitindo a formação mínima em nível médio para os cinco primeiros anos do ensino fundamental. Com relação ao ensino superior, o seu artigo 66 traz que o docente será preparado para o exercício do magistério superior por meio de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Em seu parágrafo único reconhece a possibilidade de suprir a exigência de título acadêmico com o título de notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim.

No que se refere à formação do professor de Contabilidade, os cursos superiores ofertados no país são no formato de bacharelado, voltado para mercado, sem possibilitar o exercício de magistério. Se o bacharel optar depois por ser professor, baseado no que determina a legislação, deverá se habilitar cursando uma complementação pedagógica. E para lecionar no Ensino Superior deverá cursar uma Pós-Graduação.

Nesse capítulo abordou-se os principais aspectos relacionados ao acesso do aluno surdo ao ensino acadêmico, passando pela importância da história do surdo, o conhecimento sobre a surdez, as modalidades de ensino para surdos, a importância da Libras, o que diz a literatura sobre o acesso e permanência do aluno surdo em contexto acadêmico e a formação de professores para atuar com o aluno surdo.

2.3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Uma mente intensa e sedenta de conhecimento como a de Vygotsky somada ao contexto sócio-político e cultural da época, foi a combinação perfeita para o desenvolvimento da teoria histórico-cultural e os estudos de Vygotsky sobre a deficiência.

Neste capítulo será abordado o contexto e pensamentos que influenciaram a teoria histórico-cultural, os postulados e o desenvolvimento dessa teoria, os estudos de Vygotsky sobre a deficiência e a aplicação da teoria histórico-cultural ao estudo do ensino de contabilidade para alunos surdos.

2.3.1 O Contexto e Pensamentos que Influenciaram a Teoria Histórico-Cultural

Vygotsky nasceu em 1896, na Bielo-Rússia, em uma família de origem judaica, economicamente estável. Aprendeu várias línguas (alemão, latim, hebraico, francês e inglês) o que facilitou o seu acesso à literatura de diversas origens. Mesmo enfrentando as barreiras impostas pelo governo russo aos judeus, na época, se destacou no seu percurso intelectual em vários momentos. Estudou Direito, Literatura, Medicina, História e Filosofia (sem receber nenhum título pelos dois últimos cursos). Teve o seu percurso acadêmico e profissional “marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina” (Rego, 2013, p. 22).

Segundo a autora, no contexto sócio-político e cultural após a Revolução Russa de 1917, os esforços se voltavam para os objetivos mais amplos de uma sociedade coletiva. Nesse período, houve uma demasiada valorização da ciência, de onde se esperavam extrair soluções para os problemas sociais e econômicos do povo soviético. As necessidades e as demandas da sociedade, nesse período, configuravam um ambiente instigante à elaboração de teorias nos diversos campos do conhecimento.

A psicologia soviética e europeia no início do século XX se dividiam em duas linhas antagônicas: a primeira, uma corrente empiricista da mente, que concebia a origem das ideias a partir de sensações produzidas por estímulos do ambiente e a segunda, que concebia que os processos psicológicos superiores tinham origem na mente e que estes

não poderiam ser explicados por meio de processos psicológicos simples (Cole & Scribner, 1991).

Para Vygotsky, as correntes existentes na época não forneciam a fundamentação necessária para uma teoria consistente. Ele e seus companheiros pesquisadores (Luria e Leontiev) se voltaram para uma teoria *marxista* do funcionamento intelectual humano. Buscaram os métodos e princípios do materialismo histórico e dialético para explicar o desenvolvimento intelectual humano. Por este método, todos os fenômenos são estudados como um processo em constante transformação e o pesquisador tem a tarefa de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Também todo fenômeno tem a sua história e essa é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas (Cole & Scribner, 1991).

Marconi e Lakatos (2003) destacam como leis fundamentais da dialética materialista: [1] Ação recíproca – as coisas não existem isoladamente, mas se relacionando umas com as outras; [2] Mudança dialética – todas as coisas estão em constante movimento, transformação ou desenvolvimento por meio das contradições ou mediante a negação de algo; [3] Mudança qualitativa – as várias mudanças quantitativas se transformam em qualitativa quando muda o estado de alguma coisa; [4] Luta dos contrários – são as contradições existentes e analisadas que fomentam as mudanças qualitativas, em algo novo ou mais desenvolvido.

2.3.2 Os Postulados e o Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural

Seguindo o pensamento com as influências citadas, o homem é concebido como ser social e, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das atividades humanas, tendo a cultura e a interação social como elementos importantes no desenvolvimento humano, pois como bem alega Bernardes (2016), se referindo às categorias presentes na psicologia histórico-cultural como expressão do método materialista histórico e dialético, o homem:

produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, assim como, dialeticamente, é transformado pelas condições criadas. O movimento de desenvolvimento da sociedade, e na vida concreta, produz mudanças na consciência e na conduta humana, fato que nos leva a considerar a historicidade como a dimensão essencial da formação do psiquismo humano (p. 14).

Rego (2013), explicou que Vygotsky procurou construir uma “nova psicologia” com o objetivo de integrar características biológicas e sociais do homem. Ela aborda cinco postulados, ideias ou teses, como chama, presentes nas obras de Vygotsky: [1] a relação indivíduo/sociedade – o homem modifica o ambiente através do seu comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro; [2] a origem cultural das funções psíquicas – É decorrente do princípio anterior. “A cultura é (...) parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (p. 42); [3] a base biológica do funcionamento psicológico – O cérebro é entendido como um sistema aberto, mutável, de grande plasticidade, em que sua estrutura e funcionamento evolui ao longo do tempo e do desenvolvimento individual; [4] a mediação está presente em toda atividade humana – “São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência(...)” (p. 42); [5] os processos psicológicos complexos se diferem dos mecanismos elementares – Os modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos, necessitam do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Para Rego (2013) a linguagem é “um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade” (p.54). Vygotsky (1991) defende que a linguagem surge inicialmente com a função de comunicação e depois com a função de organizar o pensamento da criança, possibilitando lidar com o meio exterior, e permitindo o processo de abstração e generalização. E afirma:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativa da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (p. 23).

A respeito da relação entre pensamento e linguagem, estudos genéticos revelam que o pensamento e a fala têm origens e caminhos diferentes. Vygotsky (1991) analisando os experimentos de Koehler e Yerkes com animais e comparando com experimentos realizados com crianças, por ele e seus companheiros pesquisadores, expôs:

O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente (p. 29).

A linguagem não está necessariamente associada ao som, um exemplo importante é a linguagem de sinais utilizados pelos surdos. O que torna claro a independência do pensamento em relação à fala. Concluiu que o desenvolvimento do pensamento depende da linguagem, sendo determinado “pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (p. 44).

Com relação a questão biológica humana, Vygotsky (1991) afirma que “para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural)” (p. 81). Assim, entende que não se pode considerar de forma separada a dimensão biológica (como exemplo: a característica e maturação física e os mecanismos sensoriais) da dimensão cultural (meio pelo qual a sociedade e a história vão moldando, com hábitos, costumes e objetos com significados, a estrutura humana).

Na perspectiva que o desenvolvimento depende do aprendizado para evoluir (mudar qualitativamente) e que o aprendizado ocorre quando um indivíduo é inserido na vida intelectual daqueles que o cercam, Vygotsky (1991) identificou dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo, que está relacionado ao que o indivíduo já aprendeu e consegue realizar sozinho, e o outro, o potencial que se refere àquilo que o indivíduo é capaz de fazer, mas precisa da ajuda de outra pessoa. A distância entre o desenvolvimento real e o potencial, ele denominou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Destaca assim, a importância da interação social no aprendizado e no desenvolvimento do homem. Conforme vai interagindo com o outro (professor, colega ou parentes mais experientes) o conhecimento vai passando de um nível social para um nível individual e vão ocorrendo processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a ajuda de alguém mais experiente.

É importante mencionar que Vygotsky (1991) abordou também a questão da afetividade, defendendo que afeto e cognição se inter-relacionam e exercem influências recíprocas. Ou seja, as emoções, as necessidades, os interesses pessoais, as preferências e os impulsos são forças motrizes que dirigem o pensamento e este influencia o afeto e volição (entendido aqui como vontade própria de fazer algo).

Vygotsky (1991), se utilizando do materialismo histórico dialético, se dedicou ao estudo das funções psicológicas superiores e buscou responder questões como: compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; identificar as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza e analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Se voltou para o estudo com crianças por entender que está na infância a origem (no sentido de início) do desenvolvimento humano. E ao trabalhar com formação de professores, se deparou com o problema de crianças com deficiências que o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento dessas crianças e maximizar suas potencialidades (Rego, 2013).

2.3.3 Os Estudos de Vygotsky sobre Deficiência

Sobre a questão de crianças com deficiência e a pedagogia aplicada a elas, Vygotsky e seus seguidores desenvolveram estudos abordando os problemas fundamentais da “defectologia” contemporânea de sua época. O problema das crianças fora do padrão era, até então, tratado pelo método médico, no qual se buscava a cura da deficiência e a pedagogia utilizada se reduzia a um desenvolvimento, quantitativamente, limitado e de proporções diminuídas onde se reduzia o material didático, se prolongava o tempo de estudo.

Vygotsky e seus companheiros sugeriram uma mudança estrutural: abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa e passar a uma pedagogia criativamente positiva, onde a defectologia se apoiasse em fundamentos filosóficos e sociais e então construir uma educação social.

A tese central da “defectologia”, da época, era que todo defeito criava estímulos para uma compensação. Por esta ideia, por exemplo, um cego teria um grande aumento na sua percepção tátil. Contudo, estudos de William Stern, analisados por Vygotsky mostraram que a capacidade de diferenciação tátil do cego não se eleva compensatoriamente por causa de um estímulo nervoso e sim por meio de “exercício na observação, avaliação e reflexão das diferenças” (Vygotsky, 1997, p. 14). O mesmo entendimento pode ser estendido à percepção visual pelo surdo. Não é que o surdo, devido à ausência da audição, e por estímulos nervosos, desenvolvesse uma visão muito superior a de um ouvinte. É que por necessidade ele exercitaria muito mais a sua percepção via

canal visual. Vygotsky (1997) concordou com a ideia defendida por Theodor Lipps de que ao encontrar um obstáculo a energia psíquica se concentra para superá-lo.

Nessa mesma obra, Vygotsky também valoriza o caráter dialético da ideia de Alfred Adler de que o desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente a dois aspectos: a visão social do defeito (o que pode trazer um sentimento de inferioridade) e a tendência psíquica da compensação (que diz respeito às adaptações para as condições do meio criado para um tipo humano padrão).

Seguindo a perspectiva da teoria histórico-cultural, se torna necessário compreender o problema da deficiência, com relação ao ensino, como um problema social. Nesse sentido, Vygotsky (1997) expõe que:

É necessário considerar e compreender o problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia como um problema social, pois seu momento social, anteriormente não observado e geralmente considerado como secundário, é de fato fundamental e prioritário. Deve ser estimado como o principal. É necessário abordar com audácia este problema como um problema social. Se uma deficiência corporal significa psicologicamente uma deslocação social, do ponto de vista pedagógico para educar essa criança, inseri-la na vida seria como inserir um órgão deslocado e doente (p. 74).

A concepção social influencia na realidade do indivíduo. Ou seja, se uma pessoa com uma deficiência biológica é tida pela sociedade como limitada, isso se constitui em uma segunda deficiência (social), configurando uma barreira para o seu desenvolvimento.

Em seus estudos, Vygotsky (1997) verifica que a surdez é simplesmente a ausência de uma via para a informação dos vínculos condicionados com o meio, e que nesse sentido, a educação de um surdo, pela visão da pedagogia, pode ser equiparada a educação para um ouvinte; pois logra os mesmos resultados, só que de um modo distinto, por um caminho diferente, com meios diversos. Tendo a educação da criança surda que se embasar em uma “elevada noção da personalidade humana, na compreensão de sua unidade e integridade orgânica” (p. 46). Afirma que o maior defeito da escola tradicional de sua época é a separação do surdo do ambiente normal. Isso não só atrapalhava o seu desenvolvimento como o atrofiava. O que mostra a seu pensamento caminhando ao encontro da inclusão. Também expõe o ensino da linguagem como um problema básico e central da educação social para os surdos, visto que não existe um sistema único admitido por todos. Os estudos psicológicos demonstravam uma tendência à utilização

de várias linguagens como inevitável e mais frutífera para o desenvolvimento linguístico e a educação de crianças surdas.

2.3.4 Aplicação da Teoria Histórico-Cultural ao Estudo do Ensino de Contabilidade para Alunos Surdos

A teoria histórico-cultural (sociocultural, sócio histórica ou sócio interacionista, como também é conhecida) desenvolvida por Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) explica a aquisição do conhecimento humano a partir do contexto do indivíduo e, portanto, da sua história. Vygotsky defendia que é nas interações estabelecidas entre o homem e o meio que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem (Rego, 2013).

Na perspectiva de Vygotsky e de seus seguidores, os processos psicológicos superiores (que são necessários à construção do conhecimento e que, em retorno, são influenciados por este) ocorrem com a interação social entre pessoas com níveis diversos de desenvolvimento, compartilhando vivências e mediada por instrumentos ou signos que permitem ou facilitam a internalização de experiências e informações fornecidas pela cultura em que estão imersas e que se formou ao longo da história. O indivíduo deve ser estudado dialeticamente, considerando a sua evolução biológica e o seu desenvolvimento sócio histórico. A Figura 3 expõe um mapa conceitual da teoria de Vygotsky.

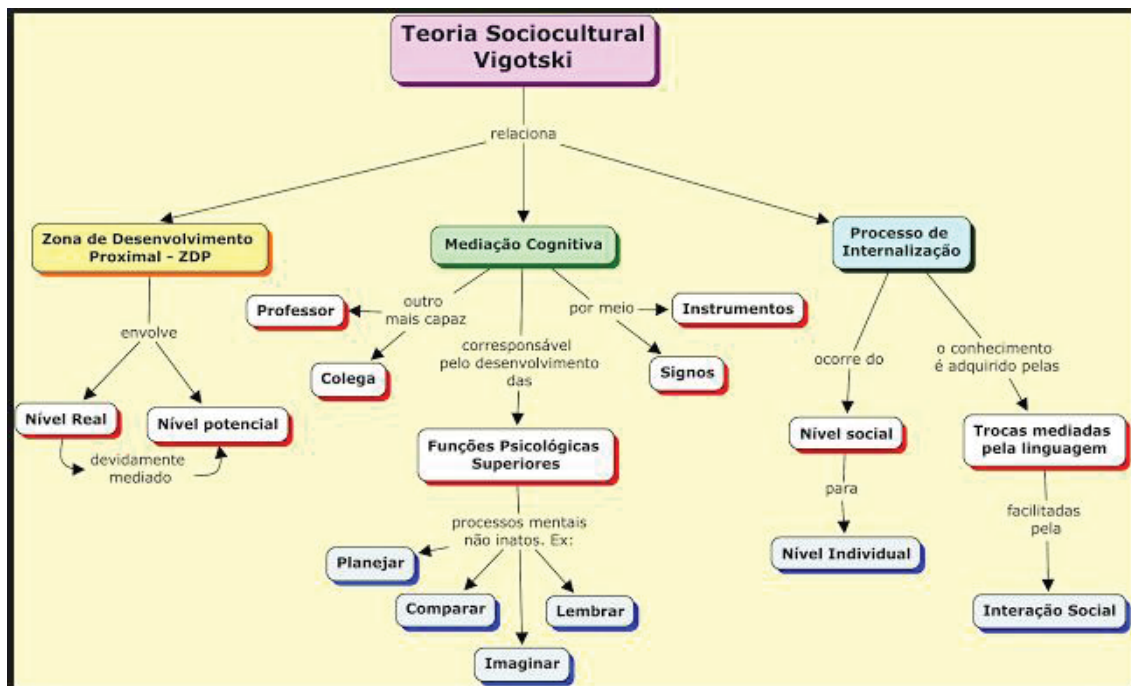


Figura 3: Esquema de Estudo de Vygotsky

Fonte: Blog Jean Piaget e Lev Vygotsky. Acesso em 22/09/2017

As teses de Vygotsky fornecem elementos importantes para o entendimento da relação entre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento (Rego, 2013) e alcança tipos de alunos diferentes, como o ouvinte e o surdo. Assim, elas podem ser aplicadas ao estudo que investiga como está ocorrendo o ensino de contabilidade para alunos surdos.

A interação social propicia a transmissão e troca de conhecimentos entre pessoas com nível de capacidade diferente, o que retoma o conceito da zona de desenvolvimento potencial dos alunos. Para Vygotsky (1991), o ensino deve partir da base que o aluno já tem (do que ele já sabe, conhecimento que ele já absorveu, da sua observação do mundo, do que consegue realizar sozinho) e ser capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos por meio do outro (professor ou colega).

Seguindo essa linha de raciocínio, a instituição de ensino tem o papel de propiciar as condições adequadas para que todos os alunos tenham acesso às informações e experiências e de modo a alcançar um aprendizado eficiente (Rego, 2013). Isso, com relação ao aluno surdo, inclui ações fomentadoras da inclusão, discussão do tema, de planejamento da atividade de ensino voltada para a surdez, entre outras.

O professor e o intérprete, uma vez que possibilitam a transmissão e a troca de conhecimentos, são mediadores das interações que ocorrem em sala de aula e, portanto, devem ter o seu papel estudado e definido.

A perspectiva histórica e cultural é necessária para o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim é importante a abordagem da vida estudantil anterior do aluno surdo, de suas vivências, das culturas a que tem acesso (surda e ouvinte), da visão social de sua especificidade. Verificando como esses aspectos influenciam no seu desenvolvimento.

É de grande importância a questão da mediação, por meio de instrumentos e signos, presente na atividade do ensino de Contabilidade Introdutória para alunos surdos, visto que se presume um papel fundamental da linguagem, das estratégias de ensino e dos recursos didáticos utilizados, devido à especificidade do tipo do aluno em questão.

Embora seja dado um grande foco à base social com sua carga histórica e cultural, a teoria também concebe a base biológica como formadora do ser humano, assim informações como a origem e o grau da surdez devem ser consideradas no estudo.

Desta forma, a teoria histórico-cultural de Vygotsky se mostra adequada e atual para embasar pesquisas em educação. Soma-se o fato de que ele foi “o primeiro pensador cujas ideias abordaram conceitos centrais do projeto de inclusão escolar” (Beyer, 2005, p. 1). Em seu trabalho *Obras Escogidas, Volume V, Fundamentos de defectologia* (1997) ele faz uma defesa a não segregação escolar de alunos com deficiência.

Nessa obra Vygotsky (1997) expõe que o ser humano não é só biológico, com suas características físicas, mas é constituído também do meio social que o orienta e o modifica. O homem não tem uma comunicação pura, associal e direta com o mundo. E a falta de um dos sentidos como a visão ou a audição prejudica as funções sociais, degenera os laços sociais e modifica o sistema de condução das informações (Vygotsky, 1997).

Nesse contexto, torna-se essencial o conhecimento sobre as características específicas, história e cultura do aluno surdo para que o processo de ensino ocorra de forma eficiente. Respeitando suas especificidades e adequando estratégias, posturas, currículo e utilizando ferramentas que possam ajudar no desenvolvimento do aluno.

3 METODOLOGIA

O conhecimento científico, segundo Martins e Theóphilo (2007) resulta da investigação rigorosa e sistemática da realidade, em busca da comprovação concreta dos fatos e dos fenômenos, suas causas e da constatação das leis gerais que os regem. Demo (1995) afirma que a metodologia está a serviço da pesquisa, buscando os caminhos do processo científico e questionando de forma crítica os limites da ciência, no que se refere ao conhecimento da realidade ou à capacidade de intervir nela.

Para Prodanov e Freitas (2013) a Metodologia é assimilada como uma disciplina dedicada ao estudo, compreensão e avaliação dos vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. Martins e Theóphilo (2007) complementam advogando que não existe um formato fechado ou receitas para investigar, e sim estratégias de investigação científica aplicáveis a diversas tecnologias e ciências.

Considerando o exposto, esta seção descreve a metodologia utilizada na pesquisa e o caminho percorrido para a realização do trabalho, possibilitando uma replicação em estudos futuros e comprovando o seu formato científico.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Visando responder à questão de pesquisa e alcançar o objetivo estipulado, investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração, este trabalho consistiu uma pesquisa com abordagem qualitativa. De acordo com Martins e Theóphilo (2007) a pesquisa qualitativa visa atender propósitos específicos de determinados estudos e tratamentos metodológicos, como exemplo, a verificação e análise das percepções de determinados sujeitos sociais, nas quais podem ser necessários, descrições, compreensões, interpretações e análises de informações relatadas em entrevistas e que não podem ser expressas em números.

Flick (2009) menciona que a “pluralidade das esferas de vida”, dentro da qual cita a diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida, exige uma sensibilidade para o estudo empírico das questões, se referindo à relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais.

Na avaliação qualitativa de uma pesquisa, o fenômeno é analisado em um panorama integrado, no qual o pesquisador busca compreendê-lo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando os vários pontos de vista relevante. Podendo ser conduzido por diferentes caminhos ou estratégias (Godoy, 1995a, p.21).

O estudo teve o propósito de descobrir mais e provocar discussões sobre o tema ainda pouco debatido, caracterizando-se como exploratório. Nesse sentido Gil (2008) defende que a finalidade da pesquisa exploratória é o desenvolvimento, o esclarecimento e a modificação de conceitos e ideias. E acrescenta que esse tipo de estudo é indicado para temas pouco explorados, sobre os quais é difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Uma abordagem dialética também se fez presente no estudo. Prodanov e Freitas (2013) argumentam que o método dialético se faz por meio da “interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc. [...] As coisas e os acontecimentos existem como um todo, ligados entre si, dependentes uns dos outros” (p. 34). A pesquisa apresentou como característica do método, o estudo do fenômeno contemporâneo (a inclusão de alunos surdos no ensino de Contabilidade Introdutória) em vários aspectos, relações e conexões, considerando o contexto histórico e cultural.

A pesquisa utilizou a estratégia levantamento que, de acordo com Martins e Theóphilo (2007), é aplicado a estudos de fenômenos que ocorrem naturalmente e que possuem uma multiplicidade de influências que podem interferir nos processos estudados, sendo uma estratégia apropriada para a análise de fatos e descrições. Os trabalhos que analisam conjuntamente dados pessoais, comportamento, o ambiente dos respondentes, somando-se a dados sobre nível de informações, opiniões, atitudes, mensurações e expectativas são mais produtivos do que os que abordam apenas um desses aspectos (Martins & Theóphilo, 2007). Os autores verificaram que as pesquisas de levantamento não se restringem a estudos de relato de distribuições e relações, podendo alcançar também sua explicação e interpretação.

O estudo também fez uso da pesquisa documental para analisar legislações pertinentes e os PPCs das instituições fontes dos sujeitos da pesquisa. Essa estratégia utiliza fontes primárias, configurando dados brutos que ainda não foram objeto de análise, ou que ainda podem ser reelaborados conforme o propósito da pesquisa (Martins & Theóphilo, 2007). Para Silva, Damaceno, Martins, Sobral e Farias (2009):

[...] a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, [...]. (p. 4557).

A análise dos PPCs das instituições fontes da amostra do estudo em conjunto com a legislação pertinente busca identificar a visão e as orientações a respeito da inclusão dos alunos surdos em classes regulares dos cursos de Contabilidade e de Administração dos níveis graduação e técnico.

Em busca da confiabilidade e validade da pesquisa foram utilizadas duas fontes de dados, os documentos (legislação e PPC) e as entrevistas. Colheu-se o ponto de vista de três sujeitos diferentes (professor, intérprete de Libras e aluno surdo), confrontando-se os relatos, e procurou-se fazer uma descrição clara e detalhada do contexto do fenômeno estudado, dos sujeitos analisados e dos procedimentos e fases da pesquisa. Paiva Júnior, Leão e Mello (2011) discorre que a validade está relacionada à “capacidade que os métodos utilizados numa pesquisa propiciam à consecução fidedigna de seus objetivos” (p. 194) e a confiabilidade é a “garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados” (p. 195). Santos (1999), defende que o uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados ou duas ou mais fontes de informação permite ao pesquisador combinar vantagens e corrigir algumas deficiências de qualquer procedência de dados, o que possibilita validar os mesmos.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população-alvo da pesquisa constituiu-se dos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos com experiência da inclusão de alunos com a especificidade da surdez no processo de ensino da disciplina Contabilidade Introdutória nos cursos de graduação e técnico de Contabilidade e Administração.

Dentre os vários casos de inclusão de alunos surdos em classes regulares da disciplina Contabilidade Introdutória, constatados na primeira etapa da pesquisa, foram identificados 5 casos potenciais para o estudo. A constatação se deu por consulta via e-mail. Os endereços eletrônicos das coordenações dos cursos de Contabilidade e Administração foram obtidos por meio de consulta ao MEC. A todos e-mails enviados às

Coordenações de Contabilidade foi solicitado que repassasse para a Coordenação de Administração.

Ainda que a população-alvo desse estudo tenha se mostrado em crescimento, ela ainda se apresentou incipiente, em relação ao número total de alunos nos cursos de Contabilidade e Administração.

Nesse contexto, a pesquisa foi efetuada por meio da captura das percepções sobre o ensino da disciplina Contabilidade Introdutória para alunos surdos, com uma amostra constituída por: [1] casos compostos de professor, intérprete de Libras e aluno surdo (interligados); [2] professores, intérpretes de Libras e alunos surdos (não interligados uns com os outros), tratados e analisados da mesma forma.

Foram considerados para o estudo os sujeitos com experiência de inclusão da especificidade surdez, relacionada ao ensino de Contabilidade Introdutória. A amostra de participantes foi composta de 5 professores, 7 intérpretes de Libras e 9 alunos surdos.

3.3 COLETA DOS DADOS

Foi realizado um levantamento das instituições que tem ou já tiveram alunos surdos, nos cursos técnicos e de graduação, de Contabilidade e de Administração, por meio de e-mail, no qual se explicava um pouco sobre a pesquisa, enviado aos coordenadores dos cursos de contabilidade e administração no Brasil (em um número de 1.476), com base nos endereços eletrônicos fornecidos pelo MEC, por meio do Sistema Eletrônico de Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), e outras fontes. 15 IES no sul e sudeste responderam ter alunos surdos; 25 IES, em todas as regiões, asseguraram já terem tido alunos surdos; e 14, em todas as regiões, afirmaram ter ou já ter tido alunos parcialmente surdos. Em seguida, para as instituições que afirmaram ter tido a experiência de inclusão com aluno surdo, foram enviados e-mails com convite a participar da pesquisa por meio de entrevista online a ser gravada e transcrita, com professores, intérpretes e alunos surdos, aos cuidados dos coordenadores, com objetivo de investigar o processo de ensino da disciplina Contabilidade Introdutória aos alunos surdos.

Acrescenta-se a essa população os professores, intérpretes de Libras e alunos surdos da instituição de trabalho da pesquisadora. A amostra foi formada pelos professores, intérpretes e alunos que se propuserem a participar da pesquisa.

A escolha pela entrevista online se deu pela população, que embora tenha se mostrado de tamanho pequeno, se encontra espalhada em pontos distantes territorialmente no país. Nos casos possíveis foram feitas entrevistas pessoalmente.

Marconi e Lakatos (2003), apontam a entrevista como um procedimento adequado na investigação social, quando o objetivo é coletar dados ou ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social. As autoras ainda expõem seis tipos de objetivos quanto ao conteúdo: averiguação de fatos; determinação de opinião sobre os fatos; determinação de sentimentos; descoberta de planos de ação; conduta atual ou do passado e motivos conscientes para opiniões, sentimentos ou condutas.

A entrevista semiestruturada segue a orientação de um roteiro, mas tem a flexibilidade do entrevistador poder acrescentar novas questões (Martins & Theóphilo, 2007). O que possibilita ao pesquisador ampliar, aprofundar ou confirmar uma informação. Triviños (1987) descreve que a entrevista semiestruturada além de manter a atenção consciente e atuante do pesquisador “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (p. 152). Nesse sentido, a entrevista semiestruturada se mostrou uma técnica bem compatível com os objetivos deste estudo.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR. As entrevistas e análise de seu conteúdo foram autorizadas por meio de Termo de consentimento Livre e Esclarecido, as transcrições foram validadas por professores e intérpretes de Libras. Devido às transcrições terem se constituído em longos textos e respeitando as características do aluno surdo, não foi solicitado a validação por parte destes, isso representando uma limitação da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS

Com relação ao instrumento da presente pesquisa, Triviños (1987) advoga que as questões do roteiro de uma entrevista semiestruturada não nascem *a priori*, sendo resultado da “teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, [...]” (p. 146).

Complementa argumentando que “[...] os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apoia a visão do pesquisador” (p.152).

Foi construído um roteiro para cada sujeito (professor, intérprete e aluno surdo), que consta em anexo. E as questões foram distribuídas em categorias para guiar a análise dos dados obtidos. A predominância foi de questões abertas.

As questões foram dispostas em blocos e visaram identificar os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração. Os blocos abordam a caracterização dos participantes, a história e a cultura do aluno surdo, e as percepções dos participantes em relação ao processo do ensino de Contabilidade Introdutória para o aluno surdo e os aspectos que mais influenciam o fenômeno em estudo. Os roteiros das entrevistas foram construídos com base nos objetivos da pesquisa e na plataforma teórica levantada.

O instrumento de pesquisa foi exposto e discutido na banca de qualificação com o objetivo de aperfeiçoá-lo e verificar possíveis problemas nas questões como: “falhas, inconsistências, complexidade das questões, ambiguidades, perguntas embaraçosas, linguagem inacessíveis” (Martins & Theóphilo, 2007, p. 92). O projeto de dissertação, contendo o instrumento de investigação, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná – UFPR, e as entrevistas foram realizadas após sua aprovação, obedecendo as determinações presentes no item VII.1, combinado com o item II.14 da Resolução CNS-MS 466/12, que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Para a análise das entrevistas, os participantes foram codificados para a não identificação dos mesmos. Passaram a ser tratados como: Professores – P; Intérpretes – I; Alunos – A. Numerados seguindo a organização dada às instituições, iniciando com a que apresenta maior número de participantes até aquela com uma quantidade menor de indivíduos entrevistados. As informações verificadas foram organizadas em categorias, para facilitar a análise. Moraes (1999) explica que a categorização é um procedimento em que se agrupa dados considerando o que há de comum entre eles, com o objetivo de sintetizar as informações e extrair seus aspectos mais importantes. As categorias criadas para a pesquisa são expostas no quadro a seguir:

Quadro 5: Categorias para Análise

Categorias	Nº de perguntas na entrevista aos professores	Nº de perguntas na entrevista aos intérpretes	Nº de perguntas na entrevista aos alunos
1. Preparo para a inclusão.	7 questões	3 questões	6 questões
2. Processo de ensino	6 questões	5 questões	9 questões
3. Apoio à inclusão	5 questões	5 questões	8 questões
4. Interação	5 questões	5 questões	4 questões
5. Facilitadores	1 questão	1 questão	1 questão
6. Dificultadores	1 questão	1 questão	1 questão
7. Percepções sobre o papel do professor, do intérprete e do aluno	3 questões	3 questões	3 questões
8. Sugestões para melhorar o ensino de Contabilidade Introdutória	2 questões	2 questões	2 questões

Fonte: elaborado pela autora

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados coletados com os depoimentos das entrevistas, as legislações pertinentes, assim como os PPCs, foram tratadas com a técnica de Análise de Conteúdo. Para Martins e Theóphilo (2007) a Análise de Conteúdo é uma técnica de estudo objetiva e sistemática, no qual:

Buscam-se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir dos discursos escritos ou orais de atores e/ou autores. [...] A Análise de Conteúdo busca a essência de um texto nos detalhes das informações, dados e evidências disponíveis. Não trabalha somente com o texto de *perse*, mas também com detalhes do contexto. O interesse não se restringe à descrição dos conteúdos. Deseja-se inferir sobre o todo da comunicação. Entre a descrição e a interpretação interpõe-se a inferência [...] (p. 95-96).

Os áudios das entrevistas foram transcritos para análise com base no contexto histórico-cultural, que buscou identificar os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração.

As informações levantadas pela pesquisa foram analisadas e dispostas em momentos distintos, sendo no primeiro feita uma análise de algumas legislações pertinentes ao tema. Em um segundo momento são analisados oito projetos pedagógicos de cursos de cinco instituições que tiveram professores, intérpretes de Libras e alunos surdos participando das entrevistas, seguida da análise das entrevistas feitas com professores, Intérpretes de Libras e alunos surdos com experiência na inclusão de

discentes com a especificidade da surdez no ensino da disciplina Contabilidade Introdutória nos cursos de graduação e técnico de Contabilidade e Administração.

Registra-se que foi considerada uma entrevista de uma intérprete que embora não tenha atuado na disciplina Contabilidade Introdutória, acompanha a aluna surda em outras matérias do curso e agregou importantes sugestões de práticas para melhorar o ensino de Contabilidade para o público surdo.

Os áudios das entrevistas dos professores totalizaram três horas e oito minutos; no caso dos intérpretes somou três horas e trinta e oito minutos e para os alunos foram sete horas e vinte e nove minutos de áudio.

Indica-se que em quatro entrevistas com alunos não foi possível a presença do intérprete que o acompanha na instituição de ensino, tendo sido duas delas auxiliada por algum familiar com conhecimento em Libras. Duas alunas fizeram leitura labial, respondendo de forma oral, sendo constatada uma dificuldade de compreensão das perguntas, que foram refeitas várias vezes, de forma diferente, até o seu entendimento. Todos os participantes autorizaram o uso das entrevistas na pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção busca-se analisar os dados coletados por meio da realização de entrevistas e análise documental de legislações e PPCs, com o objetivo de responder à questão de pesquisa. A subseção Apresentação e Achados dos Resultados expõe e examina primeiro as legislações pertinentes ao tema, depois os PPCs pesquisados e por último as entrevistas realizadas, averiguando os dados por categorias, tentando deixar bem evidente a percepção de cada sujeito (professor, intérprete de Libras e aluno).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi composta, no que se refere à documentação, de 15 legislações que asseguram o acesso dos alunos PAEE ao ensino técnico ou superior (5 leis, 6 decretos, 1 resolução e 2 pareceres) e 8 PPCs analisados. Quanto aos entrevistados foi constituída de 5 professores, 7 intérpretes e 9 alunos surdos.

Para o tratamento dos dados, as instituições, professores, intérpretes e alunos foram codificados para evitar a sua identificação. Optou-se por organizar iniciando pela instituição com maior número de participantes até aquela com uma quantidade menor de indivíduos entrevistados. Os mesmos são apresentados no quadro 6.

Quadro 6: Codificação das Instituições, Professores, Intérpretes e Alunos Surdos

Instituição	Categoria Administrativa	Unidade da Federação	Professores Participantes	Intérpretes Participantes	Alunos Surdos Participantes	Modalidade do Curso
Inst. 1	Pública Federal	PI	3 (P1; P2 e P3)	3 (I1; I2 e I3)	3 (A1; A2 e A3)	Técnico
Inst. 2	Pública Federal	RS	1 (P4)	1 (I4)	2 (A4; A5)	Superior
Inst. 3	Privada (Comunitária)	SC	1 (P5)	1 (I5)	1 (A6)	Superior
Inst. 4	Privada com fins lucrativos	PR	Nenhum	1 (I6)	1 (A7)	Superior
Inst. 5	Pública Federal	PR	Nenhum	1 (I7)	1 (A8)	Técnico
Inst. 6	Privada sem fins lucrativos	SP	Nenhum	Nenhum	1 (A9)	Superior

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.1 Perfil dos Respondentes

Começando pelos professores, todos têm formação na área contábil, um possui, como maior nível de formação, o doutorado, dois são titulados como mestres e dois possuem apenas especialização. É importante mencionar que duas professoras fizeram especializações voltadas para a formação de professor. A docente P3 possui oito anos de docência, a P5 conta com quinze anos de experiência, e os demais professores já acumulam mais de vinte anos nessa função. Com relação ao tempo de instituição, três docentes já têm mais de quinze anos de trabalho na instituição e dois estão entre um e três anos. A amostra foi composta de dois professores do gênero masculino e três do gênero feminino, com uma média de 44 anos de idade.

Quanto aos intérpretes, duas possuem formação em Letras-Libras, três em pedagogia ou outra licenciatura e dois, formação técnica. Todos apresentam cursos, em algum nível, na área de tradução e interpretação ou proficiência em Libras. Declaram ter entre três e vinte anos exercendo a função de intérprete e estarem vinculados à instituição, entre um a oito anos. Apenas um intérprete é do gênero masculino e a média de idade entre eles é de 33 anos.

Com relação aos alunos, três deles estão cursando e uma já concluiu o Curso Superior de Ciências Contábeis; uma estuda o curso Superior de Administração, dois o Curso Técnico de Contabilidade e dois o Técnico de Administração. Eles têm a média de 23 anos de idade. Cinco se declararam oralizados e quatro deles têm muita dificuldade com a língua oral. Mais da metade deles são surdos de nascença. Dois alegam não saber a causa dessa deficiência sensorial, os demais apontaram doenças, como a rubéola ou meningite, adquirida na gestação da mãe ou na primeira infância, reação a alguma medicação forte ingerida ou à genética. Todos demonstram fazer leitura labial, uns com mais dificuldade que os outros.

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iniciou-se pela análise da legislação por entender que ela, na maioria das vezes, é quem determina e inicia todo o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior e técnico de nível médio.

4.2.1 Achados sobre a Legislação

Culturalmente, verifica-se no Brasil que os direitos para serem resguardados precisam estar previstos em lei. Foi, portanto, por meio de vários dispositivos legais que o povo brasileiro, representado por seus eleitos ao poder legislativo, assegurou os direitos e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.

Nesta fase da pesquisa, foram analisadas algumas legislações relacionadas com a inclusão de estudantes surdos no ensino superior e na educação profissional de nível médio, a começar pela carta magna que rege o país. A Constituição Federal, no seu artigo 208 garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e no artigo 227 traz, dentre outras determinações, a “integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos [...]”. O direito garantido no artigo 208 é de 1988 e as garantias presentes no artigo 227 teve a sua redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010, o que mostra que há orientações para uma educação inclusiva no Brasil já há vinte nove anos, considerando que o texto original da Constituição Federal foi publicado no dia 5 de outubro de 1988, no Diário Oficial da União.

Data de outubro de 1989 a salvaguarda do direito da matrícula compulsória em cursos regulares de instituições públicas ou privadas de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino, dada pela Lei 7.853/89.

A Lei 9.394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), entre várias garantias aos educandos com deficiência, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns e reforça o atendimento aos educandos com deficiência, transversal a

todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede pública regular de ensino. Um diagnóstico da Educação Especial com diretrizes, objetivos e metas estão presentes na Lei 10.172/01, na qual a política de inclusão propõe uma escola integradora e inclusiva e apresenta como prioridade para o Plano Nacional de Educação a formação de recursos humanos (professores, técnicos, administrativos e auxiliares).

Um grande avanço no sentido de um tratamento com mais isonomia às pessoas surdas no Brasil foi obtido com Lei nº 10.436/02 que reconheceu a Libras como a segunda língua oficial do Brasil; determinou o atendimento e tratamento adequado dos deficientes auditivos junto aos serviços públicos e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

No ano seguinte, a Portaria nº 3.284/03 estipula como requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência auditiva, necessários aos processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições: [1] a oferta de intérpretes de língua de sinais, sempre que necessário, especialmente em realizações de provas e revisão de provas; [2] a adoção de flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; [3] o estímulo do aprendizado da língua portuguesa, principalmente na forma escrita, visando a ampliação do vocabulário voltado para as matérias presentes nos curso em que o estudante for matriculado; [4] a promoção, aos professores, do acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do deficiente auditivo.

Regulamentando a Lei nº 10.436/02, o decreto nº 5.626/05 estabeleceu que a Libras passaria a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, e optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, estipulando um prazo de dez anos (até 2015) para o atingimento de cem por cento dos cursos. Dentre várias diretrizes estabelecidas por esse decreto destaca-se algumas voltadas ao direito do aluno surdo à educação, como: o dever das instituições federais de ensino de garantir o atendimento educacional especializado e o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação.

O referido decreto contem como diretrizes: [1] prover as instituições com tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para atuarem em sala de aula e em outros espaços educacionais, e com professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; [2] apoiar o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, incluindo a oferta de cursos; [3] adotar mecanismos de avaliação de prova escrita coerentes com a singularidade linguística do aluno surdo, valorizando o aspecto semântico; [4] desenvolver e adotar mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que registrados em algum meio eletrônico ou tecnológico; [5] disponibilizar equipamentos, acesso a novas tecnologias de informação e comunicação e recursos didáticos como apoio ao ensino de alunos surdos ou com deficiência auditiva e a inclusão nos orçamentos dos órgãos da administração pública federal de dotações destinadas a promover ações prioritariamente relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, previstas neste Decreto.

Outras legislações como o Decreto nº 5.296/04 regulamenta o atendimento prioritário às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, que compreende tratamento diferenciado e imediato, entre eles está o serviço prestado por intérpretes e pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – Libras às pessoas com deficiência auditiva. Por sua vez, o Decreto nº 5.773/06 determina que o plano de desenvolvimento institucional das instituições de educação superior deve conter, entre outros elementos, infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O Estado brasileiro, ao promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6.949/09, reafirmou seu compromisso em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, assim como de tomar medidas apropriadas para empregar professores habilitados em língua de sinais e capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino, conscientizando-os sobre a deficiência e

preparando-os para a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação alternativa, técnicas e materiais pedagógicos, como apoio ao ensino.

Complementando esse dispositivo, o Decreto 7.611/11 assegura, entre outros direitos das pessoas público-alvo da educação especial - PAEE, a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional comum, com a finalidade de facilitar uma educação efetiva; o apoio individualizado, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social; a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. Nele, a União também se compromete a dar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue. Ele ainda regulamenta a dupla matrícula no sistema público de ensino possível ao aluno PAEE (na educação regular da rede pública e no atendimento educacional especializado). Já o Decreto nº 7.234/10 determina que entre as ações de assistência estudantil, do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, estejam as voltadas para o acesso, participação e aprendizagem de estudante PAEE.

Na determinação de assegurar o acesso dos menos favorecidos às instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio, a Lei 12.711/12 assegura a cota de 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas para cada curso e turno para egressos de escolas públicas. Dessas vagas, a metade é reservada para estudantes com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e uma porcentagem é resguardada aos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e para pessoas com deficiência, na proporção apresentada pela população na unidade da federação, de acordo com o último censo do IBGE.

A Lei 13.146/15 reuniu direitos da pessoa com deficiência, já instituídos por várias legislações anteriores, adaptando-os à Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada à legislação brasileira em 2008. A intitulada Lei Brasileira de Inclusão – LBI reserva o capítulo IV ao direito à educação, indica como responsáveis e guardiões desse direito o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade; incumbe ao poder público, dentre muitas responsabilidades listadas no art. 28, destaca-se aqui: [1] sobre o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; [2] sobre projetos pedagógicos que devem institucionalizar o atendimento educacional especializado, serviços e adaptações

razoáveis compatíveis com as características apresentadas pelos estudantes com deficiência, de modo a garantir o seu pleno acesso ao currículo, promovendo o seu desenvolvimento e sua autonomia; [3] pesquisas voltadas para inovações que venham ajudar na educação de pessoas com deficiência; [4] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação de professores; [5] acesso ao ensino superior, profissional e tecnológico em igualdade de condições com as demais pessoas; [6] inclusão no conteúdo visto em curso superior, profissional técnico e tecnológico de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Complementamente, a mesma Lei traz como diretrizes para o ingresso e permanência dos referidos alunos: [1] o atendimento preferencial; [2] a disponibilização de formulários que permitam a indicação de recursos e tecnologias necessários para sua participação, de provas em formatos acessíveis e dos recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva solicitados; [3] a dilatação do tempo, na realização do exame de seleção ou atividade acadêmica, desde que solicitada e comprovada a necessidade; [4] a correção de avaliações de provas escritas considerando a singularidade linguística do estudante com deficiência; [5] a tradução completa do edital e suas retificações em Libras.

Os dispositivos aqui mencionados resguardam, entre outras garantias, o direito dos surdos a um ensino superior e a uma educação profissional. Resta averiguar se esses dispositivos vêm sendo aplicados pelo governo, pelas instituições educacionais e pela comunidade escolar.

Com relação à formação de professores, uma análise conjunta do [1] artigo 61 da LDB, em seu inciso V (aborda a formação dos profissionais que atuam na educação básica – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica); [2] artigo 66 da mesma lei (traz a exigência da preparação para o exercício do magistério superior à nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado); [3] O parecer CNE/CEB nº 02/97 (dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a educação profissional); [4] Resolução CNE/CP nº 02/2015 (define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada); [5] artigo 3º do Decreto nº 5.626/05 (aborda a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores); [6] do artigo 28 da Lei 13.146/15, em seu inciso X (trata da exigência da adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação de professores).

Considerando que o curso superior de Contabilidade é no formato de bacharelado e que para o exercício da docência no ensino técnico (que engloba a modalidade integrada ao ensino médio) é necessária uma complementação pedagógica e para a atividade de ensino superior é exigida uma preparação com nível de pós-graduação, é possível aferir que os cursos de especialização, mestrado e doutorado, destinados ao preparo de profissionais da contabilidade ao exercício do magistério deveriam trazer, de forma obrigatória, disciplinas que propiciassem uma formação pedagógica, uma introdução à educação inclusiva (com práticas mais adequadas a cada especificidade) e a disciplina de Libras, de forma a garantir a qualificação exigida legalmente e a atender à nova realidade de sala de aula.

Conclui-se também que o apanhado de todas as legislações aqui tratadas deveria ser de conhecimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Contabilidade. Podendo as instituições fomentar essa noção dos dispositivos legais em momentos como reuniões de planejamento e encontros pedagógicos.

4.2.2 Achados sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos

Foi solicitado junto às instituições, via *e-mail* ou *WhatsApp*, os PPCs dos cursos que tiveram participantes nas entrevistas. As instituições 1 e 5 forneceram os documentos, as instituições 2, 3 e 4 apesar de não terem respondido à solicitação do PPC, disponibilizam o documento em seus endereços eletrônicos sendo estes analisados como os vigentes. A instituição 6 não respondeu ao contato nem disponibilizou o projeto pedagógico de curso no seu sítio.

Assim, foram levantados 8 projetos pedagógicos (4 de cursos superiores e 4 de cursos técnicos) de cursos que tiveram professores, intérpretes de Libras e/ou alunos surdos entrevistados, visando levantar as diretrizes das instituições de ensino sobre a inclusão. Os três PPC da instituição 1 analisados mencionaram que a mesma havia passado por reformas estruturais para atender as necessidades de acesso a pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida e nas orientações metodológicas consta que o docente deve levar em consideração as características individuais de cada estudante contemplando várias práticas pedagógicas.

Com relação à instituição 2, no PPC do Curso de Contabilidade só menciona a utilização de linguagens de maneira clara e explícita na construção de conhecimento; flexibilidade, diversidade, acessibilidade no tempo e no espaço como forma de valorização da ética e da cultura na educação baseada na compreensão do outro; nada, mais específico, constando sobre inclusão de pessoas com deficiência no projeto pedagógico do Curso de Administração também.

O PPC analisado da instituição 3 em nenhum momento aborda algo relacionado ao acesso e permanência de pessoas com deficiência, mas é importante mencionar que no projeto, entre as características esperadas nos egressos estão a sensibilidade social; e comprometimento ético-político na defesa de direitos, e a instituição registra a existência de um setor de apoio aos docentes com o papel de propiciar a capacitação e a atualização dos professores.

As únicas condições de acesso para o Público Alvo da Educação Especial presentes no projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da instituição 4 é a adaptação na estrutura para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Nele o encontro pedagógico é colocado como momento de interação apenas entre professores de diversas áreas, não menciona outros profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Também registra a existência de um núcleo de apoio e orientação psicopedagógica aos professores, bem como a oferta de um nivelamento como forma de correção de diferenças educacionais básicas, por meio de um atendimento individual executado pelo professor da disciplina. Tanto o mencionado núcleo como o nivelamento são ações que podem propiciar a permanência e formação do aluno PAEE.

A instituição 5 reserva um anexo em seu projeto no qual estipula que a inclusão deve considerar o que está previsto na legislação vigente; institui um setor para o atendimento educacional especializado visando o cumprimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; prevê possíveis adequações não significativas (pequenas modificações dentro do contexto normal de sala de aula) e significativas (modificações mais complexas que deverão ser estabelecidas juntamente com o setor responsável pelo atendimento educacional especializado, a equipe pedagógica e outros profissionais que possam, porventura, acompanhar o estudante).

Com relação à oferta de Libras como disciplina, todos os cursos superiores já a ofertam como disciplina optativa, porém ela é colocada entre outras que podem parecer,

aos olhos dos alunos, bem mais atraentes para uma atuação no mercado, ficando realmente para os cursos de pós-graduação, voltados para a formação de professor, a incumbência de uma iniciação nesse campo. Dentre os oito projetos analisados apenas um (o PPC da Inst. 5) apresenta diretrizes gerais para o acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas. Todos os demais projetos analisados precisam ser adaptados às legislações com relação à acessibilidade e permanência do aluno PAEE, indo além das adaptações para pessoas com deficiência física ou dificuldade de locomoção.

4.2.3 Achados sobre os Depoimentos dos Entrevistados

A percepção sobre os desafios no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória para alunos surdos foi coletada por meio de entrevistas contendo várias perguntas (37 para professores, 32 para intérpretes e 49 para alunos), organizadas nos blocos: Identificação das Percepções (dividido em oito categorias); Identificação do Participante e História e Cultura, este último específico para os alunos. Essa organização dos roteiros das entrevistas teve o intuito de facilitar a explanação dos achados. Os dados capturados nas entrevistas são expostos a seguir, de acordo com cada categoria.

4.2.3.1 Categoria Preparo para Inclusão

A intenção das perguntas presentes nesta categoria é identificar o preparo dos entrevistados com relação ao processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade Introdutória para alunos com surdez. Assim, foi verificado, em relação aos professores que nenhum dos entrevistados estudou alguma disciplina ou fez algum curso na área de educação especial como aqui demonstra trecho do discurso da P5, revelando também o sentimento ao se deparar a primeira vez com a situação de ter um aluno surdo em sala:

[...] fui buscar apoio quando me deparei, pela primeira vez, com uma acadêmica deficiente auditiva em sala de aula. Aí veio todo o desespero, como eu lido com essa acadêmica? [...] isso foi a oito anos atrás, foi o primeiro caso até para aquela instituição [...] de ter uma acadêmica não ouvinte e de que forma iríamos lidar com isso, com a própria intérprete que vinha junto. E aí, nós começamos a buscar amparo, buscar pessoas que já trabalhavam com isso para nos orientar enquanto

docentes. [...] E nunca tive nenhum curso, nem um treinamento, foi simplesmente conversas [...] então foi meio que “no acontecer” que eu aprendi a lidar com acadêmica não ouvinte em sala de aula.

Quanto ao conhecimento sobre a surdez se jugam sem instrução ou com um saber mínimo, insuficiente, revelado nos dizeres de P3: *“Nenhum, nenhum conhecimento, só mesmo a tentativa de conseguir se comunicar com os alunos, mas com muita dificuldade”*. E de P5: *“Bem limitado. Me sinto totalmente limitada e vejo nas tecnologias um grande passo. [...] a minha maior satisfação, vou te dizer, foi quando ela me chamou pelo Whats. [...] na sala de aula eu me sentia de mãos amarradas. [...]”*.

Em relação ao interesse de aprender Libras, P1 menciona que para ele é mais uma questão de necessidade. P5 relatou que já chegou a começar, mas que o curso não teve continuidade, os demais indicaram ter interesse, mas não ter encontrado tempo para viabilizar.

Questionados sobre se sentirem preparados para ministrar aulas para alunos surdos, a maior parte dos relatos apontam que não. P1 afirmou não saber responder e complementou: *“[...] nunca ninguém me disse qual seria a diferença significativa entre dar aula para um aluno surdo e dar aula para um aluno normal ou dar aula para qualquer aluno com qualquer outro tipo de deficiência. [...]”*. P2 assegura que procura intervir de várias formas, mas que sente que não atende de forma plena os alunos surdos. P3 e P4 não se sentem preparados e o último acrescenta que *Contabilidade é um curso muito técnico*. P5 advoga:

[...] hoje eu ministro, hoje eu estou com uma acadêmica, mas tu tem que avaliar muito o perfil do acadêmico também. Eu já dei aula para três acadêmicos surdos, então são três perfis distintos. Pegar como parâmetro a aluna que você entrevistou, dedicada, esforçada, corre atrás, que a gente tem isso aqui (P5 mostra o celular), se comunica, tem dificuldade ela me chama, eu digo assim, me sinto preparada porque é um aluno como qualquer outro aluno. E muita coisa que eu venho desenvolvendo aprendi com ela, [...] mas há ferramentas, vamos dizer assim há instrumentos que facilitam a minha prática pedagógica, a minha prática didática. [...]Então o que hoje eu sei, a forma como eu conduzo hoje a aula são méritos das experiências que eu tive em sala de aula. Preparada cem por cento, eu sei que tenho muito a evoluir, muito a crescer, não me sinto, mas eu te digo assim, a gente se vira, a gente da conta, tá em sala, quem sabe amanhã eu vou ter um outro acadêmico surdo e cada um é um novo aprendizado.

Sobre o conhecimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, P2 reconhece haver uma distância entre o que está na lei e a realidade, alegando que ainda é pouco o número de intérpretes e que há casos do aluno ter que procurar o Ministério Público para ter o benefício garantido pela lei, que a sociedade e as escolas ainda estão se adaptando. Os demais professores, afirmam ou demonstram não conhecer o dispositivo legal. Sobre o que está previsto a respeito da inclusão no PPC da instituição em que atuam, os professores demonstram ou afirmam não conhecer ou não existir nada em específico. P1, P2 e P3 alegaram não conhecer o documento. P4 disse não haver nada e reconhece isso como uma falha, contudo defende que a instituição tem um “grande processo” na questão da acessibilidade, não só relacionado com a surdez, mas com todas as deficiências. P5 relata que o PPC não contém nada, entretanto o documento mencionaria que o professor irar encontrar acadêmicos com deficiência e que terá apoio do setor de acessibilidade (detalhes não encontrados, de forma específica, no PPC analisado, divulgado no endereço eletrônico da instituição. Constando, como já mencionado anteriormente, apenas a existência de um setor de apoio aos docentes com o papel de propiciar a capacitação e a atualização dos professores, de forma geral).

Quando questionados como percebe o aluno surdo, diferente ou deficiente e se acreditavam em sua capacidade, todos demonstraram acreditar na capacidade do aluno, P2 defende que o aluno não é nem diferente, nem deficiente e que deve ser atendido nas suas dificuldades; P3 o vê como diferente; P4 diz ser um aluno diferente para se trabalhar; P1 o vê como deficiente físico e complementa:

[...] eu acho que ele tem capacidade intelectual para qualquer coisa. O que eu percebo é que eles têm deficiência de formação, eles não tiveram as mesmas oportunidades de formação que os outros tiveram e eles chegam nas minhas disciplinas mais despreparados que os outros, mas isso não é deficiência, não é uma coisa que possa ser atribuída à deficiência deles. É uma deficiência do sistema que não dá a eles o apoio que eles precisam para chegar onde eles estão.

Nesse contexto, P5 complementa:

[...] eu tenho acadêmicos com dificuldade de interpretação que a aluna surda, desse semestre, não tem e eu diria: ele é diferente? Não, não é diferente. Acho que eu trataria como uma deficiência auditiva, como outras deficiências que a gente também tem.

Observa-se que apenas duas docentes adquiriram conhecimentos pedagógicos em especializações voltadas para a formação de professor, o que pode ter ajudado na experiência com o estudante surdo, mas mesmo isso não deu segurança para o trabalho com esse aluno, percebe-se, além da necessidade de conhecimento de estratégias diversificadas de ensino que possam ajudar no aprendizado para o aluno em estudo, também a indispensabilidade do conhecimento sobre essa especificidade, sobre as características da pessoa com surdez, sobre a cultura surda. Nesse sentido, os professores declararam não ter preparo para atuarem com nenhum aluno PAEE, o que mostra a necessidade de promover capacitação urgente para os docentes, nessa área, pois a cada ano o número de alunos com essas características aumenta.

No discurso dos intérpretes, a respeito do seu preparo para a inclusão do aluno surdo, verificou-se que nenhum deles tinha proximidade com a área de negócios quando atuou como intérprete de Libras na disciplina de Contabilidade Introdutória. Observou-se também que eles possuem muito pouca ou nenhuma familiaridade com disciplinas ligadas à Contabilidade, e que as principais dificuldades em efetuar a interpretação do conteúdo de uma disciplina contábil foram: [1] a falta de conhecimento dos termos técnicos; [2] a falta de conhecimentos básicos do aluno; e [3] acompanhar o professor explicando no quadro e falando ao mesmo tempo. Referente à primeira dificuldade citada, I7 discorre que: *“existem muitos termos específicos que eles usam. Então, eu tive que pesquisar, tinha que combinar alguns sinais com meu aluno. Eu ia muito pra definição dos termos. E sempre pedindo o auxílio do professor, também”*. Em relação à segunda dificuldade, I2 comenta que:

[...] quando o surdo ele não tem uma base da matemática, de cálculos, e a gente tenta criar estratégias, [...] fica muito difícil porque a responsabilidade maior fica para o interprete, que era para ser do professor, acaba o interprete pegando toda essa carga [...].

Ainda com relação a essa segunda dificuldade, a falta de conhecimentos básicos do discente, I1 mencionou que quando comunicou ao professor do problema da aluna, ele propôs um atendimento no contra turno e conta:

Então clareou de uma tal maneira que quando eu começava a sinalizar, ela já sabia. [...] acredito que deu um pouco de autonomia pra ela. Quando ele passava as atividades, aí ela: “ah, eu lembro do que foi”. Mas, por que? Porque a gente teve um momento. Parou [...] pra ter um momento individual com ela. E isso também me ajudou. Eu gostei muito da experiência.

O problema do intérprete referente ao preparo para inclusão do aluno surdo no ensino de Contabilidade está mais relacionado com o pouco ou nenhum contato com os termos técnicos, específicos da área contábil. E a esse respeito, Sales e Lacerda (2015) debatem que a tradução (interpretação) quando em situações didático-pedagógicas, exige do intérprete “conhecimentos de diversas naturezas e especificidades” (p. 31), como o domínio do conteúdo transmitido, dentre outros.

Partindo para a percepção dos alunos, a maioria relatou que o início do curso foi muito difícil e os professores não utilizavam estratégias adequadas para eles. A6 relatou que se confundia muito na primeira disciplina, teve que se esforçar bastante e que agora já se acostumou. A5 aponta que melhorou com o tempo, mas que:

No começo eu não sentia segurança, [...] sei que eu precisava estudar antes, aí eu [...] marcava monitoria, [...] apoio, porque eu não sabia como é que era fazer os cálculos e o professor também não tinha nenhuma didática específica pra mim, não mostrava slides, não usava slides em aula, ele (professor) direto, escrevia direto no quadro, não usava, não mandava nada por e-mail para mim, não usava moodle e [...] aí eu tentava conversar com o professor, me comunicar com ele para marcar os apoios, tirar dúvida, mandava e-mail, [...] eu pedia, então, pelos slides na sala de aula, eu me sentia mais segura, entendia melhor a aula, agora quando não tem o slide em sala de aula, pra mim fica mais complicado, aí se eu não tenho o material para eu consultar e estudar, fica mais difícil para eu entender, e aí se o professor só escreve na sala de aula, no quadro, pra mim fica mais difícil de aprender, acompanhar. Esse aí eu tenho material, pra mim é melhor, para tirar dúvidas com ele, para poder conseguir realizar a prova.

Todos relataram ter tido mais dificuldade com a teoria e a interpretação dos textos, o que se justifica com a grande diferença entre a língua portuguesa e a Libras. A3 aponta como um obstáculo no início da disciplina:

[...] as terminologias do curso, como ativo, passivo, por exemplo algumas frases da área mesmo que eu não entendia, que eram confusas para mim. E por muitas vezes eu me confundi. Então, mesmo com a presença do intérprete era muito confuso para mim entender, e assim, era impossível mesmo copiando ainda não entendia por conta da dificuldade de conhecimento desses termos.

Eles também perceberam que chegam com um conhecimento defasado em relação aos ouvintes, necessitando de uma atenção maior para conseguirem acompanhar a turma. Nesse sentido, A8 mencionou: “*muita coisa eu aprendi depois que comecei o Curso de Administração [...], meu conhecimento (anterior) não ajudou muita coisa, não*”.

Entretanto, A3 mencionou que não é que tenha sido ruim, é que as disciplinas do Curso de Contabilidade são muito diferentes do que ele estudava anteriormente.

A escolha do curso se deu por razões diversas: [1] por já trabalhar em atividades que envolvia conhecimentos do curso; [2] possibilidade de trabalho na área e ajuda no cotidiano do aluno; [3] por achar que envolveria mais matemática, matéria de maior familiaridade do discente; [3] sugestão de familiares ou amigos. Quatro alunos apresentam experiência de trabalho na área do seu curso, duas que fazem o Curso Superior de Contabilidade, e duas de Administração, sendo uma do curso superior e outra do curso técnico.

Com relação aos alunos averiguou-se que, os mesmos vêm chegando ao curso profissionalizante ou superior com uma defasagem de conhecimento, em relação aos colegas ouvintes. Todos apresentaram dificuldades relacionadas com interpretação de textos e compreensão de teorias. Essa informação vem ao encontro do que foi exposto por Daroque e Padilha (2015), quando afirmaram que os surdos que estão no ensino superior, nesse início do século XXI, trazem as marcas de abordagens clínicas e práticas pedagógicas, utilizadas durante o seu Ensino Fundamental (final do século passado), que buscavam a cura da surdez, na qual o Oralismo e a Comunicação Total dominavam e o surdo não conseguia desenvolver bem a leitura e a escrita, carregando esse descompasso até a universidade.

4.2.3.2 Categoria Processo de Ensino e Aprendizagem

As perguntas dessa categoria investigam práticas pedagógicas, recursos instrucionais e tecnológicos, adaptações, experiências entre outros relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade Introdutória, na perspectiva dos três sujeitos.

Com relação às práticas pedagógicas utilizadas na disciplina de Contabilidade Introdutória, a aula expositiva dialogada, acompanhada de resolução de exercícios práticos são estratégias predominantes, presentes no discurso de todos os professores, entretanto é importante destacar que P5, além desses métodos afirmou também utilizar estudo de casos, visitação em locais específicos e aplicação de jogos.

Quanto aos recursos instrucionais e tecnológicos utilizados, P1 atua com livro, quadro, diálogo e exercícios; P2 afirma fazer intervenções diferentes a cada conteúdo, tendo preferência, na disciplina em estudo, por exercícios de fixação; P3 recorre predominantemente ao quadro e aos livros; P4 faz uso da lousa, *Datashow*, livro texto com livro de exercício e o *moodle*, de forma presencial; P5 utiliza *datashow*, resumos, caixa de som, vídeos e *internet* para pesquisas.

Ao serem questionados se chegaram a mudar alguma prática, recurso ou material para melhorar o processo de ensino e aprendizagem para o aluno surdo, P1 passou a fazer um atendimento individualizado ao aluno surdo, repetindo a aula em outra velocidade, dando justificativas para isso:

[...] mesmo com o intérprete muitas vezes eles não conseguem entender a situação que a gente está colocando na sala de aula, até por deficiências de vocabulário. [...] às vezes a aula acontece em uma velocidade que é impraticável acontecer uma tradução. [...] por exemplo, já ouvi essa reclamação, de que é muito difícil um aluno surdo acompanhar um professor que fala e escreve ao mesmo tempo. Quando você está trabalhando com uma disciplina como a Contabilidade Introdutória, você tem que ensinar o aluno a fazer um lançamento contábil, aí você diz como é que tem que fazer, aí depois você vai para o quadro para mostrar como é que ele tem que fazer, eu não sei, eu não parei ainda para pensar em uma solução de explicar isso para o aluno sem falar e escrever ao mesmo tempo. Isso cria uma dificuldade para o aluno surdo e para o intérprete também. Não sei como resolver isso, então o que eu tenho feito é repetir a aula em uma velocidade diferente, mais devagar para ele ter tempo de conversar com o intérprete, do intérprete conversar comigo, para a gente chegar a uma conclusão de como aquilo deve ser apresentado, para ser levado para o aluno. Para você ver, é um processo muito lento, atrasa tudo. Então a programação do curso vai para o espaço.

Para P1, esse atendimento individual surte efeito, só não é melhor devido ao problema de falta de conhecimento de mundo que os alunos surdos costumam apresentar. P2 menciona ter feito prova diferenciada, só com questões objetivas, mas que não teve resultado positivo e que está procurando estratégia para que a aluna atinja o objetivo almejado. Na opinião de P3 o atendimento para o aluno surdo tem que ser mais individual e, até o momento, não conseguiu fazer. P4 passou a se posicionar mais de frente para possibilitar uma leitura labial, mesmo com a presença de intérprete. P5 passou a apresentar, na turma com a aluna surda, vídeos com língua de sinais, a encaminhar os materiais antecipadamente e a socializar estes com a intérprete.

Todos os professores afirmaram não ter tido nenhum planejamento diferente e participativo das aulas, devido a existência de um aluno surdo, e muito semelhante ao que relatou P3 e ao que ficou subtendido nos discursos dos demais professores, P1 revelou que, todas as vezes, só descobriu que tinha aluno surdo quando chegou na sala de aula. Relatando sobre como foi a experiência de ter, um aluno surdo P1 discorreu:

Primeiro foi um susto. Eu sabia que isso poderia acontecer, eu sabia que isso ia acontecer um dia, mas quando eu me vi na primeira vez na situação eu fiquei sem saber o que fazer. Eu fui conversar com a intérprete, perguntar para ele o que eu poderia fazer para ajudar e assim, o que eu tenho descoberto é que, eu já tive três alunos surdos que eu me lembro no momento, uma tinha essa dificuldade muito grande de conhecimento de mundo, outra não tinha muita disposição para estudar, então ela não estava com vontade de estudar, de fazer a coisa acontecer, e a outra é completamente diferente, é atenta, sabe de tudo que tá acontecendo, lê, entende. Então eu acho que cada caso é um caso.

P2 relata que tem uma prática humanista e viu o aluno surdo como os demais, não visualizou que tivesse diferença por ser surdo, que ainda não fez um *feedback*, que construiu a sua abordagem vislumbrando a necessidade do discente, acredita que ele é capaz de se desenvolver, tanto ou mais que os alunos ouvintes, mas depende da força de vontade do aluno. P3 já teve dois alunos surdos que apresentaram muita dificuldade devido a disciplina ser “*muito prática, muito técnica*”, percebeu que eles começaram a faltar muito e atribuiu esse fato a uma complexidade de entender o assunto. P4 descreveu como uma experiência muito difícil e desgastante. A aluna parecia entender durante as explicações, mas isso não se refletia nas atividades. P5 afirmou:

Inicialmente foi um susto, pode colocar assim, a minha primeira aula ela foi PAUSA-DA-MEN-TE, [...]. A minha primeira aula eu me sentia assim: meu Deus, como é que vai evoluir essa disciplina? [...]. Assim, o primeiro impacto, frustrante, me senti uma incapaz, a palavra é bem essa uma incapaz. Eu queria me comunicar com a aluna e não dava conta. Eu queria saber se estava entendendo, como é que eu ia fazer isso? Me deu um baque, me deu um pânico, tu entra em pânico, em parafuso. Quando a intérprete chegou, já no intervalo e disse assim: Prof. é assim, assim, assado. Ufa! Tentei dar aula cuidando, será que ela interpretou tudo? Não tem uma aula que eu não direcione perguntas para a aluna. Uma coisa, até mesmo, que me disseram: Quando tu vai falar com a aluna, nunca olha para a intérprete, olha para a aluna, fala para a aluna. Então, as vezes a intérprete está sentada a um metro dela e ela me avisa que a aluna me chama, eu vou lá do lado da aluna, às vezes de costa para intérprete, fico bem do lado da aluna, olhando para a aluna, eu só ouço uma voz no fundo como se fosse a voz da aluna. Então foram aprimoramentos que elas me trouxeram, mas que no primeiro dia de aula foi um impacto, eu olhava para a intérprete, eu falava com a intérprete e aí ela disse: Não, tu tem que se direcionar à aluna.

Questionados sobre a presença de intérprete em todas as aulas, P1 relatou já ter tido algumas aulas que faltou intérprete e aí se sentiu “*impotente*”. Via o aluno sentado no canto, sem condições de acompanhar o que era exposto, mas não podia interromper a aula, não tinha o que fazer. Os demais professores afirmaram que as instituições forneciam intérpretes em todas as aulas, a não ser quando o aluno informava não precisar, ou não querer.

A percepção dos intérpretes, na categoria Processo de Ensino e Aprendizagem, sobre as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Contabilidade foi a predominância da aula expositiva e dialogada acompanhada de resolução de exercícios. I2 acrescentou debates em sala; I3 citou discussão de textos; I5, I6 e I7 mencionaram atividades práticas, muitas vezes, utilizando dados reais. Quanto aos recursos instrucionais e tecnológicos relataram o uso prevalente do quadro e do livro. I3 somou a esses a utilização de apostilas e I5, assim como I6 e I7 citaram o *datashow*.

Com relação à mudança ou adaptação de prática, recursos ou material, por parte do professor de Contabilidade, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem para o aluno surdo, o que os intérpretes apontaram foi: um atendimento individual, buscando um nivelamento do aluno surdo com os demais alunos (I1); atividades mais resumidas, com menos textos e com frases curtas que possibilitasse a aluna memorizar o conteúdo (I2 e I3); uma atenção diferenciada em sala de aula, mas sem adaptação de nada (I5 e I7) e I4 juntamente com I6 disseram não ter havido nenhuma adaptação.

A respeito da existência de algum planejamento diferente e participativo das aulas, I5 falou que na última reunião pedagógica, houve um momento em que trabalhou algumas orientações. I3 declarou que:

Desde quando chegamos, em 2014, fazemos uma reunião, antes de começar as aulas, porque já identificamos onde tem aluno surdo [...] e a gente convida esses professores para fazer uma orientação, como é esse aluno, como é o aprendizado dele, a questão da leitura da escrita, que eles são diferentes pela questão da identidade, a questão de experiência de vida, o conhecimento de mundo, mas existe uma questão que é de que nem todos professores participam dos encontros que a gente faz. Agora, até que tem uma maior assiduidade, no começo era um ou outro, mas agora estão se despertando mais, eles estão mais participativos.

Quando questionados sobre como está sendo a experiência dos professores com o aluno surdo e a presença do intérprete, no ensino de contabilidade, algumas opiniões

divergem. No ponto de vista de I1 e de I7, ela está sendo satisfatória, na medida do possível; I4 confessa achar insatisfatória, devido aos professores não mudarem a metodologia de ensino e pensarem que só a presença do intérprete resolve a questão; Para I2, I3 e I6 ainda há muita resistência, o que dificulta o bastante o processo. Nesse sentido I3 discorre que:

Eu acredito que depende muito do professor e depende muito do aluno, são N fatores, é muito difícil para mim falar que está sendo satisfatória, porque, às vezes o professor pode ter outra visão. Às vezes alguns até me falaram, não só em Contabilidade, ah! Seria bom se você fosse formada em tal área [...], mas eu, como qualquer outro tradutor, um intérprete de outra língua, eu não sou formada naquela área em que estou traduzindo. Estou fazendo a tradução simultânea. O professor ele tem que compreender que ele que é o professor daquele aluno. Assim como aquele aluno tem dificuldade, lógico ele tem mais pela questão da comunicação, mas o aluno ouvinte também tem. Então, assim, eu acho que dizer que algo satisfatório eu não sei. Mas que pelo menos existem alguém para mediar a comunicação, mas que isso não é suficiente porque aquele aluno entra, devido ao sistema de cotas, sem uma nota de corte. Às vezes questionam: mas esse aluno entrou com poucos pontos. Se ele se inscreveu para um curso e não teve concorrente ele vai entrar e o MEC não pode excluir. E aqui dentro você tem que fazer com que ele permaneça, dá condições para ele permanecer, primeiro dar condições para ele ter acesso, aí para ele permanecer e ter êxito, para ter sucesso para concluir o curso e sair. A gente já fez um grande avanço que é de ter o profissional intérprete para a questão de mediar, mas é questão mesmo de base que às vezes não tem as competências que [...] o ensino técnico requer, ele não adquiriu no ensino anterior.

O relato de I3 põe em discussão até onde deve ir o trabalho do intérprete, o que realmente ele deve fazer, se os intérpretes devem ter conhecimento na área, às vezes, adquirida com vários períodos atuando com as mesmas disciplinas, o que parece ser evidente que ajuda na tradução do conteúdo e passagem desse para o aluno. Ou se isso não tem importância, não se justificando muitos intérpretes efetivos nas instituições públicas, podendo se contratar de acordo com a demanda. Assim como também desperta para a questão da conscientização de cada sujeito sobre o seu real papel no processo de ensino e aprendizagem; da discussão sobre o processo de seleção desses alunos e de uma maior preocupação de como está sendo o ensino de base para os surdos.

Os alunos relataram que as aulas, em sua maioria, ocorrem com a explicação falada da teoria seguida de exercícios práticos, e que eles aprendem muito mais quando o professor entende que o surdo assimila de forma diferente do ouvinte e passa a utilizar mais o canal visual, demonstrando cálculos e tabelas no quadro negro, *datashow* ou no papel e disponibiliza material impresso como slides ou textos resumidos.

Quanto aos recursos mais utilizados foram quadro, livro, fotocópias de partes de livro e de textos, projetor multimídia, apostilas. Cinco alunos acrescentaram computador, *e-mail* e projetor multimídia; duas alunas disseram terem sido utilizados vídeos, sem legendas; A6 afirmou que gostou muito dos *slides* impressos, em que ela fazia anotações de palavras chaves e exemplos; e A5, lembrou do uso do *moodle*. O relato dos alunos corrobora os recursos mencionados pelos professores. Na opinião de quatro alunos, os recursos foram suficientes e ajudaram na aprendizagem, quatro disseram não ter ajudado muito e para um foi razoável.

Com relação às adaptações feitas para a sua condição de surdez, A1 percebeu que foi feito um atendimento individual com ela; A8 sentiu que os professores davam uma atenção maior para ela em sala; A2, A3, A4, A5 e A7 disseram não ter havido nenhuma adaptação nas aulas que permitissem um melhor aprendizado. A9 afirmou que para conseguir uma intérprete teve que recorrer à Justiça; A6 mencionou um episódio, no qual um professor ditou uma atividade em sala de aula e ela teve que copiar de um colega, mas também comunicou outra experiência, em que um professor fazia os lançamentos de forma bastante visual, com pinceis coloridos, utilizando cores diferentes para os lançamentos, saldos e encerramentos, sinalizava com números e setas. A aluna afirmou ter gostado muito desse jeito de expor os lançamentos.

Sobre o sentimento de motivação, sete discentes afirmaram que se sentem motivados e que isso se deve a gostarem da matéria, a conseguirem compreender o assunto, ao incentivo dos professores ou à força de vontade própria; duas alunas disseram não se sentirem motivadas, uma por não assimilar o conteúdo e a outra por não se sentir compreendida pelos professores.

A respeito da relação entre o que é ensinado em sala e o cotidiano, seis discentes veem a correlação do que aprendem no curso e o que encontram no trabalho ou no seu dia a dia, dois enxergam pouco vínculo e um não vê nenhuma associação. Questionados se haviam encontrado dificuldade em relação às salas de aula, equipamentos, biblioteca ou laboratórios, sete dos alunos entrevistados disseram não ter encontrado nenhuma dificuldade a esse respeito. A7 menciona que as unidades da instituição ficam distantes uma das outras, que são poucos os livros na biblioteca e os computadores apresentam problemas. A1 discorreu:

Eu encontrei alguma dificuldade no material, a questão do vocabulário da contabilidade que eu não conheço, que são muito específicos, que precisam ser explicados, aí quando a intérprete explica fica bem mais fácil. Também quando eu vou pegar livros na biblioteca, porque são palavras muito diferentes para a minha língua, são conteúdos muito específicos e eu não compreendo.

A5 relatou que não foi na disciplina de Contabilidade Introdutória, mas durante uma aula de laboratório, o professor falava, falava, falava e apontava para o quadro. Os colegas ouvintes conseguiam acompanhar focando no computador, mas que ela não sabia se olhava para o professor, para o intérprete, para o quadro ou para o computador. Ela reclamou e eles não foram mais para o laboratório. E ela repete a fala do professor: “[...] estudem em casa então, Excel, gráficos” e indaga:

Como é que eu vou criar gráficos? [...] pra fazer balanço, gráficos estatísticos, [...] então fui tentando e foi bem complicado, aí aos pouquinhos eu fui conseguindo, aí agora eu já até me esqueci, deletei porque foi uma fase bem difícil [...].

Sobre a experiência com professores e intérpretes, no ensino regular de contabilidade registraram que: [1] está sendo boa ou satisfatória; [2] o intérprete é uma pessoa fundamental no processo, sem ele fica impossível absorver o conteúdo; [3] em alguns casos, o atendimento individual ou uma monitoria fez muita diferença na compreensão da disciplina; [4] alguns professores e alunos ouvintes são resistentes em se aproximar ou compreender mais do surdo. Em relação a esse último registro e representando algumas situações relatadas por outros alunos surdos entrevistados, o A4 discorre que:

Tinha uma prova, o surdo tem dificuldade palavra, não sabe significado. Quando eu fiz a prova eu tava com muita dificuldade, aquela palavra, não sabia significado e o professor não deixou perguntar pra interprete [...] qual é a palavra. Ele não deixou nada. Ele acha que a interprete ajuda, dá cola. Não dá nada. Aí não adiantou tentar falar com ele. Ela tentou falar com ele, mas não adiantou.

Em resumo, os relatos dos três sujeitos, na categoria processo de ensino e aprendizagem, apontaram como estratégias mais utilizadas a aula expositiva dialogada seguida da resolução de exercícios práticos, confirmando os estudos de Mazzioni (2013). A utilização de recursos variou entre os professores, uns fazendo uso dos meios didáticos mais tradicionais como o quadro, livro e atividades escritas e outros recorrendo à equipamento multimídia, vídeos, *internet* e até o *moodle* no ensino presencial. Os alunos

surdos defenderam que aprendem de forma diferente do ouvinte e pelo canal visual, revelando a inevitabilidade de adaptações.

Contudo há de se pensar em estratégias que atendam ao mesmo tempo alunos ouvintes, surdos e talvez, portadores de outras deficiências, visto que o modelo atual de inclusão reúne todos em uma mesma sala de aula. Uma utilização maior do canal visual pode ajudar também na aprendizagem do ouvinte, contudo, este tem todos os seus sentidos sem nenhuma limitação e tendo que serem estimulados, não podendo deixar o canal auditivo com uma utilização reduzida. Assim, há um caminho a ser percorrido na busca de estratégias e recursos mais adequados a um perfil de sala cada vez mais complexo.

Apenas uma parte dos professores mencionaram alguma mudança efetiva em práticas como: um atendimento individual; prova diferenciada ou encaminhamento do material antecipadamente para o aluno, socializando também com a intérprete. Alguns intérpretes e alunos não perceberam nenhuma adaptação e relataram uma resistência em mudar práticas já estabelecidas e uma falta de sensibilidade com as questões da surdez, indicando haver muito trabalho pela frente em busca de melhorar alguns procedimentos de inclusão.

Constatou-se que até o momento não foi feito nenhum planejamento diferenciado e participativo das aulas em nenhuma das instituições com participantes nessa pesquisa. Em quatro delas registrou-se algumas orientações em momentos como reunião pedagógica, mas que não contou com grande presença de professores. Esse informe mostra um panorama que pode ser trabalhado pelas instituições em busca de fomentar o interesse dos docentes em buscar conhecimentos sobre a surdez e propiciar uma maior interação entre professores e intérpretes, de onde pode surgir um trabalho em conjunto.

Embora a lei assegure a disponibilidade do tradutor e intérprete de Libras para acompanhar os alunos nas suas atividades escolares, problemas como relutância, por parte da instituição, em ofertar o profissional, e a falta dele em algumas aulas foram relatadas em alguns discursos, tanto de professores, como de alunos.

Mesmo com todos os obstáculos que enfrentam a maior parte dos alunos se sentem motivada. E esse sentimento está relacionado a eles compreenderem o que é ensinado, a gostarem da disciplina (o que só acontece se eles conseguirem compreender o conteúdo transmitido), por estímulo do professor ou um estímulo próprio, trazendo à tona a

importância da checagem se o discente está assimilando o conhecimento transmitido e a relevância do professor como motivador.

A experiência da inclusão de alunos surdos no ensino regular de contabilidade está sendo desafiadora na opinião dos professores. Parte dos intérpretes e dos alunos surdos, veem como satisfatória, a outra parte, como precária e com a presença de resistência por parte do professor em relação às adaptações necessárias nas metodologias e práticas de ensino, indicando a necessidade de um trabalho no sentido de desmanchar essa barreira atitudinal.

4.2.3.3 Categoria Apoio à Inclusão

Todos os professores asseguraram a existência de um setor de apoio à inclusão de alunos PAEE. Sobre a promoção e oferta de formas de integração entre professores e intérpretes em busca de melhorar o processo de ensino aos alunos surdos e de ações da instituição em prol da inclusão desses discentes, a percepção dos professores, de maneira geral, é de que não há, ou de que não são pontuais ou que não apresentam o resultado esperado. As palestras, eventos de socialização ou cursos de Libras, mencionados por eles, ainda não estão alcançando o objetivo almejado.

P1 destacou, que seria mais efetivo se fosse oferecida orientação e treinamento ao professor e que o professor não pode interpretar as sugestões dos intérpretes como intervenções, elas somam e ajudam no processo de ensino-aprendizagem. P2 confessa sentir falta de apoio e diz: “Ninguém veio me perguntar se eu estava tendo alguma dificuldade com essa aluna, eu tive que ir atrás, [...] eu estou procurando como sanar, ainda não foi sanado”. P3 e P5 declararam, e P4 deu a entender, que a integração que existe é quando o professor estabelece uma comunicação com o intérprete na sala de aula, não passa de simples conversas. Dois professores mencionaram como ação da instituição a oferta de vagas, para pessoas com deficiência, no processo seletivo e de empregos, contudo essas são garantias asseguradas por lei, que a instituição é obrigada a cumprir, não partindo dela, a iniciativa.

Em relação ao professor ter ajuda de algum setor da instituição no direcionamento de como preparar as suas aulas com relação ao aluno surdo, P3 respondeu não ter; P2

comentou que, embora já tenha tido alguns alunos surdos, só agora precisou e foi procurar ajuda, completou que *“está tentando achar um ponto de equilíbrio para resolver a situação”*. P1, P4 e P5 acham ou tem certeza que encontrariam essa ajuda no setor responsável pela acessibilidade, mas que a iniciativa de procurar teria que partir deles, e nunca buscaram essa ajuda.

A maioria dos intérpretes ratificaram a existência de um setor de apoio à inclusão de alunos PAEE, com exceção de I6, que diz não ter. I4 e I7 mencionaram que nesse setor o aluno tem assistência estudantil e pedagógica. A respeito da instituição promover ações em benefício da inclusão de alunos surdos, a maioria dos intérpretes citaram eventos como palestras e curso de Libras básico, I5 diz não ter visto e I6 afirma que quando há é por iniciativa dela e que os funcionários aderem, mas os professores não.

Sobre a instituição promover formas de integração entre professores e intérpretes, I1 e I7 mencionaram ter sido chamados para participar da semana pedagógica, contudo, I7 completa dizendo que *“poucos professores se interessam [...], mas a gente tá nesse momento de [...] explicar pra eles que o aluno surdo pode ter uma prova diferenciada, [...] a importância de usarem recursos visuais, mas a adesão ainda é muito pouca”*. I5 diz não haver esse momento de interação com o professor I2, I3 e I6 relataram que quando ocorre uma interação, é mais por iniciativa deles ou raramente de algum professor e que aproveitam para dar orientações de como trabalhar.

A atuação da coordenação do curso, se mostra disponível, mas sem nenhuma ação específica, no ponto de vista de I4, I5 e I7. Acompanha o desempenho do aluno e intervém, quando necessário, segundo I1 e I2. Para I3 alguns coordenadores se empenham em passar as informações aos demais professores e outros não, relatando: *“como tem uma rotatividade de professores, principalmente nas específicas, [...] tem professor que nem sabe que tem intérprete na sala, não sabe que tem aluno surdo”*. E I6 mencionou que nos primeiros momentos não teve apoio da coordenação, chegando ao ponto da coordenadora achar que ela, intérprete, passava cola para a aluna.

Sobre o conhecimento de outros alunos surdos nos cursos de Contabilidade e de Administração averiguou-se que a instituição 1 já registrou 5 alunos surdos em seus dois cursos técnicos; pela instituição 2 já passaram 2 alunos pelo curso superior de Administração e 1 no superior de Contabilidade; a instituição 3 já teve 1 aluno em cada um desses cursos no nível superior. I6 e I7 mencionaram não ter informação sobre outros

alunos surdos pelas instituições 4 e 5, respectivamente. Esses informes despertam a atenção para o número ainda pequeno, mas considerável e crescente de alunos surdos.

Nessa Categoria de Apoio à inclusão sete alunos confirmaram a existência de um setor de apoio à inclusão do PAEE, do qual recebiam ajuda, e cinco afirmaram que a instituição promoveu eventos como palestras e cursos de Libras com o objetivo de fomentar a inclusão. A7 e A9 disseram não ter um setor na instituição e que a acessibilidade era só para os deficientes físicos.

Com relação ao acesso ao curso, A5 assevera que: *“a prova foi dentro do laboratório de informática, a mesma prova para os ouvintes, porém está prova foi toda traduzida para a língua de sinais”*. O relato pode representar a forma de acesso da maioria dos alunos. Eles se inscrevem no sistema de cotas e solicitam um intérprete, se sentirem necessidade, fazendo a mesma prova que os demais alunos. A6 e A7 disseram ter feito o vestibular sem nenhuma diferença em relação aos ouvintes. A9 disse ter entrado como portadora de curso superior, pois já tinha o Curso de Pedagogia.

A respeito da receptividade, de forma geral os professores ficavam surpresos e alguns procuravam saber o que poderiam fazer para facilitar a aprendizagem do aluno surdo, porém poucos faziam alguma coisa. A1 mencionou que no início, quando ainda não tinha intérprete, se sentia invisível aos olhos dos professores, estava sempre fora de sala, muito desmotivada. A5 conta que no começo da disciplina sempre se apresenta e dá dicas de como o professor pode agir. A7 comenta que começa bem, mas logo os professores esquecem que tem aluno surdo, andam muito pela sala, falam muito e explicam de costas para os alunos.

Em relação à receptividade por parte dos demais funcionários da instituição, quase todos apontaram que sempre foi boa e amigável, com uso de bilhetinhos na falta do intérprete. A7 relatou ter tido muito problema com relação a solicitação do intérprete, que foi muito burocrático e pelo fato dela falar bem, ela teve que comprovar a sua surdez com laudos médicos e exames. Com base na entrevista, o fato da maioria das pessoas não conhecerem sobre a surdez e dessa deficiência ser “mascarada”, por não ser detectada visualmente como uma deficiência física, leva a duvidarem da surdez, a duvidarem da necessidade de uma intérprete.

Quando questionados da presença do intérprete em todas as aulas, A2, A3, A6, e A8 disseram nunca ter faltado intérpretes. A1 revelou que no início do curso não tinha o

tradutor de Libras, depois passou a ter um, contudo, ele faltava muito. Agora são dois, que se revezam, o que melhorou muito. A4 relatou que houveram algumas reuniões e paralização dos intérpretes que a prejudicou. A5 conta que são quase trinta surdos matriculados na instituição e apenas 12 intérpretes, no início dos semestres sempre falta para algumas disciplinas, mais eles vão ajustando o horário e vai melhorando. A7 mencionou não ter para todas as matérias, e nessas que não tem o seu desempenho é ruim. A9 relatou que faz leitura labial e por um descanso seu, só solicitou intérprete no meio do curso e a instituição só veio ofertar no final deste, e porque ela, aluna, entrou na Justiça. Se arrepende muito de não ter pedido no início, porque teve muita dificuldade.

A maior parte dos discentes disseram receber ajuda de algum setor da instituição nas atividades escolares. A6, A7 e A9 disseram não ter tido esse apoio. Sobre algum momento mais difícil ou crítico na sua trajetória do seu ensino, alguns relataram fatos diversos, envolvendo dificuldade com disciplinas mais teóricas; algumas reprovações justificadas por falta de material adequado para estudo ou por um mal entendido sobre o dia da prova; contínuos “altos e baixos” no rendimento escolar. A9 disse ter sofrido preconceito por parte dos professores e colegas de sala, que falta sensibilidade com o surdo. A7 mencionou que os colegas de classe chegaram a fazer um abaixo-assinado contra ela por acharem que era beneficiada nas notas e que a intérprete passava “cola” durante a interpretação. Sofreu muito com a falta de compreensão.

Assim, foi verificado que as instituições públicas e a comunitária possuem um setor de apoio à inclusão do PAEE, no qual os alunos recebem assistência estudantil e pedagógica. Que elas também promovem palestra e cursos de Libras fomentando a inclusão, contudo essas ações não vêm se mostrando eficazes com relação a uma maior sensibilidade à inclusão, por parte do público docente. Nas duas instituições de ensino particulares, com base nos relatos dos participantes, a acessibilidade é só para deficientes físicos com adaptações na estrutura, como rampas ou elevadores para cadeirantes. Observou-se a necessidade da instituição propiciar uma interação entre professor e intérprete, visando uma melhora no processo de ensino e aprendizagem e de informar ao professor onde (setor da instituição) ele pode obter orientações básicas de como atuar com o seu aluno surdo.

O acesso ao curso, nas instituições públicas, vem ocorrendo com o aluno se inscrevendo no sistema de cotas, no qual indica a sua necessidade, como a de ter a prova

traduzida para língua de sinais. Nas demais instituições o aluno entrou de forma convencional, demonstrando que ainda não estão adaptadas à legislação.

A receptividade vem ocorrendo com os professores demonstrando surpresa, e alguns com interesse em ajudar, mas com o passar do tempo poucos mudam a sua postura em sala de aula. As universidades particulares com participantes na pesquisa se mostraram relutantes na oferta de intérpretes. Houve relatos de falta de intérpretes, indicando que as instituições precisam se organizar de modo a prover a mediação entre o aluno surdo e o meio, imprescindível à aprendizagem. E também combater o preconceito ainda presente e alimentado pelo falta de conhecimento.

4.2.3.4 Categoria Interação

As perguntas dessa categoria identificaram, que na percepção dos professores, a interação com o aluno surdo é boa, porém o discurso permite perceber que também é superficial, se resumindo, muitas vezes em cumprimentos e agendamentos de atividades. Que a comunicação, para três dos professores só ocorre com a presença do intérprete ou em algumas vezes, com leitura labial e gestos. Dois professores, já chegaram a utilizar em alguns momentos e com determinados alunos, aplicativo de mensagens para se comunicar, o que consideram um avanço. A interação do professor com o intérprete, regra geral ocorre sem dificuldades, contudo, registrou-se um relato de que pode ocorrer a necessidade de troca de um intérprete, visando uma melhor relação do aluno surdo com o profissional que o acompanha.

A visão sobre o diálogo entre intérprete e aluno surdo é de que este acontece sem dificuldades e de forma positiva. P5 menciona que vê um vínculo de confiança, e que nele não pode existir atrito, onde é essencial a cumplicidade. O convívio do aluno surdo-aluno ouvinte não se dá de forma plena, não ocorrendo trocas substanciais, ficando em conversas resumidas, sem profundidade. Para a maioria dos entrevistados o aluno surdo fica isolado em um canto da sala, justificado nos discursos, por: problema de afinidade, falta de conhecimento sobre a surdez, a barreira da comunicação, um retraimento do próprio aluno e a falta de disposição do aluno ouvinte. P3 argumenta que em uma turma que lecionou, na qual tinham vários alunos ouvintes que já haviam feito um curso de Libras, o aluno surdo se sentia mais acolhido e havia conversa entre eles, em Libras. E

que nas outras turmas, “o aluno sempre fica no canto, quieto porque ele não consegue interagir com a turma”

Na visão dos intérpretes, a interação deles com o aluno surdo é tranquila, às vezes, com uma fase de adaptação devido ao aluno utilizar alguns sinais não conhecidos pelo tradutor, mas passado esse momento, se estabelece uma interação que, algumas vezes vai além da sala de aula, criando laços de amizade. Nesse sentido, I3 aborda:

[...] eu acho que alguns professores pensam que a gente pode falar determinadas coisas [...], não. Nós temos um código de ética. E a nossa relação com o aluno surdo ela tem que ser uma relação profissional, mas como atua em sala de aula e está todo dia com aquele aluno você acaba criando uma relação afetiva e você acaba sendo uma referência para ele dentro da instituição. [...] a gente tem que conversar, mas saber colocar alguns limites. Às vezes, eles não tem essa referência fora da escola, às vezes, o pai e a mãe não sabem Libras, não falam sobre determinados temas, é o que mais acontece. É como se nós fossemos além de intérpretes, amigo para contar determinadas coisa, para explicar determinadas coisas e muitas vezes coisas fora da escola.

A maioria dos intérpretes vê a interação entre eles e o professor como tranquila e amigável. I2 e I5 advogam que há docentes mais flexíveis e outros mais resistentes e I5 defende haver pouca interação. A respeito da relação entre professor e aluno surdo, I1 argumenta que no início o sentimento foi de angústia, da parte da aluna, por não entender e da parte do professor, por não ser entendido, mas que tudo foi sanado. Para I2, os docentes ainda não sabem se aproximar do aluno surdo e este, muitas vezes é tímido, não consegue dar o *feedback* quando não entende o assunto. Na opinião de I3, I5 e I7, depende muito do interesse do professor em interagir e grande parte não se interessa. I4 e I6 não veem dificuldade na relação.

A interação aluno surdo-aluno ouvinte foi vista como muito boa por dois intérpretes, mas a maior parte deles apontaram problemas que podem interferir na relação e também no processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno aprende também com os colegas. I7 afirma que embora a relação se mostre boa é perceptível o choque da comunicação e da cultura e exemplifica: “os surdos, eles tem uma cultura de serem muito diretos”, o que deixa os colegas ouvintes incomodados.

I5 vê como uma relação superficial, apenas de cumprimentos, poucos se aproximam mais. Para I6 a disciplina de Libras, ministrada por ela mesma, foi um divisor de águas. Antes só quatro alunos se comunicavam com a aluna surda e essa só participava

dos trabalhos em grupo fazendo a digitação. Depois de introduzir os alunos ouvintes no mundo dos surdos ela, a discente surda, passou a realmente participar do trabalho e cada um digitava a sua parte. A interação melhorou muito e agora ela luta para trazer a disciplina para o primeiro semestre do curso de Contabilidade. I3, nessa questão discorre sobre os aspectos da história de vida do aluno, da cultura, da identidade surda:

Tem alunos que eles são de família ouvinte, que aprenderam a Libras a pouco tempo, então eles não tem problemas em se relacionar com os alunos ouvintes porque eles são oralizados. E já temos o aluno surdo puro, que usa só a Libras, que ele tem um, dois ou três amigos, que são aquelas pessoas que sabem um pouco de Libras. Sempre tem na sala aqueles alunos que sabem o alfabeto, sabe algumas saudações e aí tem esse relacionamento. É uma amizade que se um dia o intérprete adoecer, se ele faltar, o colega não vai interpretar, mas sabe dizer: --Olha o professor passou atividade tal. É como se ele se preocupasse com o aluno surdo. E nós já temos uma aluna que ela usa Libras, mas ela tem muita amizade com os alunos ouvintes os que sabem e os que não sabem e já temos uma que usa Libras e não tem muita amizade com os alunos ouvintes, então muito do aluno, da criação, da identidade.

As barreiras percebidas pela maioria dos intérpretes foram a da comunicação e a atitudinal. E com base nos relatos, a segunda interfere na primeira, pois o problema da comunicação tem uma grande melhora com a presença do intérprete, mas só isso não sana por completo a questão. Na opinião dos intérpretes é preciso uma mudança de postura e de atitude do docente. Ele deve procurar entender como esse aluno aprende, buscar estratégias que facilite a aprendizagem, se aproximar mais do aluno surdo fazendo com que ele dê o real feedback, se está assimilando o que está sendo passado para ele. A esse respeito I6 aborda:

As barreiras atitudinais são a acessibilidade atitudinal. Eu acho que os professores não tem compreensão sobre isso, porque para eles a acessibilidade remete à rampa, cadeira de rodas [...]. Quando você fala em uma acessibilidade atitudinal é algo que vem com você pela compreensão que você faz do momento, do contexto que você está ali, com quem você está. E isso, olha, é raro eu encontrar.

Foram mencionadas, também, barreiras por parte do aluno, como a de esperar sempre um material totalmente adaptado para ele e não aceitar diferente. Para I7, isso é uma barreira atitudinal, o aluno não perceber que também pode se adaptar um pouco, pode, primeiro, tentar adquirir o conteúdo, é uma situação que ele vai encontrar no mercado de trabalho. I3 defende ver como barreira a questão da falta de conhecimento de

base e de conhecimento de mundo por parte do aluno surdo, o que exige um trabalho de nivelamento com os demais alunos.

A interação do aluno surdo com o professor é boa para quatro discentes entrevistados; cinco relataram ter tido dificuldade. A4 disse que o professor não sabia explicar de uma forma diferente, quando não entendia o conteúdo e pedia para o docente explicar de forma mais fácil, ele repetia do mesmo jeito; A5 comenta que o professor se dirigia à intérprete e pedia para que essa falasse para ela, aluna, e a intérprete explicava que ele tinha que mostrar diretamente para a aluna, e complementa: “[...] a sensação que o professor me dava é que não tinha paciência comigo, só me apontava rapidinho assim, já fugia rápido [...] de perto de mim. Então foi bem difícil [...], eu reclamei bastante, chorei muito, também”. A9 revelou que a partir do momento em que a instituição ofertou a intérprete, os professores “largaram de mão” passando até a ignorá-la.

Entre o discente surdo e o intérprete, a relação é quase sempre boa ou ótima, apenas A5 registrou problemas com alguns intérpretes devido a serem pouco fluentes, faltosos, ficarem em posição que atrapalhavam a sua visibilidade ou ficarem usando o celular durante o trabalho de interpretação, na sala de aula. A interação professor-intérprete também se mostrou boa para a maioria. A5 novamente contribui explicando que: “[...] às vezes, o professor fala muito rápido [...] o intérprete não dá conta de conseguir ouvir [...] e interpretar pra mim [...]”.

A comunicação entre aluno surdo-aluno ouvinte, na maior parte dos casos, só ocorre quando da presença do intérprete, caso contrário se mostra superficial, se resumindo a cumprimentos, mas que melhora muito quando os colegas aprendem um pouco de Libras. Para A4 e A9 é tranquila; A5 afirma se comunicar bem por meio de gestos, dos sinais mais comuns de Libras e da escrita com os colegas e que recebe ajuda deles quando a intérprete falta; e A6 aduz que uns interagem mais que outros, que depende de cada pessoa. Para A7 a falta de conhecimento da surdez, a diferença de idade e de objetivos dificultou a interação no caso dela.

A avaliação da interação pelo aluno surdo é importante, mas pode ser equivocada, principalmente para os filhos de pais ouvintes que não desenvolveram uma comunicação na sua língua materna em seu convívio familiar ou social. Eles podem não ter a uma noção aproximada de até onde essa interação pode chegar, o nível de profundidade das conversas, e assim, acharem que os cumprimentos e diálogos superficiais são uma

interação a contento. Constata-se que a comunicação entre o aluno surdo e alguém, que não domina a língua de sinais, seja ele professor ou aluno ouvinte, embora em alguns relatos se apresente como boa, se mostra ainda fraca ou difícil, assim como foi indicado por Lacerda (2006) e Daroque e Padilha (2015), contudo, se percebe uma pequena evolução, com passar dos anos e um insipiente, porém, crescente interesse pela Libras. A interação entre professor e intérprete se mostra respeitosa e profissional e entre aluno surdo e intérprete, muitas vezes ultrapassando os limites da sala de aula, devido à muitas vezes esse profissional ser uma das poucas pessoas, do convívio do discente surdo, com fluência em Libras. A melhora nesse quesito só é possível com uma maior divulgação e ensino da língua brasileira de sinais.

Com base nos relatos a presença da barreira atitudinal enfatiza a barreira da comunicação, presentes no processo. As atitudes e posturas distanciam ou aproximam alunos de professores, surdos de ouvintes. Facilitam ou dificultam a interação entre eles. Como em outras pesquisas, Lacerda (2006), Aspilicueta e Cruz (2015), Sales e Lacerda (2015), Daroque e Padilha (2015), foi confirmado que só a presença do intérprete em sala não é suficiente para que ocorra a inclusão da pessoa surda no ensino regular, sendo necessários vários outros aspectos.

Oliveira, Lira, França e Bagarollo (2015) argumentam que uma perspectiva bilíngue de ensino para os surdos exige a observação das questões culturais desse público e gera “demandas e expectativas em torno do professor e da escola” (p. 79). Em relação à barreira, por parte de alguns alunos, de esperar tudo perfeitamente moldado para eles, entende-se que deve haver uma reflexão. As estratégias devem atingir a todos, ser amplas, estimular as várias formas de aprendizagem, os vários sentidos, utilizar diferentes canais de comunicação. Em uma sala, na qual trinta a quarenta alunos são caracteristicamente diferentes, se torna impossível a utilização de uma técnica moldada a um ou poucos discentes. Devendo cada um se esforçar em se adaptar um mínimo possível em prol de um bem maior, da aprendizagem de todos, de forma a se obter os maiores benefícios e os menores prejuízos.

4.2.3.5 Categoria Aspectos Facilitadores

No ponto de vista dos professores o que poderia facilitar o processo de ensino da contabilidade Introdutória tem uma perspectiva geral de alcance não só da disciplina em questão. Os aspectos mencionados foram: [1] capacitação do professor, de forma a dar uma compreensão das particularidades que facilitam a aula para o aluno surdo; [2] preparação de material e utilização de recursos apropriados ao aluno; [3] um nivelamento, devido à grande maioria dos alunos surdos chegarem com deficiência de conhecimento de conteúdo e de mundo; [4] discussão e indicação de técnica que equacione a velocidade da disciplina, na sala de aula, para alunos ouvintes e alunos surdos e a inclusão do aluno surdo em todas as atividades. Em relação a esse último aspecto, P5 defende que por meio de ações o professor pode “empoderar” o seu aluno surdo, motivando-o e fazendo-o sentir-se referência em sala de aula.

Nas impressões dos intérpretes o que facilitaria esse processo depende muito do aluno, mas como exemplo seria: [1] fazer um diagnóstico do aluno para identificar quais são as suas dificuldades; [2] os professores entenderem como se processa o conhecimento por meio da língua de sinais; [3] o conteúdo ser exposto de forma bem visual, com sentido claro ao lado; [4] ser dado um tempo maior para anotações; [5] disponibilização do material por *e-mail*; [6] utilização de práticas com exemplos reais mostrando a aplicação da teoria, pois o aluno surdo tem mais dificuldade com o que é teórico ou subjetivo; [6] nunca corrigir exercícios lendo, sempre mostrando no quadro, *datashow* ou em outro recurso.

Os aspectos que podem facilitar o processo, na visão dos alunos surdos, envolveram: [1] a oferta de intérprete, como essencial e irremediável; [2] a utilização de mais estratégias e recursos visuais nas aulas, de forma a tornar mais interessante e atrativo ao aluno surdo, que não possui lembrança auditiva, mas tem a sua memória visual bem treinada e desenvolvida; [3] a organização do conteúdo exposto no quadro com uma sequência lógica, indicando o passo a passo do cálculo, lançamentos ou conteúdo exposto, evitando que o aluno se sinta perdido, sem saber para que parte do quadro olhar; [4] a organização do tempo da aula com momentos bem definidos para o aluno ouvir a explicação, copiar e praticar; [5] a disponibilização de material como *slides* e textos resumidos e com imagens; [6] o professor conhecer sobre a surdez e saber um pouco de Libras melhora a interação e facilita o processo de ensino e aprendizagem e o

acompanhamento do aluno; [7] questionar sempre se o discente entendeu, pois o surdo, na maioria das vezes é introvertido e se cala, guardando a dúvida para ele; [8] disponibilização de monitores para a disciplina; [9] a interação entre aluno surdo e aluno ouvinte, pois também há aprendizagem com o colega, como eles dizem: há “troca”, se referindo a permuta de informações e ajuda mútua; [10] trabalhar mais os conceitos dentro dos contextos; e [11] em alguns casos, um atendimento individual faz muita diferença no aprendizado do surdo.

Percebe-se que os aspectos facilitadores estão mais relacionados como a capacitação do professor; a presença do intérprete; a adaptação de estratégias, materiais e recursos; a posturas do docente em sala de aula e a interação entre o surdo e os sujeitos ouvintes.

4.2.3.6 Categoria Aspectos Dificultadores

Os fatores que inibem o processo de ensino e aprendizagem de Contabilidade Introdutória, presentes nas entrevistas dos professores são: [1] a barreira da linguagem; [2] problemas com vocabulário de Libras em relação à tradução dos termos técnicos contábeis; [3] a não existência de livros da área em língua de sinais; [4] a não observação de recursos e materiais apropriados; [5] a falta de conhecimento de mundo. P1 declara já ter tido três alunos surdos com três perfis diferentes, que com uma enfrentou uma dificuldade monstruosa devido a problemas com o vocabulário e à falta de conhecimento de mundo. Nesse contexto, P1 relata que:

Se eu disser assim na sala de aula: Maria pagou uma conta. Ela entende, se no exercício seguinte eu colocar: Maria efetuou o pagamento, isso por escrito, ela para e pergunta para o intérprete: O que significa efetuou? É esse tipo de dificuldade, não é dificuldade em compreender o conteúdo da matéria, não é dificuldade em contabilidade. É dificuldade de uma pessoa que lê um texto e não consegue entender o que está escrito naquele texto. Não texto de contabilidade não, é qualquer coisa. As palavras que ela não conhece não são palavras do mundo contábil, são palavras do cotidiano. [...] O ensino anterior, talvez problema de família [...]. A impressão que eu tenho com essa minha aluna, especificamente, é que ela não sabe como o mundo funciona. [...] Ninguém ensinou, como é que ela vai saber de alguma coisa? Aí, agora ela tem que tirar a diferença todinha correndo. Aí eu tenho que parar a aula de contabilidade para explicar para ela que existe cartão de crédito, que existe compra parcelada, que você pode comprar um

telefone para pagar depois. E aí ela fica sem entender. Como é que você leva o telefone? Como é que ela confia em você? Esse é o tipo de pergunta que ela faz

Aqui, no discurso de P1, mais uma vez é usada a expressão “perfis diferentes” com relação às diferenças encontradas entre os alunos surdos, nesse sentido a professora, pesquisadora e autora surda Gladis Perlin identifica as pessoas surdas pelas diferenças que possuem e discorre que há os surdos que nascem surdos e os que ficam surdos por algum motivo, os filhos de pais surdos, os que não têm nenhum contato com outros surdos, os que só utilizam a língua de sinais, os que utilizam tanto a língua oral como a de sinais, entre outras identidades. Defende que a identidade surda não é estável, vivendo em constante mudança e que se devem respeitar as diferentes identidades (Perlin, 2005). Mostrando a necessidade de se conhecer a identidade do aluno para o trabalho em sala de aula.

Os intérpretes, quanto ao que dificulta o processo de ensino e aprendizagem de Contabilidade Introdutória, mencionaram: [1] a barreira da comunicação; [2] uma falta de um compromisso do professor em estar procurando conhecimento sobre a surdez e apresentar resistência em adaptar metodologias e recursos para atender a esse novo público; [3] uma interação ruim entre o intérprete e o aluno; [4] a falta de sinais para os termos técnicos; [5] a grande diferença no tamanho do vocabulário de Libras para o Português. Deste modo, P5 argumenta que na língua portuguesa usamos palavras diferentes para dizer a mesma coisa e isso não tem em Libras, a cultura surda é de ser direto e sucinto o que ocasiona a repetição da mesma palavra várias vezes, quando há uma contextualização mais complexa; e [6] o uso de abreviações sem a descrição ao lado. Como exemplo do último aspecto, P6 assevera que:

[...] o professor, uma vez, escreveu no quadro [...] várias coisa e IR. E a aluna perguntou: Mas ir aonde professor? E eu disse: não é ir, é Imposto de Renda [...]. Uma simples abreviatura, enquanto os outros já estão pensando em como calcular o Imposto de Renda, a aluna surda ainda nem sabia que era Imposto de Renda.

Os intérpretes defendem que se não for utilizado o canal visual, o professor não consegue fazer o conhecimento chegar até o aluno e que a simples presença deles, traduzindo para a Libras, o que é exposto em sala, ajuda, mas não sana todos as questões, porque quem detém o conhecimento sobre a matéria é o professor e as dificuldade dos alunos são muitas.

Como inibidores do processo, os alunos citaram: [1] a diferença linguística; [2] a falta de sinais que represente os termos técnicos; [3] a falta de familiaridade com muitos conceitos necessários e exigidos no curso; [4] a dificuldade com a interpretação de contextos e de dados, repercutindo na aplicação deles nas práticas do curso; [5] a apresentação de conteúdos mais teóricos e mais contextualizados de forma rápida, pois o surdo tem mais dificuldade nesse contexto devido a diferença linguística; [6] quando o professor não explica alguns conceitos, pensando que o aluno já sabe; [7] quando o docente fala muito, prevalecendo o canal auditivo nas aulas ou escreve e explica ao mesmo tempo ou fala de costas ou apaga o quadro enquanto está explicando e a intérprete traduzindo; [8] a utilização de vídeos sem legenda ou janela com intérprete de Libras; [9] a desorganização da escrita no quadro, sobre esse aspecto A5 discorre:

[...] eu prefiro quando o professor faz [...] o começo, meio e fim. [...] o professor começa, explica uma coisa aqui, no quadro, daqui a pouco ele já pula pra outra lá na ponta, daqui a pouco volta pro meio, daqui a pouco volta pro início de novo. Fica aquele emaranhado de informações assim, no quadro, sabe. E tu não consegue ter o acompanhamento lógico.

A respeito da dificuldade do aluno surdo com relação a conteúdos mais teóricos e mais contextualizados, Daroque e Padilha (2015) expõem que a dificuldade com a segunda língua (o Português) não permite que os surdos realizem, de forma satisfatória, as atividades de leitura e escrita dos textos acadêmicos, exercícios e avaliações, como também interpretar os textos de livros didáticos, tendo embaraços em entender os conceitos, o vocabulário e os significados. Complementando o exposto, a Libras era considerada ágrafa até bem pouco tempo, tendo nos anos 70 o primeiro movimento para grafar as línguas de sinais em Copenhague, na Dinamarca, chegando ao Brasil em 1996 (Dallan & Mascia, 2010). Como os estudos nesse campo ainda são recentes, os surdos não têm acesso às informações escritas se não se deslocarem para outra língua. Aprender e aumentar o seu vocabulário, desenvolver a leitura e a escrita do português pode não ser algo prazeroso para o surdo, mas é necessário, pois no dia a dia do seu estudo ou trabalho, o mais provável é que as informações que vão chegar até ele e as que terá que produzir sejam na língua majoritária.

Quando os surdos não assimilam o que está sendo exposto em sala ou sentem que não são compreendidos, não são aceitos pelo professor ou pelos colegas, eles ficam ansiosos, nervosos e desmotivados afetando todo processo, pois cria uma barreira para o

ensino, não sentem ânimo em aprender e não apresentam bom desempenho na avaliação. Cai por terra qualquer trabalho ou esforço feito com o objetivo de desenvolver o estudante surdo.

4.2.3.7 Categoria Sugestões para Melhorar o Ensino de Contabilidade

Introdutória

Visando a melhoria do ensino de Contabilidade Introdutória, as sugestões presentes nos discurso foram: [1] uma preocupação maior com a inclusão, estudando formas de integrar o aluno surdo; [2] um tratamento diferenciado, com o desenvolvimento de rotinas especiais para ele; [3] práticas fora da sala de aula; [4] orientação para o atendimento desse público; [5] aumentar o número de intérpretes efetivos, nas instituições públicas; [6] reuniões, a cada início de semestre, com professores que vão trabalhar com alunos surdos, para orientá-los como trabalhar o acadêmico não ouvinte e estudar o perfil dele; [6] planejamentos que apresentassem técnicas que favoreçam o ensino para o discente surdo.

Concordando em alguns pontos com os professores e acrescentando outros, os intérpretes apresentaram como sugestões ao processo foco do estudo: [1] que os docentes devem se interessar mais e buscar conhecimentos sobre a especificidade da surdez; [2] o intérprete deveria ser preparado com um explanação dos termos técnicos, antes do início das aulas, para que ele possa ajudar mais em sala; [3] criação de sinais para os termos técnicos da disciplina, pois conforme estes vão surgindo em sala, vão sendo combinados sinais entre o aluno surdo e o intérprete, com uso restrito entre os eles; [4] fazer um diagnóstico do discente, tratar as dificuldades, nivelando o aluno surdo aos demais, para depois abordar a Contabilidade Introdutória; [5] adaptação de estratégias de ensino, recursos e material para atender ao público surdo; [6] envio do material utilizado na disciplina para o aluno e para o intérprete, antecipadamente, [7] ser dado um tempo maior para nas avaliações desse aluno e ao invés, por exemplo, de fazer uma pergunta e para o surdo responder em cinco linhas, pode ser cobrado o mesmo conteúdo pedindo que ele faça uma relação entre duas colunas, sendo mais objetivo; [8] trabalhar a motivação e a dedicação desse discente; [9] preparar a turma para o acolhimento das diferenças, pois muitas vezes ocorre situações que o aluno surdo se constrange, se retrai, se desmotiva;

[10] verificar e o proceder do atendimento individual, quando necessário; [11] utilizar momentos como a semana pedagógica para prover uma interação entre professor e intérprete, com orientação para os mesmos. P3 discorre que não há uma fórmula pronta, que depende de vários fatores, mas que tudo depende principalmente de interesse e força de vontade:

Nós temos casos aqui que o professor realmente quer, que agenda com o aluno, o intérprete vem, que o próprio professor identifica como ele vai adaptar, que ele percebe que não é o intérprete que vai dar a solução, que ele mesmo consegue perceber onde ele vai adaptar, ele faz essa a adaptação e o aluno tem êxito. A gente consegue perceber que existe isso aqui [...]. E eu falo isso porque às vezes as pessoas falam: --ah, mas esse aluno não vai aprender, isso é muito difícil. Mas não é, se o professor se dispo, o aluno se dispo e o intérprete estiver ali, porque é algo que é em parceria, é possível sim e a gente tem muitos exemplos aqui. A gente sabe que a inclusão é algo muito difícil, que requer vários fatores, que a escola ainda não está preparada para atender, a gente tem a legislação que é muito bonita é muito completa, mas na prática falta muita coisa, mais que não é impossível e essas ações fazem a gente acreditar que possível sim, mesmo uma disciplina tão técnica.

Defendendo a importância de uma sondagem do nível de conhecimento de mundo do aluno surdo, uma intérprete relatou um ocorrido no início de uma cadeira de Língua Portuguesa, que afeta todas as disciplinas: uma professora distribuiu, na sala de aula, um texto impresso para ser lido e feito uma resenha crítica. A aluna, se sentindo segura, disse que faria sozinha e qualquer coisa ela perguntaria. As duas leram e, ao final, a intérprete pediu que a discente explicasse o que tinha compreendido.

O texto falava de um homem que foi a São Paulo, foi fazer uma visita à redação da Folha de São Paulo, veja isso. E quando ele chegou na redação da Folha de São Paulo, ele viu que cada setor da Folha tinha um painel, e nesse painel tinham números que iam aumentando, por exemplo, no setor de esportes, na coluna política, na coluna econômica e lá tinha 2, 3 e zum, zum, zum. E aquilo era o número de erros de português que cada coluna tinha na sua escrita. [...] a aluna me falou: ‘O texto fala sobre uma pessoa que foi fazer uma redação em São Paulo e ela precisou utilizar uma folha. [...] e ela escreveu na folha, e tinha nesse lugar em São Paulo, um painel luminoso eletrônico que aumentava os números.’ E eu disse assim: ‘E como é que você sabe que aumentava os números?’ Ela disse: ‘Por que eles faziam zum, zum, zum.’ E zum para ela é o zum de celular (trechos do relato de I6).

Chamando, mais uma vez, atenção para esse grande problema a ser tratado no ensino do aluno surdo. O que pode ser de conhecimento de um ouvinte por já ter assistido alguma reportagem em um telejornal ou já ter ouvido algum comentário como: “isso saiu

no jornal Folha de São Paulo”, para o surdo não é. As vivências são diferentes, a perda de informação que chegaria normalmente pelo canal auditivo e a pouca interação com pessoas que podem lhe agregar conhecimento fazem muita falta. Esse achado vai ao encontro do que foi levantado por Lacerda e Lodi (2007), quando afirmam que o pouco ou nenhum contato com Libras, antes do início do processo educacional ocasiona uma defasagem no conhecimento de mundo, dificultando o desenvolvimento de conceitos para os alunos surdos.

Como sugestões para melhorar o ensino de Contabilidade Introdutória, os alunos citaram: [1] O debate, a explicação e a divulgação de como o aluno surdo aprende e da cultura surda, propiciando esse conhecimento ao professor; [2] a preparação e sensibilização do docente para trabalhar com o aluno surdo em sala; [3] um trabalho prévio e em conjunto do educador com o intérprete; [4] oferta da disciplina de Libras como obrigatória no curso, como uma forma de fomentar uma melhora na interação aluno surdo-aluno ouvinte; [5] fornecer, também para o intérprete, material escrito, apostilas e avaliações para que ele possa ajudar na tradução dos enunciados das questões; [6] adaptações de atividades e de avaliações, como enunciados mais enxutos e cobrança de menos questões discursivas e mais objetivas; [7] reciclagens contínuas para o professor se atualizar às mudanças como a nova realidade da inclusão. A6 fez uma sugestão bem específica e interessante, [8] o uso de cores diferentes, setas e números para organizar os lançamentos, saldos e transferências. A9 com base na sua formação pedagógica menciona que trabalhar com contabilidade ou ser empresário é uma coisa, passar conhecimento é outra, se referindo à necessidade de conhecimentos em didática para o exercício do magistério e sugerindo a [9] capacitação dos professores na arte de ensinar.

4.2.3.8 Categoria Percepção sobre o Papel do Professor, do Intérprete e do Aluno

As questões dessa categoria buscam verificar a consciência sobre a função dos três sujeitos foco dessa pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade Introdutória.

4.2.3.8.1 O Papel do Professor

Na visão dos próprios docentes, o seu papel é: [1] mostrar como o mundo contábil funciona, as vantagens e desvantagens da profissão contábil; [2] ser um facilitador, um orientador da aprendizagem; [3] educar, auxiliando o aluno e preparando-o para o mercado de trabalho; [4] ser um mediador e quando for o caso, ter o cuidado de conduzir o discente em uma nova cultura para ele, a do ensino superior (desenvolvendo e aperfeiçoando características como o pensamento crítico, a atividade de pesquisa, a busca pelo conhecimento) e [5] Possibilitar meios para que o aluno se desenvolva, instigar novos conhecimentos. Nesse sentido P5 coloca:

[...] acho que esse é o papel do professor, fazer pensar, fazer raciocinar, fazer ele pegar um balanço de cabeça para baixo e não ver um “bicho de sete cabeças”, ver um problema que tu tem para solucionar, porque o nosso dia a dia é isso, a nossa vida é assim. A gente é muito habituado a receber fórmulas prontinhas, regrinhas, um mais um é dois. E aí no dia a dia, lá na empresa tu se depara com dificuldade, não aprendi que um mais um é dois e que ele vinha quadrado, vermelho e branco, aí o dia que chega verde, preto, nossa é o fim do mundo [...].

O papel do professor, na percepção do intérprete é o principal no processo de ensino e aprendizagem: [1] de ser o detentor do conhecimento; [2] de ter que conhecer as dificuldades e necessidades de seus alunos; [3] de passar a importância do contador na sociedade, mostrando o cuidado que o profissional deve ter com a empresa que vai trabalhar; [4] de dominar o que está ensinando e buscar estratégias para atingir o aluno, porque o aluno não é do intérprete, é do professor e da instituição de ensino.

Adicionalmente, com base no discurso dos alunos, cabe ao professor: [1] ter responsabilidade em observar o nível do seu aluno orientando e o seu desenvolvimento aos poucos; [2] conhecer o seu aluno e fazer as adaptações necessárias para atendê-lo; [3] explicar o conteúdo, detalhando bem os conceitos e fornecendo uma base de conhecimento ao aluno; [4] incentivar o aluno despertando o interesse em aprender; [5] se preparar com estratégias compatíveis e aulas interessantes; [6] cobrar o desempenho dos alunos; [7] verificar se o aluno está assimilando o conteúdo transmitido; [8] ensinar, passando o conhecimento da melhor forma possível.

4.2.3.8.2 O Papel do Intérprete

A atuação do intérprete para os docentes equivale a: [1] um canal de comunicação entre professor-aluno e aluno-professor, auxiliando e intermediando o diálogo; [2] profissional que deve procurar entender o assunto estudado para passar da melhor forma possível o conteúdo para o aluno; [3] um elo de ligação e um termômetro ao mesmo tempo; [4] muitas vezes, a única fonte de orientação existente; [5] a voz do professor e do aluno. Ainda com relação às percepções dos professores em relação à função do intérprete, P1 discorre que: “[...] *as deficiências são tantas, tanto do lado do aluno, como do lado do professor que o intérprete termina tendo que assumir um papel que na minha opinião não deveria ser dele. Então, graças a Deus que ele faz isso*” e P5 relata, empolgadíssima com a sua última experiência com a sua aluna surda:

[...] quando vejo que a aluna faz uma prova sexta-feira, à noite, e tira nove ponto seis, aí eu digo assim [...], no primeiro momento, essa menina é inteligentíssima, segundo eu ensinei bem o conteúdo e ela conseguiu entender, e depois eu paro e digo, essa intérprete é show.

O relato mostra uma situação de sucesso no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade para alunos surdos e propicia uma reflexão, que se todos fizerem a sua parte, com dedicação e responsabilidade, o objetivo pode ser alcançado.

Os intérpretes veem a sua função em sala como: [1] de um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, mediando a comunicação e servindo de ponte entre professor e aluno; [2] de procurar compreender o conteúdo que está sendo passado e se esforçar em aumentar o seu vocabulário para ficar cada vez mais fluente, se dedicando e passando as informações da melhor forma possível; [3] de interpretar com zelo e ética; [4] de acompanhar o aluno, percebendo se ele está entendendo e não deixando que fique calado quando houver dúvidas, estimulando-o a perguntar ao professor. P2 relata que, às vezes, por uma dificuldade do professor em adaptar metodologias, recursos e material, o intérprete acaba por ultrapassar o limite da sua função, ele mesmo fazendo algumas adaptações e explicações, de modo a ficar mais simples para o surdo entender o conteúdo e desenvolvendo uma atividade que não é a dele.

Para o aluno, o intérprete tem a missão de: [1] mediar a comunicação do surdo com o meio, traduzindo e interpretando o português para Libras e fazendo o caminho inverso;

[2] acompanhar o aluno surdo, possibilitando a interação desse com as outras pessoas; [3] esclarecer conceitos que o estudante surdo não conhece; [4] se certificar que o aluno está entendendo, compreendendo os termos; [5] auxiliar o surdo na compreensão do que é transmitido pelo professor; [6] ser presente, pontual e ético; e [6] ter uma maior aprendizagem da disciplina, como se ele tivesse que estudar, como o aluno, o conteúdo dado.

A3 defende que sem o intérprete ele não aprenderia nada. A5 assevera que em disciplinas mais complexas é importante que os intérpretes trabalhem em dupla, se alterando em espaços de tempo, durante a aula.

4.2.3.8.3 O Papel do Aluno

O ponto de vista dos professores sobre a parte do aluno é que ele deve: [1] ter segurança da escolha do curso, [2] ser consciente do seu objetivo; [3] ter força de vontade de aprender; [4] ser um investigador crítico; [5] ser disciplinado; [6] dar o *feedback* do processo; [6] ter iniciativa; [7] gostar do que faz. Sobre o que cabe ao aluno nesse processo, P5 complementa que as empresas vêm contratando pelo “saber” e demitindo pelo “ser” e explica:

Tu pode ser doutor em Contabilidade, mas na primeira dificuldade, tu não tem proatividade de buscar de fazer trabalho em equipe, tu é o pior doutor do mundo que tem. Então o papel do aluno é buscar, correr atrás, ter força de vontade, traçar metas para ele.

Em conformidade com o discurso dos professores, o ponto de vista dos intérpretes, é de que a escolha do curso é do aluno, portanto o seu papel envolveria saber o que quer exatamente ali, ter um objetivo, se esforçar, se dedicar em aprender, tanto em sala, como em casa, pesquisando. Porque nem todas as informações ele vai receber na instituição. Ele deve ter consciência das suas responsabilidades, que tem direitos, mas também tem obrigações. Procurar ser um questionador, ter força de vontade e interesse em se desenvolver, não esperar que chegue tudo sempre pronto e “mastigado” para ele, sendo importante dar sempre o *feedback* ao professor se ele está compreendendo o conteúdo. Deve criar gosto pelo assunto e ter hábitos de estudo.

Por fim, os alunos reconhecem que o seu papel envolve: [1] se esforçar em aprender; [2] acreditar no seu próprio potencial; estar sempre atento ao que é transmitido e praticar muito; [3] mostrar que é tão capaz quanto os alunos ouvintes; [4] ter responsabilidade e não deixar seus compromissos para depois.

Verifica-se em determinadas situações, para alguns sujeitos, a atribuição do outro ultrapassando o seu próprio papel, como quando o aluno entende que o intérprete tem que estudar o conteúdo do mesmo modo que ele, ou quando o professor pede para o intérprete explicar para o aluno determinado conteúdo que não é incumbência dele. A esse respeito, Pereira (2013) discorre sobre a importância de: [1] o professor assumir o seu papel, reconhecendo o aluno surdo como seu; [2] uma definição da função do intérprete no processo de ensino e aprendizagem e [3] o aluno surdo ter mais autonomia, por não ter um intérprete disponível fora do contexto escolar. Desta forma, é importante cada sujeito estar consciente do seu papel e do papel do outro no processo.

4.2.3.9 Sobre a História e a Cultura do Aluno

Considerando que o conhecimento humano é adquirido a partir das experiências vivenciadas pela pessoa, se torna imprescindível o estudo da história de vida e da cultura em que o aluno está imerso para conhecê-lo, e assim estudar formas de trabalhar com ele. Informações como, se o aluno só utiliza a Libras para se comunicar, se é oralizado, se domina o português escrito, se faz alguma leitura labial fazem diferença para a escolha de estratégias a serem utilizadas nas aulas. Detalhes de como se comunicam com a família e como foi o seu ensino anterior possibilita fazer um diagnóstico mais aproximado do seu conhecimento de mundo e conhecimento escolar e conseqüentemente já verificar a possível necessidade de um nivelamento com os alunos ouvintes ou mesmo um atendimento individual ou especializado.

Os alunos surdos entrevistados para essa pesquisa revelaram que ou nasceram surdos (cinco deles), ou perderam a audição entre 0 e 3 anos de idade (os demais), ainda na primeira infância, faixa etária marcada por intenso processo de desenvolvimento. As causas estão relacionadas à genética; doenças como rubéola ou meningite, adquiridas pela mãe, durante a gestação, ou por eles mesmos ainda muito pequenos; reação à medicação

muito forte. A9 diz não ter conhecimento da causa de sua surdez. Os níveis de surdez entre eles variam de severo a profundo.

Com relação à comunicação que eles têm com a família, revelaram que a maioria dos familiares não sabem Libras, prevalecendo um conjunto do uso da leitura labial, gestos, e oralização, o que faz refletir que essa comunicação deve se repetir com os demais ouvintes com quem o surdo tem contato e o quanto isso o prejudica no seu conhecimento de mundo, devido a se restringir em poucas trocas de informações, ou a um diálogo resumido e, muitas vezes, superficial.

A percepção do surdo a respeito do seu ensino anterior mostra uma possível causa da defasagem escolar comentada em alguns relatos, dois avaliaram como bom, dois como mediano e os demais como ruim. A2 comenta que não entendia nada, estava ali por estar, e só quando veio para a capital do estado em que mora, é que realmente aprendeu alguma coisa e descobriu que havia outras pessoas surdas como ela. A esse respeito, Daroque e Padilha (2015) defendem que um desenvolvimento insuficiente de uma língua que permita a reflexão (no caso a Libras) na Educação Básica, ocasiona a falta de conhecimentos prévios e necessários ao Ensino Superior.

Com relação ao tipo da educação escolar anterior, parte dos alunos tiveram toda ela no ensino público regular, outra parcela teve o fundamental no ensino particular regular e o médio na escola pública regular. Dois alunos passaram por escolas especiais no ensino fundamental, mas parece não ter feito muita diferença e uma aluna teve todo o seu ensino anterior na escola particular regular. Cinco estudantes afirmaram ser oralizados, três deles disseram utilizar muito pouco a linguagem oral e uma discente não fazer uso desse recurso. Todos os alunos são usuários de Libras e, na percepção deles a Linguagem de sinais é como a língua portuguesa para o ouvinte, é a primeira língua do surdo, permitindo a ele se comunicar, contextualizar, se desenvolver. Nesse sentido, A3 se expressa:

[...] Libras me deixa em situação de igualdade com os alunos ouvintes. E eu vejo que tem surdos que eles estão conseguindo acesso em vários lugares, e é necessário que tenham surdos que saibam Libras e eles possam se comunicar, e aí com o ouvinte existe essa dificuldade e o surdo escreve através de papel. Então, é importante a inclusão do surdo para que ele possa estar se estimulando e ocupando diversos lugares. Professores e diversas áreas profissionais estarem estimulando e estarem aprendendo. Por exemplo, um problema nacional: os filmes nacionais não tem legenda é uma desconsideração, é algo importante para um público que ainda é desassistido. Então são coisas que ainda precisam ser trabalhadas.

Fazendo uma auto avaliação sobre o domínio da língua portuguesa escrita, três alunos acham que não tem uma boa compreensão do português, os demais consideram escrever bem. Porém fica limitada uma avaliação melhor a esse respeito, visto que para isso não basta apenas saber o ponto de vista do aluno. Sobre o uso de aparelho de amplificação sonora, cinco alunos não conseguiram se adaptar e quatro deles utilizam algum tipo de aparelho auditivo que os auxiliam em algum momento.

Assim, foram estudadas algumas questões da história de vida e da cultura dos alunos surdos que podem influenciar no seu desenvolvimento educacional. Os pontos tratados nesta categoria podem ser considerados ao ser feito um diagnóstico do conhecimento de mundo e escolar do aluno surdo, e podem colaborar no planejamento das aulas quando se tem um discente com essa especificidade. Não devendo se ater somente a eles, procurando outros que possam ajudar a identificar dificuldades futuras e melhorar o processo de ensino e aprendizagem de Contabilidade Introdutória ao aluno surdo.

5 CONCLUSÕES: IMPLICAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E RECOMENDAÇÕES

Com início nos anos 90, as políticas educacionais de inclusão escolar proporcionaram a alunos, público alvo da educação especial, dentre eles os surdos, adentrarem no ensino técnico profissionalizante e superior. Os censos do MEC sobre a Educação Superior mostraram um grande crescimento nas matrículas de alunos PAEE com 5.078 em 2003; 11.999 em 2005; 20.530 em 2009 e 37.986 em 2015 (MEC/INEP, 2006, 2016).

A legislação resguarda o direito à educação das pessoas surdas e estabelece diretrizes de forma geral, não sendo possível ser diferente porque cada caso é único e, embora a inclusão já seja fomentada ao redor do mundo, já tem algum tempo, o modelo atual, em que o aluno surdo é inserido no ensino regular, é recente. As experiências com a inclusão nesse formato estão sendo vivenciadas efetivamente nesse início de século, sendo tudo muito novo ainda. As vivências devem ser compartilhadas para um processo de aprendizagem que possibilite a reprodução e aperfeiçoamento das que tiveram êxito e o descarte das mal sucedidas. Aprendendo e evoluindo mais rápido com a ajuda da socialização de conhecimentos e experiências e do trabalho em conjunto de professores e outros profissionais de apoio.

Diante dos novos desafios que surgem na sala de aula, faz-se necessário a discussão sobre eles e um trabalho para que não se chegue a vários fracassos no processo de ensino e aprendizagem de contabilidade para estudantes surdos, com professores atuando de forma insegura e desinformada e alunos ingenuamente equivocados do seu aprendizado tendo como resultado uma educação medíocre.

Esse estudo teve como objetivo investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração. Para que fosse respondida a questão de pesquisa e alcançado o objetivo estipulado o trabalho se utilizou de entrevistas, apoiando-se também em uma análise documental da legislação pertinente ao tema e de PPC das instituições fontes dos sujeitos do estudo.

O trabalho está fundamentado na teoria histórico-cultural, nos pressupostos de Vigotsky, que considera cada sujeito como um ser de características únicas, construído

por meio de suas experiências com o ambiente social ao longo de sua história e imerso em uma cultura que lhe permite, a internalização dessas vivências e a formação de parâmetros de comportamento (1991), tendo as relações mediadas, principalmente, pela linguagem (1989) e que considera a bagagem de vida do sujeito como fundamental para o ponto de vista pedagógico na questão do ensino à pessoa surda (1997).

Dessa forma e com base nas percepções dos sujeitos os desafios são: [1] a barreira da linguagem; [2] a falta de conhecimento e de sensibilidade em relação à surdez; [3] a resistência com relação às adaptações possíveis de estratégias de ensino, de materiais e de utilização de recursos que facilitam o ensino para alunos surdos; [4] a defasagem do conhecimento escolar anterior e do conhecimento de mundo do discente; [5] a diferença de tamanho do vocabulário entre o Português e a Libras; [6] aulas muito faladas, desorganização na escrita do quadro e costumes como o de falar andando pela sala, falar de costas para os alunos, escrever no quadro e explicar ao mesmo tempo, usar muito siglas e abreviações sem especificar o significado ou utilizar vídeos sem legendas, dificultando a tradução por parte do intérprete e uma possível ajuda vinda de uma leitura labial ou um aparelho de amplificação sonora; [7] dificuldade na interpretação e escrita, comum ao surdo; [8] a falta de sinais para representar os termos técnicos; [9] a postura e o comprometimento de cada sujeito com o seu papel no processo de ensino e aprendizagem de contabilidade.

Verificou-se a aplicação da teoria histórico-cultural, confirmando que a história da vivência escolar e social do aluno, a cultura em que ele está inserido e a interação com o meio são partes constitutivas do seu desenvolvimento educacional, construindo a sua identidade. Também se constatou o quanto a falta de interação social e de trocas com o meio, devido à falta de uma língua comum, traz para o surdo uma segunda deficiência, a de conhecimento de mundo, a desinformação, a não compreensão do que ocorre à sua volta, acarretando um grande prejuízo e atraso no entendimento de conteúdos escolares.

O entendimento é que para um ensino de contabilidade com qualidade para esse público é necessário a promoção da discussão do tema que envolve vários aspectos como: a história e a cultura surda do aluno; a cultura de práticas docentes estabelecidas ao longo do tempo; a cultura da comunicação dentro da instituição; a necessidade de novas posturas do docente, frente à realidade da educação inclusiva; os recursos disponibilizados e utilizados pelos docentes no ensino de contabilidade; a conscientização do papel de cada um no processo em estudo; a formação de professores de nível superior e técnico; uma

preocupação maior e ações voltadas para a educação anterior do aluno, a formação com que o discente vem saindo do Ensino Fundamental e Médio, dentre outros.

Para uma melhora no ensino de contabilidade, como também de outras áreas que apresentam cursos de bacharelado e técnico, nessa perspectiva da inclusão de surdos no ensino regular, com base nas percepções relatadas nesse estudo, sugere-se: [1] a melhora da comunicação dentro das instituições, de forma a informação fluir entre órgão de apoio à acessibilidade, a coordenação e o professor; [2] o trabalho da instituição no sentido de conscientizar, sensibilizar a comunidade acadêmica em relação à surdez e orientar o professor de como atuar com o aluno surdo, por meio dos setores especializados; [3] o procedimento de levantar um diagnóstico do aluno, logo no início do curso, com o estudo da sua história para se obter a noção do seu nível de conhecimento escolar e de mundo; [4] a obrigatoriedade da Libras e da formação pedagógica nas pós-graduações voltadas à formação de professores e uma maior divulgação da língua de sinais entre o meio acadêmico, de forma a fomentar uma maior interação entre aluno surdo-professor e aluno surdo-aluno ouvinte; [5] capacitação na área pedagógica e de educação especial no molde de formação continuada para o professor; [6] mais utilização do visual na transmissão de conhecimento, nas atividades e avaliações, com a utilização de tempos maiores para as provas; [7] trabalho em conjunto e prévio, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como planejamento de aulas e apoio individual ao aluno surdo, possibilitando troca de conhecimento; [8] o compartilhamento prévio com o intérprete do material utilizado na disciplina, de modo a facilitar o trabalho de interpretação; [9] constante solicitação de feedback sobre a aprendizagem do aluno surdo, de preferência envolvendo-o nas atividades comuns a todos; [10] socialização de experiências vivenciadas; [11] aumento da oferta de intérpretes; [12] a oferta de curso de Português Instrumental para ajudar ao surdo desenvolver a interpretação e a escrita; e [13] criação de sinais para o contexto específico da área contábil.

O trabalho traz como contribuição profissional um alerta para uma maior preocupação com a formação do professor da área contábil para atuar na educação inclusiva, como também, com a formação de futuros contadores com especificidade da surdez. Como contribuição acadêmica, esse reuniu informações e trouxe sugestões visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de contabilidade para alunos surdos, tendo destacado a importância do intérprete educacional, porém mostrando que o êxito da inclusão depende de muitos outros fatores. A respeito da contribuição social, o

estudo fomenta discussão e reflexão sobre o fenômeno da inclusão de alunos surdos no ensino de contabilidade, buscando uma sociedade mais harmônica e trazendo uma oportunidade de expandir essa discussão para outros âmbitos da sociedade.

Registra-se como limitações desta pesquisa, na análise de alguns PPC, ter sido utilizado os presentes nos endereços eletrônicos das instituições devido ao não fornecimento dos mesmos; a não validação das transcrições pelos alunos, devido à especificidade da surdez na dificuldade de interpretação e análise de textos longos. Os Achados nessa pesquisa não podem ser generalizados, até por se tratar de percepções de indivíduos, mas é possível a sua comparabilidade com outras experiências e a transferência dos entendimentos para outros contextos.

Por fim, sugere-se que sejam realizadas mais pesquisas a respeito do tema, com outras disciplinas da área contábil, em momentos diferentes do curso, como no último período, possibilitando um diagnóstico do aprendizado do aluno ao final da formação. Em que sejam utilizadas outras abordagens metodológicas, estratégias de pesquisa e técnicas de coleta de dados. E que envolva sujeitos de outras regiões geográficas.

REFERÊNCIAS

- Anastasiou, L. D. G. C., & Alves, L. P. (2004). Estratégias de ensinagem. *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*, 3, 67-100. Disponível em: <http://www.ufmt.br/proeg/arquivos/2dc95cd453e52a78a17dcc157f04dbf6.pdf>. Acesso em 06 de agosto de 2017.
- Ansary, N. N. (2014). A inclusão de alunos surdos no ensino superior. *Revista InCantare*, v.1, p. 1-141.
- Antia, S., & Stinson, M. S. (1999). Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 246-248.
- Antunes, A. P., Faria, C. P., Rodrigues, S. E., & Almeida, L. S. (2013). Inclusão no Ensino Superior: Percepção de Professores em uma Universidade Portuguesa. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 7 (2), 140-150, julho/dezembro. Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 15 de julho de 2016.
- Bernardes, M. E. M. (2016). “Prefácio”. In: Barbosa, M. V.; Miller, S. & Mello, S. A. (Orgs.). *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Bereta, M. S., & Viana, Patrícia, B. M. (2014). Os Benefícios da Inclusão de Alunos com Deficiência em Escolas Regulares. *Revista Pós-graduação: Desafios Contemporâneos*. 1 (1), 115-129. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/621>> Acesso em: 19 de jul. 2016
- Beyer, H. O. (2005). Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?. *Revista Educação Especial*, (26), 75-81.
- Bersch, R. (2006). Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *Ensaio Pedagógicos*. Brasília: SEESP/MEC, 89-94.
- Bersch, R. D. C. R., & Pelosi, M. B. (2007). *Tecnologia assistida: recursos de acessibilidade ao computador*. SEESP. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tecnologia_assistiva.pdf.
- Bolsanello, M. A. (2005). Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular: caderno 2/ Maria Augusta Bolsanello, Paulo Ricardo Ross; colaboradores: Dinéia Urbanek... [et all]; Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. –Curitiba: Ed. Da UFPR. Disponível em: http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/educ_esp_7.pdf.
- BRASIL, C. C. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional 99 de 2017. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em, 22 de 12 de 2017.

- Brasil, C. C. (1989). Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm >. Acesso em, 22 de 12 de 2017.
- Brasil. (1991). Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Brasil, C. C. (2001). Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.
- Brasil. (2002). Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm.
- Brasil. MEC. (2003). 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*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>.
- Brasil. (2004). *Decreto nº 5.296 de 2 de dez. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 21 de jul. 2016.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 10 de 16 de dezembro de 2004. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf.
- Brasil. (2005). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2005. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf.
- Brasil. (2005). Decreto 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil. (2006). Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino*. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2007. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, bacharelado, e dá outras providências*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces004_07.pdf.
- Brasil. (2009). Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- Brasil. (2010). Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil - PNAES*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Brasil. (2011). Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional e dá outra providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.
- Brasil. (2012). Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Educação Superior/ cursos. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>.
- Bugarim, M., & Oliveira, O. (2014). A Evolução da Contabilidade no Brasil: Legislações, órgãos de Fiscalização, Instituições de Ensino e Profissão. *XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia—SEGet 2014, ANGRAD*. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/47120554.pdf>.
- Caiado, K.; Jesus, D. M.; Baptista, C. R. (2011). Educação Especial e Formação de Professores: Tendências e prioridades. In: Caiado, K.; Jesus, D. M.; Baptista, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, v.2, p.7-16.

- Capovilla, F. C. (2000). Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 6(1), 99-116.
- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto enferm*, 15(4), 679-84.
- Carvalho, E.C., & Barbosa, I. (2008). Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12522883-Pensamento-pedagogico-e-as-nee.html>
- Cerqueira, J. B., & FERREIRA, E. D. M. B. (1996). Recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, 5, 24-29.
- Cia, F. & Rodrigues, R. K. G. (2014). Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 10, n.16, p. 81-103.
- Coelho, C. U. F. (2007). Reflexões sobre o ensino de Contabilidade: Aspectos culturais e metodológicos. *Boletim Técnico do Senac*, 33(1), 62-75.
- Colauto, R. D., Silva, O. L., Tonin, J. M. F., Martins, S. P. (2017). Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In: Leal, E. A., Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C. (Org.). *Revolucionando a sala de aula*. São Paulo: Atlas.
- Cole, M. & Scribner, S. (1991). Introdução. In: Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. [Org. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellem Souberman; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]. São Paulo: Martins Fontes.
- Coliath, G. C. (2014). A contabilidade como ciência social e sua contribuição para o capitalismo. *REVISTA ENIAC PESQUISA*, 3(2), 152-161.
- Conselho Federal de Fonoaudiologia. (2013) *Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logaudiometria e Medidas de Imitância Acústica*. Brasília. Disponível em <http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/Manual%20de%20Audiologia.pdf>.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2016). *Métodos de Pesquisa em Administração-7ª Edição*. Porto Alegre: Bookman.
- Cormedi, M. A. (2013). Estudos sobre a deficiência auditiva e surdez. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4391721-Estudos-sobre-a-deficiencia-brasilia-df.html>.
- Costa, F. (2016). *A presença do homo academicus na contabilidade: um olhar bourdieusiano sobre o contexto social do desenvolvimento da produção científica contábil brasileira* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Dal Vesco, D. G. (2010). O ensino de contabilidade no Brasil. *CAP Accounting and Management*, 1(1), 80-84.
- Dallan, M. S. S., & Mascia, M. A. (2010, November). A escrita de Libras (SIGNWRITING): Um olhar para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo e para a formação do professor de línguas. In *III Congresso Latino-Americano de*

- Formação de Professores de Línguas. Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil, no período de* (Vol. 4).
- Daroque, S. C. & Padilha, A. M. L. (2015). Reflexões acerca de alunos surdos no Ensino Superior. In: Bagarollo, M. F. & França, D. M. V. R. (Orgs.). Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 160p.
- Dorziat, A. (1999). Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. *Cadernos de Pesquisa*, (108), 183-198.
- Dorziat, A. (2011). A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. *Baptista, C.R.; Caiado, K. R. M.; Jesus, D.M. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação*, 147-159.
- Duarte, E. R., Rafael, C. B. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 19 (2), 289-300. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.
- Farias, M. R. S. (2012). *Desenvolvimento científico da contabilidade: uma análise baseada na epistemologia realista da ciência. 2012* (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado)-Curso de Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo).
- Felipe, T. A. (1997). Introdução à gramática da LIBRAS. *Série Atualidades Pedagógicas*, 4(3), 81-107.
- Fernandes, S. (2008). Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. In: I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo, UEL, 2008.
- Fernandes, S. (2011). Educação de surdos. *Curitiba: IBPEX*.
- Ferreira, A. B. D. H. (2008). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Franco, H. (1999). *Contabilidade Geral*. 23 ed. São Paulo: Atlas.
- Frias, E. M. A., & Menezes, M. C. B. (2013). Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao professor do ensino regular. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>.
- Garcia, R. M. C. (2011). Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo Especializado. *Baptista, C.R.; Caiado, K. R. M.; Jesus, D.M. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação*, 65-78.
- Gil, A. C. (2005). *Metodologia do ensino superior*, 3. Ed. São Paulo. Editora Atlas SA.

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo. Editora Atlas SA.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2 ed. São Paulo. Plexus Editora.
- Godoy, A. S. (1995a). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, 35(3), 20-29.
- Godoy, A. S. (1995b). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.
- Gonçalves, H. B., & Festa, P. S. V. (2013). Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaio Pedagógico (Curitiba)*, 6, 3.
- Hansen, J. E. (2001). A evolução da Contabilidade: da Idade Média à regulamentação americana. *Pensar Contábil*, 4(13) 13-20. Disponível em: <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/pensarcontabil/article/viewFile/2408/2086>.
- Haskins, C. H. (2017). *The rise of universities*. New York. Routledge.
- Hendriksen, E. S., & Van Breda, M. F. (1999). Teoria da contabilidade; tradução de Antonio Zoratto Sanvicente. *São Paulo: Atlas*, 277-297.
- Hermes, G. (1986). O Bacharel em Ciências Contábeis. Brasília: Senado Federal. Centro Gráfico.
- Hofer, E. (2004). Ensino de Contabilidade introdutória nos cursos de Ciências Contábeis das universidades estaduais do Paraná: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica). UNIFECAP, São Paulo.
- Hofer, E., Peleias, I. R., & Weffort, E. F. J. (2005). Análise das condições de oferta da disciplina contabilidade introdutória: pesquisa junto às universidades estaduais do Paraná. *Revista Contabilidade & Finanças*, 16(39), 118-135.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Inacio, H. C. S. A., & Nascimento, A. P. (2015). A importância da língua brasileira de sinais na perspectiva da educação inclusiva. *Nucleus*, 12(2), 27-37. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/1435>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE. (2010). Censo Demográfico. *Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência*. Rio de Janeiro, 29 de jun. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000009352506122012255229285110.pdf>.
- Iudícibus, S., & Marion, J. C. (2002). *Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação*. Atlas.
- Iudícibus, S. D., Martins, E., & Carvalho, L. N. (2005). Contabilidade: aspectos relevantes da epopeia de sua evolução. *Revista Contabilidade & Finanças*, 16(38), 7-19.

- Iudícibus, S., Martins, E., Kanitz, S. C., Ramos, A. D. T., Castilho, E., & Benatti, L., Weber Filho, E., Domingues Júnior, R. (2010). *Contabilidade introdutória*. São Paulo. Atlas.
- Jokinen, M. (1999). Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. *A Atualidade da Educação Bilingüe para surdos*. Porto Alegre. Editora Mediação, 105-127.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago press.
- Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, 19, 68-80.
- Lacerda, C. B. F. (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos Cedes*, 50, 70-83.
- Lacerda, C. B. F. D., & Mantelatto, S. A. (2000). As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. *Surdez e abordagem bilingüe*, 23-43.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, 26(69), 163-184.
- Lacerda, C. D., & Lodi, A. C. B. (2007). A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. *30 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: ANPED. V. 1. P. 1-14.
- Leal, E. A.; Medeiros, C. R. O. & Ferreira, L. V. (2017). O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. (Org.) Edvalda Araújo Leal, Gilberto José Miranda, Silva Pereira de Castro Casa Nova. 1 ed. São Paulo: Atlas.
- LEAL, R. B. (2005). Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(3), 1-6.
- Lepri, C. (2012). Viajantes inesperados: Notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência; Tradução de Ilse Paschoal Moreira e Fernanda Landucci Ortale. *Campinas: Saberes*.
- Lloyd, L. L., & Kaplan, H. (1978). *Audiometric interpretation: a manual of basic audiometry* (Vol. 1). University Park Press.
- Lowe, T., & Puxty, T. (1990, March). Accounting as social science: Some implications for teaching and research. In *Research Seminar Series at the Department of Accounting and Financial Management, University of South Pacific*. (54-72). Disponível em: <http://www.directions.usp.ac.fj/collect/direct/index/assoc/D769992.dir/doc.pdf>.
- Machado, A. R. (2002) Revisitando o conceito de resumos. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 138-150.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. (2005). O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino de Gênero. *Signum: Estudos da Linguagem*, 8(1), 89-101.
- Machado, E. V., Mazzaro, J. L. (2008). Diálogos com o professor sobre inclusão: fatos e histórias. *Brasília: LGE*.

- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed.-São Paulo: Atlas.
- Marion, J. C., Garcia, E., & Cordeiro, M. (2013). Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à Contabilidade. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 3(2), 11-16.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2007). Metodologia da Investigação Científica. *São Paulo: Atlas*.
- Martins, P., Rodrigues, H., Rocha, T., Francisco, M., & Morgado, L. (2015). Accessible options for Deaf people in e-Learning platforms: technology solutions for Sign Language translation. *Procedia Computer Science*, 67, 263-272.
- Marschark, M., Morrison, C., Lukomski, J., Borgna, G., & Convertino, C. (2013). Are deaf students visual learners?. *Learning and individual differences*, 25, 156-162.
- Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M., & Newman, L. A. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors. *Exceptional children*, 81(3), 350-369.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 2(1), 93-109.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC. (2006). Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, [2, ed] / coordenação geral SEESP/MEC, - Brasília. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP.(2010). Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009. Brasília. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP. (2016). Censo da Educação Superior 2015. Brasília. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf.
- Miranda, V. B. S., Leda, L. R., & Peixoto, G. F. (2013). A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE PRÁTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 3(2), 85-101. Disponível em:
<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/recm/article/view/2010/1117>
- Mizukami, M. D. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2010). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. *São Carlos: EdUFSCar*.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22(37), 7-32.

- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Molina, V. M. (2015). What if we could imagine the ideal faculty? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Journal Teaching and Teacher Education*, 52, 91-98. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15300081> Acesso em: 29 de mar. 2016.
- Nascimento, A. R. D., Junqueira, E., & Andrade Martins, G. D. (2010). Pesquisa acadêmica em contabilidade gerencial no Brasil: análise e reflexões sobre teorias, metodologias e paradigmas. *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, 14(6) 1113-1133. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/840/84015139008/>.
- Obasi, C. (2008). Seeing the deaf in “deafness”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, enn008.
- Pacheco, R. V., & Costas, F. A. T. (2006). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, (27), 151-169.
- Oliveira, E. D. S., Da Silva, T. P., Padilha, M. A. D. O., & Bomfim, R. D. S. (2012). Inclusão social: professores preparados ou não?. *POLÊM! CA*, 11(2), 314-323.
- Oliveira, J. P., Lira, A. C. M., França, D. M. V. R. & Bagarollo, M. F. (2015). Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: Bagarollo, M. F. & França, D. M. V. R. (Orgs.). *Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 160p.
- Osório, L. C. (2003). *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, R. V., & Costas, F. A. T. (2006). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, (27), 151-169.
- Paiva Júnior, F. G., Leão, A. L. M. S., & Mello, S. C. B. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31).
- Padden, C., Humphries, T., & Padden, C. (2009). *Inside deaf culture*. Harvard University Press.
- Padoveze, C.L. (2007). *Contabilidade Gerencial: um enfoque em sistema contábil*. São Paulo: Atlas.
- Peleias, I. R., da Silva, G. P., Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18(spe), 19-32.
- Pereira, O. R. (2013). Alunos surdos, Intérpretes de libras e professores: Atores em contato na universidade. *Cadernos de Educação*, 12(24), 73-96.
- Perlin, G. (2005). Identidades surdas. In: Skliar, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005, 51-73.
- Petrucci, V. B. C., & Batiston, R. R. (2006). Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.

- Piana, J., & Erdmann, R. H. (2013). Avaliação de simulação empresarial: um estudo na Universidade Autônoma de Lisboa. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(3), 557-589.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2012). *Inclusão no Ensino Superior: Barreiras Relatadas pelos Estudantes com Deficiência*. Apresentado na 9ª ANPED Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/100/678>.
- Pin, A. K., Bastos, C. C. B. C. (2014). Inclusão educacional na universidade: Estudo sobre a ação docente para alunos com necessidades especiais. In Maria Cristina Marquezine; André Luis Onório Coneglian; Josiane Junia Facundo Almeida. (Org.). Formação de professores e atuação de pais na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. 1ª ed. São Carlos: Marquezine Manzini; ABPEE, v.1, p. 207-221.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Rev Saúde Pública*, 29(4), 318-25.
- Poker, R. B. (2011). Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. *LIBRAS à Distância. UNESP*. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/anexo_2_Libras.pdf.
- Portal Brasil. (2012). *Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>.
- Rego, T. C. (2013). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ:Editora Vozes Limitada.
- Raimundini, S. L., Bianchi, M., de Araújo Santos, N., Lopes Fávero, L. P., & Schmidt, P. (2009). Percepções sobre o ensino da contabilidade introdutória para não contadores: a perspectiva dos discentes das universidades federais do estado do Rio Grande do Sul. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 3(3), 85-105.
- Riahi-Belkaoui, A. (1996). *Accounting, a multiparadigmatic science*. Greenwood Publishing Group.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 22, 197-211. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/archive>.
- Rodrigues, A. T. (2014). Entrevista concedida ao Jornal do Comércio in: Engster, A. (2014). O futuro do técnico em contabilidade em xeque. *Jornal do Comercio*. Porto Alegre. Disponível em: <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=162852>.
- Ronca, A. C. C., & Escobar, V. F. (1988). *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?*. 5ª ed. Petrópolis. Vozes.

- Sá, A. L. de. (1997). História Geral e das Doutrinas da Contabilidade, edição Editora Atlas. *São Paulo*.
- Sá, A. L. de. (1999). Teoria da Contabilidade. 2 ed. Editora Atlas. *São Paulo*.
- Sá, A. L. de. (2002). As matemáticas, o social e a classificação científica da contabilidade. Fiscosoft. Disponível em:
http://www.fiscosoft.com.br/main_online_frame.php?page=../index.php?PID=97637.
Acesso em: 27/07/2017.
- Sá, A. L. de. (2003). Bases das Escolas Européia e Norte-Americana, perante a cultura contábil e a proposta Neopatrimonialista. *Revista Brasileira de Contabilidade*, (139), 44-61.
- Sá, A. L. de. (2013). Pré História Contábil Brasileira. Clube dos Contadores. Disponível em: http://www.clubedoscontadores.com.br/_artigos_olha.php?art=156 .
- Sacks, O. (2007). Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos/tradução. *Laura Teixeira Motta-São Paulo: Companhia das letras*.
- Salles, A. C. M.; Lacerda, C. B. F. de. (2015). Reflexões sobre o papel e a prática de intérpretes de língua de sinais no ensino fundamental. In: Maria Fernanda Baragollo; Denise Maria Vaz Romano Faça. (Org.). (Org.). Surdez, Escola e Sociedade. 1 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, v., p. 17-46.
- Santaella, L. (2012). Leitura de imagens. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Santana, A. P., & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e sociedade*, 26(91), 565-582.
- Santana, E. R., & Gomes, F. (2016). Visita técnica como prática pedagógica para o ensino de química. *XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química*. Santa Catarina.(1-10). Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0150-2.pdf>.
- Santana, A. P., & Guarinello, A. C. (2015). Fonoaudiologia e a abordagem bilíngue: do aspecto clínico ao educativo. In: Bagarollo, M. F. & França, D. M. V. R. (Orgs.). Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 160p.
- Santos, S. R. (1999). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. *J Pediatr*, 75(6), 401-406.
- Santos, B. R. L, Cunha Júnior, C. A., Almeida, L. B., & Tarifa, M. R. (2017). Acessibilidade Educacional: Percepção dos Docentes e Intérpretes de Libras no Ensino em Cursos de Graduação em Contabilidade. In: Anais do XLI Encontro da ANPAD – EnANPAD. São Paulo, outubro de 2017.
- Schelp, P. P. (2009). Letramento e Alunos Surdos: Práticas Pedagógicas em Escola Inclusiva. In *Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 3036-3047.
- Schmidt, P. (1998). A classificação da contabilidade dentre os ramos do conhecimento humano. *Caderno de Estudos*, (17), 01-17.

- Schmidt, P. (2000). *História do pensamento contábil*. Porto Alegre: Bookman.
- Serralta, F. B., Nunes, M. L. T., & Eizirik, C. L. (2011). Considerações metodológicas sobre o estudo de caso na pesquisa em psicoterapia. *Estud. psicol. (Campinas)*, 28(4), 501-510.
- Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, 3, 105-153.
- Silva, E. L. D., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis, SC: UFSC. 138p.
- Silva, L. R. C. D., Damaceno, A. D., Martins, M. D. C., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. D. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In *Congresso Nacional de Educação* (Vol. 9, pp. 4554-4566)
- Sládek, P., Bednárová, R., & Milěra, T. (2011). On some aspect of teaching hearing-handicapped students in standard courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 145-149.
- Sobrosa, G. M. R., Camerin, C., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2013). Opiniões sobre trabalho em jovens de classes populares. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 265-276.
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. 1 Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas". 11(Supl.2):110-4. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>.
- Souza, G. S., Santos, A. R., & Dias, V. B. (2013). *Metodologia da pesquisa científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Editora Animal.
- Tavares Borges Leal, D., & Cornachione Jr, E. (2006). A aula expositiva no ensino da contabilidade. *Contabilidade vista & revista*, 17(3) 91-113.
- Taveira, C. C., Rosado, L. A. S. (2017). O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: Tatiana Bolívar Lebedeff. (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Walk Editora.
- Theóphilo, C. R., & Iudícibus, S. (2009). Uma análise crítico-epistemológica da produção científica em contabilidade no Brasil. *Contabilidade, gestão e Governança*, 8(2) 147-175.
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: Fundación Santillana. *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Documentos em Debate. Madrid, 99-112.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Veloso, É., & Maia, V. (2015). Aprenda libras com eficiência e rapidez. *Curitiba: MãoSinais*.

- Vergara, S. C. (2005). *métodos em pesquisa em administração*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Vygotsky, L. S. (1989). Pensamento e linguagem. [tradução Jeferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto].. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente. [Org. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellem Souberman; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1997). Obras Escogidas Tomo V. *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Dis. SA.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (No. 296). Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84390/1/496805126.pdf>
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos*. Bookman editora.
- Zanluca, J. C., & Zanluca, J. D. S. (2006). História da contabilidade. *Compilação: Equipe Portal de Contabilidade: disponível em <http://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/historia.htm> -acesso em, 21/07/20117.*

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR

Iniciando entrevista com professor N° _____

Nosso estudo visa investigar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração, nas perspectivas de professores, intérpretes de Libras e alunos surdos.

Bloco Identificação das Percepções

Categoria Preparo para a Inclusão

- 1) Estudou alguma disciplina ou fez algum curso na área de educação especial?
- 2) Como julga o seu conhecimento sobre surdez?
- 3) Tem conhecimento em LIBRAS ou interesse em aprender?
- 4) Se sente preparado para ministrar aulas para alunos surdos?
- 5) O que conhece sobre a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)?
- 6) O que está previsto a respeito da inclusão de alunos surdos no PPC da instituição em que atua?
- 7) Como percebe o aluno surdo, diferente ou deficiente? Acredita na potencialidade do seu aluno surdo?

Categoria Processo de Ensino-aprendizagem

- 1) Quais práticas pedagógicas utiliza nas aulas de Contabilidade Introdutória (utiliza jogos, dinâmicas, debates, aulas expositivas e dialogadas)?
- 2) Quais recursos instrucionais e tecnológicos utiliza nas aulas de Contabilidade Introdutória (livros, data-show, quadro, filmes, aplicativos)?
- 3) Chegou a mudar ou adaptar alguma prática, recursos ou material para melhorar o processo de ensino e aprendizagem para o aluno surdo? O que fez e como fez?
- 4) Houve um planejamento diferente e participativo das aulas, devido a existência de um aluno surdo?
- 5) Como foi para você a experiência de ter um aluno surdo (procurou conhecer melhor as características do aluno)?
- 6) Teve o acompanhamento do intérprete de LIBRAS durante as aulas? Como foi a experiência?

Categoria Apoio à Inclusão

- 1) A instituição tem uma área/setor de apoio à inclusão de alunos PAEE?
- 2) A instituição promove formas de integração entre professores e intérpretes em busca de melhorar o processo de ensino aos alunos surdos?
- 3) Que ações a instituição promove em fomento da inclusão de alunos surdos?
- 4) A instituição oferece formas de integração entre professores e os intérpretes buscando melhorar o processo de ensino destinadas aos alunos surdos?
- 5) Você tem ajuda de algum setor da instituição no direcionamento de como preparar as suas aulas com relação ao aluno surdo?

Categoria Interação

- 1) Como percebe a sua interação com o aluno surdo? Tem/teve alguma dificuldade?
- 2) Como se comunica com o aluno surdo? Tem/teve alguma dificuldade?
- 3) Como percebe a sua interação com o interprete? Tem/teve alguma dificuldade?

- 4) Como percebe a interação interprete-aluno surdo? Vê/viu alguma dificuldade?
- 5) Como percebe a interação aluno surdo-aluno ouvinte? Vê/viu alguma dificuldade?

Categoria Aspectos Facilitadores

- 1) Na sua opinião, quais são os aspectos que podem facilitar o ensino de Contabilidade Introdutória aos alunos surdos?

Categoria Aspectos Dificultadores

- 1) Na sua opinião, quais são os aspectos que podem dificultar o ensino de Contabilidade Introdutória aos alunos surdos?

Categoria Sugestões para Melhorar o Ensino de Contabilidade Introdutória

- 1) Na sua opinião o que pode ser feito para melhorar o ensino de contabilidade Introdutória?
- 2) Tem alguma informação ou situação que gostaria de adicionar ou descrever? (Carvalho, 2015 –dissertação USP)

Categoria Percepções sobre o Papel do Professor, do Interprete e do Aluno

- 1) Na sua opinião, qual o seu papel como professor, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?
- 2) Na sua opinião, qual o papel do interprete, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?
- 3) Na sua opinião, qual o papel do aluno, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?

Bloco Caracterização do Professor

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Tempo de docência?
- 3) Tempo de instituição?
- 4) Quais disciplinas ministra?
- 5) Em que tipo de instituição trabalha (Universidade, Instituto Federal, Faculdade)?
- 6) Sua idade?
- 7) Com qual gênero se identifica? (Mas ou Fem)

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O INTÉRPRETE

Iniciando entrevista com intérprete N° _____

Nosso estudo visa investigar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração, nas perspectivas de professores, intérpretes de libras e alunos surdos.

Bloco Identificação das Percepções

Categoria Preparo para a Inclusão

- 1) Você já tinha alguma proximidade com a área de negócios quando atuou como intérprete de Libras na disciplina de Contabilidade Introdutória?
- 2) Você tem familiaridade com matérias ligadas à Contabilidade?
- 3) Quais dificuldades em efetuar a interpretação do conteúdo de uma disciplina contábil ao aluno surdo?

Categoria Processo de Ensino-aprendizagem

- 1) Que práticas pedagógicas foram utilizadas nas aulas de Contabilidade Introdutória (utilizou-se jogos, dinâmicas, debates, aulas expositivas e dialogadas)?
- 2) Que recursos instrucionais e tecnológicos foram utilizados nas aulas de Contabilidade Introdutória (livros, data-show, quadro, filmes, aplicativos)?
- 3) Chegou a perceber alguma mudança ou adaptação por parte do professor de alguma prática, recursos ou material para melhorar o processo de ensino e aprendizagem para o aluno surdo? O que ele fez e como fez?
- 4) Houve algum planejamento diferente e participativo das aulas, devido a existência de um aluno surdo?
- 5) Na sua opinião como está sendo a experiência dos professores com o aluno surdo e a presença do intérprete, no ensino de contabilidade (Está sendo satisfatória, ficando a desejar, em que aspecto)?

Categoria Apoio à Inclusão

- 1) A instituição tem uma área/setor de apoio à inclusão de alunos PAEE?
- 2) Que ações a instituição promove em fomento da inclusão de alunos surdos?
- 3) A instituição promove formas de integração entre professores e intérpretes em busca de melhorar o processo de ensino aos alunos surdos?
- 4) Como tem sido a atuação da área responsável pelo curso com relação à educação dos surdos?
- 5) Você tem conhecimento de outros alunos surdos nos cursos de Contabilidade e/ou Administração?

Categoria Interação

- 1) Como percebe a sua interação com o aluno surdo? Tem/teve alguma dificuldade?
- 2) Como percebe a sua interação com o professor? Tem/teve alguma dificuldade?
- 3) Como percebe a interação professor-aluno surdo? Vê/viu alguma dificuldade?
- 4) Como percebe a interação aluno surdo-aluno ouvinte? Vê/viu alguma dificuldade?
- 5) Você percebe a existência de barreiras [atitudinais] no processo de ensino de contabilidade? Por favor exemplifique.

Categoria Aspectos Facilitadores

- 1) Na sua opinião, quais são os aspectos que podem facilitar o ensino de Contabilidade Introdutória aos alunos surdos?

Categoria Aspectos Dificultadores

- 1) Na sua opinião, quais são os aspectos que podem dificultar o ensino de Contabilidade Introdutória aos alunos surdos?

Categoria Sugestões para Melhorar o Ensino de Contabilidade Introdutória

- 1) Na sua opinião o que pode ser feito para melhorar o ensino de contabilidade Introdutória?
- 2) Tem alguma informação ou situação que gostaria de adicionar ou descrever? (Carvalho, 2015 –dissertação USP)

Categoria Percepções sobre o Papel do Professor, do Interprete e do Aluno

- 1) Na sua opinião, qual o seu papel como interprete, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?
- 2) Na sua opinião, qual papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?
- 3) Na sua opinião, qual o papel do aluno, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?

Bloco Identificação do Interprete

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Tempo como interprete?
- 3) Tempo na instituição?
- 4) Possui o PROLIBRAS?
- 5) Em que tipo de instituição trabalha? (Universidade, Instituto Federal, Faculdade)
- 6) Sua idade?
- 7) Com qual gênero se identifica? (Mas ou Fem)

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O ALUNO SURDO

Iniciando entrevista com aluno N° _____

Nosso estudo visa investigar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração, nas perspectivas de professores, intérpretes de Libras e alunos surdos.

Bloco Identificação das Percepções

Categoria Preparo para a Inclusão

- 1) Você se sentiu preparado para cursar as disciplinas de contabilidade?
- 2) Você teve dificuldade com as matérias de contabilidade?
- 3) Os seus conhecimentos anteriores à graduação foram suficientes e te deram segurança para cursar a disciplina de Contabilidade Introdutória?
- 4) Como escolheu o seu curso?
- 5) Tem alguma experiência na área do seu curso? Estágio, trabalho? Fale sobre essa experiência (dificuldades, facilidades ou discriminações).

Categoria Processo de Ensino-aprendizagem

- 1) Como foram ministradas as aulas de Contabilidade Introdutória (Que práticas pedagógicas foram utilizadas :jogos, dinâmicas, debates, aulas expositivas e dialogadas?)
- 2) Na sua opinião, quais os tipos de aula que mais ajudaram a sua aprendizagem?
- 3) Que recursos instrucionais e tecnológicos foram utilizados nas aulas de Contabilidade Introdutória (livros, apostilas, data-show, quadro, filmes, aplicativos)? Na sua opinião eles eram adequados?
- 4) Na sua opinião eles ajudaram a sua aprendizagem?
- 5) Você percebeu alguma adaptação para a sua condição da surdez (uma prática, recursos ou material para melhorar o processo de ensino para o aluno surdo)? Em caso afirmativo, fale sobre o essa adaptação.
- 6) Você se sentiu motivado (a) em aprender a disciplina de Contabilidade? Em caso positivo, de onde vinha a motivação?
- 7) Você viu relação entre o que era ensinado (programa da disciplina) com os fatos do seu dia a dia?
- 8) Você encontrou alguma dificuldade em relação às salas de aula, equipamentos, biblioteca e/ou laboratórios?
- 9) Na sua opinião como está sendo a experiência com professores e intérpretes, no ensino regular de contabilidade (Está sendo satisfatória, ficando a desejar, em que aspecto)?

Categoria Apoio à Inclusão

- 1) A instituição tem uma área/setor de apoio à inclusão de alunos PAEE?
- 2) Que ações a instituição promove em fomento da inclusão de alunos surdos?
- 3) Como foi o seu acesso ao curso?
- 4) Como foi a receptividade em sala de aula por parte do professor (ele procurou conhecer suas características)?
- 5) Como foi a receptividade por parte da instituição (funcionários administrativos e intérpretes)?
- 6) Você teve acompanhamento de interprete durante as aulas?
- 7) Você tem ajuda de algum setor da instituição nas atividades escolares?
- 8) Você teve algum momento mais difícil ou crítico na sua trajetória do ensino superior? Pode relatar como foi? Teve apoio da IES, professor, colegas ou familiares? (Carvalho, 2015 –dissertação USP)

Categoria Interação

- 1) Como percebe a sua interação com o professor? Tem/teve alguma dificuldade?
- 2) Como percebe a sua interação com o intérprete? Tem/teve alguma dificuldade?
- 3) Como percebe a interação professor-intérprete? Vê/viu alguma dificuldade?
- 4) Como percebe a sua interação com o aluno ouvinte? Vê/viu alguma dificuldade?

Categoria Aspectos Facilitadores

- 1) Na sua opinião, quais são os aspectos que podem facilitar o ensino de Contabilidade Introdutória aos alunos surdos?

Categoria Aspectos Dificultadores

- 1) Na sua opinião, quais são os aspectos que podem dificultar o ensino de Contabilidade Introdutória aos alunos surdos?

Categoria Sugestões para Melhorar o Ensino de Contabilidade Introdutória

- 1) Na sua opinião o que pode ser feito para melhorar o ensino de contabilidade Introdutória para os alunos surdos?
- 2) Tem alguma informação ou situação que gostaria de adicionar ou descrever? (Carvalho, 2015 –dissertação USP)

Categoria Percepções sobre o Papel do Professor, do Interpretre e do Aluno

- 1) Na sua opinião, qual o seu papel como aluno, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?
- 2) Na sua opinião, qual papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?
- 3) Na sua opinião, qual o papel do intérprete, no processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade?

Bloco História e Cultura do Aluno

- 1) Quando e como teve a sua surdez descoberta?
- 2) Qual foi a causa dela?
- 3) Poderia dizer qual grau da sua surdez? (leve, moderado, severa ou profunda)
- 4) Como era a comunicação entre você e sua família?
- 5) Que tipo de educação escolar teve (especial ou regular/ pública ou particular)?
- 6) É Oralizado (a)?
- 7) Foi ou é usuário (a) de Aparelho de Amplificação Sonora – AASI?
- 8) É usuário (a) de Libras? Se sim, onde e quando apreendeu?
- 9) Se utiliza Libras, qual a importância dela no seu processo de aprendizagem?
- 10) Você tem domínio da língua portuguesa escrita?
- 11) Como você avalia o seu ensino anterior ao curso, eficiente ou deficitário?
- 12) Faz parte de alguma associação? Como ela contribui para a sua formação?

Bloco Identificação do Aluno

- 1) Que curso faz?
- 2) Em qual instituição estuda?
- 3) Sua idade?
- 4) Com que gênero se identifica? (Mas ou Fem)

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO PELA BANCA

Avaliação dos roteiros das entrevistas (adaptado de Costa, 2016)

1. Você considera que as questões são de fácil compreensão? Caso negativo, indique quais questões.
2. Você considera que há questões que apresentam dupla interpretação? Caso positivo indique quais questões.
3. Você considera que há questões que apresentam mais de uma pergunta em um único questionamento? Caso positivo, indique quais questões.
4. Você considera que a ordem de apresentação das questões está adequada? Caso negativo, indique a ordenação adequada.
5. Você considera que há perguntas que podem ser suprimidas? Caso positivo indique quais questões.
6. Você considera que falta algum questionamento importante? Caso positivo indique qual questão.

Referência:

Costa, F. (2016). *A presença do homo academicus na contabilidade: um olhar boursiano sobre o contexto social do desenvolvimento da produção científica contábil brasileira. 2016* (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado)-Curso de Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo).

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná - UFPR, estamos convidando você professor do curso técnico em Contabilidade ou de graduação em Ciências Contábeis que tem ou teve experiências de ensino com alunos surdos / professor do curso técnico em Administração ou de graduação em Administração que tem ou teve experiências de ensino com alunos surdos a participar de um estudo intitulado “O Ensino de Contabilidade Introdutória e o Desafio da Linguagem: Percepções de Professores, Intérpretes de Libras e Alunos Surdos”.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder uma entrevista online. Nesta entrevista você responderá questões referentes aos desafios que passa ou passou quanto ao ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória para alunos surdos no curso técnico ou de graduação em que leciona.
- c) Para tanto você deverá estar conectado (a) via *Skype*, em data e horário previamente acordados para participar da entrevista, o que levará aproximadamente quarenta e cinco minutos (o tempo máximo necessário para realização da entrevista).
- d) Não estão previstos riscos físicos ou biológicos relacionados com a participação na pesquisa. Contudo, é possível que você experimente algum desconforto ou constrangimento, em função de alguma questão que possa causar tal inconveniente. Durante as entrevistas, você poderá experimentar emoções contraditórias devido à algumas frustrações ou limitações que teve com as experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória no curso de Ciências Contábeis. Todavia, se isto ocorrer os pesquisadores o tratarão com o acolhimento necessário para que essas emoções sejam minimizadas, tendo muito respeito e solidariedade para com essas memórias e para que o você continue a pesquisa se assim o quiser, mas se preferir desistir da entrevista terá toda a liberdade para isto e lhe será devolvido o TCLE assinado.
- e) Os benefícios diretos a você estão na identificação dos desafios e a formulação de um diagnóstico que permita identificar ações a serem tomadas e investimentos a serem feitos para facilitar a inclusão do aluno surdo e melhorar as abordagens práticas de ensino nos cursos de contabilidade e administração. A necessidade de se buscar meios que contribuam para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, igualitária e na qual todos compartilhem conhecimentos, dividam experiências, aceitem as diferenças e, por fim, entendam e convivam melhor com a diversidade, passa pela educação.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
 Orientador [rubrica]

Aplicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
 em Seres Humanos do Setor de Ciências da
 Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB nº 2387-310
 na data de 20/11/2017

- 2
- f) Os pesquisadores, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT-UFPR), no Laboratório de Contabilidade e Controle Gerencial, Av. Prefeito Lothário Meisser, 632 - Campus III - Jardim Botânico, CEP: 80210-170 - Curitiba - Paraná - Brasil - Fones: 55 41 3360-4404 (Flaviano) e 55 41 99255-5372 (Bianca), de segunda a sexta-feira entre 08:00h e 17:00h, ou por endereço eletrônico: "flaviano@ufpr.br" e "bialages@yahoo.com.br", para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado
- h) As entrevistas realizadas serão gravadas em áudio e depois transcritas para posterior análise. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Os pesquisadores que terão acesso aos dados e informações coletadas são aqueles acima mencionados, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- i) O material obtido - fichas utilizadas durante as tarefas - será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado por incineração ao término do estudo, dentro de cinco anos contados da data de encerramento formal da pesquisa.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação na pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2397310
na data de 30/11/2012. *RA*

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INTÉRPRETE)

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná - UFPR, estamos convidando você **intérprete da Linguagem Brasileira de Sinais - Libras para alunos surdos do curso técnico em Contabilidade ou de graduação em Ciências Contábeis / intérprete da Linguagem Brasileira de Sinais - Libras para alunos surdos do curso técnico em Administração ou de graduação em Administração** a participar de um estudo intitulado “O Ensino de Contabilidade Introdutória e o Desafio da Linguagem: Percepções de Professores, Intérpretes de Libras e Alunos Surdos”.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder uma entrevista online. Nesta entrevista você responderá questões referentes aos desafios que passa ou passou quanto à intermediação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória para alunos surdos no curso técnico ou de graduação em que atua.
- c) Para tanto você deverá estar conectado (a) via *Skype*, em data e horário previamente acordados para participar da entrevista, o que levará aproximadamente quarenta e cinco minutos (o tempo máximo necessário para realização da entrevista).
- d) Não estão previstos riscos físicos ou biológicos relacionados com a participação na pesquisa. Contudo, é possível que você experimente algum desconforto ou constrangimento, em função de alguma questão que possa causar tal inconveniente. Durante as entrevistas, você poderá experimentar emoções contraditórias devido à algumas frustrações ou limitações que teve com as experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória no curso de Ciências Contábeis. Todavia, se isto ocorrer os pesquisadores o tratarão com o acolhimento necessário para que essas emoções sejam minimizadas, tendo muito respeito e solidariedade para com essas memórias e para que o você continue a pesquisa se assim o quiser, mas se preferir desistir da entrevista terá toda a liberdade para isto e lhe será devolvido o TCLE assinado.
- e) Os benefícios diretos a você estão na identificação dos desafios e a formulação de um diagnóstico que permita identificar ações a serem tomadas e investimentos a serem feitos para facilitar a inclusão do aluno surdo e melhorar as abordagens práticas de ensino nos cursos de contabilidade e administração. A necessidade de se buscar meios que contribuam para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, igualitária e na qual todos compartilhem conhecimentos, dividam experiências, aceitem as diferenças e, por fim, entendam e convivam melhor com a diversidade, passa pela educação.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB nº 2387310
 na data de 20/11/2017. QJA

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
 Orientador [rubrica]

- 2
- f) Os pesquisadores, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT-UFPR), no Laboratório de Contabilidade e Controle Gerencial, Av. Prefeito Lothário Meisner, 632 - Campus III - Jardim Botânico, CEP: 80210-170 - Curitiba - Paraná - Brasil - Fones: 55 41 3360-4404 (Flaviano) e 55 41 99255-5372 (Bianca), de segunda a sexta-feira entre 08:00h e 17:00h, ou por endereço eletrônico: "flaviano@ufpr.br" e "bialages@yahoo.com.br", para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado
- h) As entrevistas realizadas serão gravadas em áudio e depois transcritas para posterior análise. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Os pesquisadores que terão acesso aos dados e informações coletadas são aqueles acima mencionados, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- i) O material obtido - fichas utilizadas durante as tarefas - será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado por incineração ao término do estudo, dentro de cinco anos contados da data de encerramento formal da pesquisa.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação na pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2337310
na data de 20/11/2012. 068

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná - UFPR, estamos convidando você **estudante surdo do curso técnico em Contabilidade ou de graduação em Ciências Contábeis / estudante surdo do curso técnico em Administração ou de graduação em Administração** a participar de um estudo intitulado “O Ensino de Contabilidade Introdutória e o Desafio da Linguagem: Percepções de Professores, Intérpretes de Libras e Alunos Surdos”.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder uma entrevista online. Nesta entrevista você responderá questões referentes aos desafios que passa ou passou quanto ao aprendizado da disciplina de Contabilidade Introdutória em seu curso.
- c) Para tanto você deverá estar conectado (a) via *Skype*, juntamente com o (a) intérprete de Libras para auxiliá-lo (a) em data e horário previamente acordados para participar da entrevista, o que levará aproximadamente quarenta e cinco minutos (o tempo máximo necessário para realização da entrevista).
- d) Não estão previstos riscos físicos ou biológicos relacionados com a participação na pesquisa. Contudo, é possível que você experimente algum desconforto ou constrangimento, em função de alguma questão que possa causar tal inconveniente. Durante as entrevistas, você poderá experimentar emoções contraditórias devido à algumas frustrações ou limitações que teve com as experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória no curso de Ciências Contábeis. Todavia, se isto ocorrer os pesquisadores o tratarão com o acolhimento necessário para que essas emoções sejam minimizadas, tendo muito respeito e solidariedade para com essas memórias e para que o você continue a pesquisa se assim o quiser, mas se preferir desistir da entrevista terá toda a liberdade para isto e lhe será devolvido o TCLE assinado.
- e) Os benefícios diretos a você estão na identificação dos desafios e a formulação de um diagnóstico que permita identificar ações a serem tomadas e investimentos a serem feitos para facilitar a inclusão do aluno surdo e melhorar as abordagens práticas de ensino nos cursos de contabilidade e administração. A necessidade de se buscar meios que contribuam para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, igualitária e na qual todos compartilhem conhecimentos, dividam experiências, aceitem as diferenças e, por fim, entendam e convivam melhor com a diversidade, passa pela educação.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2387310
na data de 20/11/2017. *DB*

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

- 2
- f) Os pesquisadores, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT-UFPR), no Laboratório de Contabilidade e Controle Gerencial, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Campus III - Jardim Botânico, CEP: 80210-170 - Curitiba - Paraná - Brasil - Fones: 55 41 3360-4404 (Flaviano) e 55 41 99255-5372 (Bianca), de segunda a sexta-feira entre 08:00h e 17:00h, ou por endereço eletrônico: "flaviano@ufpr.br" e "bialages@yahoo.com.br", para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- h) As entrevistas realizadas serão gravadas em áudio e depois transcritas para posterior análise. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Os pesquisadores que terão acesso aos dados e informações coletadas são aqueles acima mencionados, Flaviano Costa e Bianca Ribeiro Lages Santos. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- i) O material obtido - fichas utilizadas durante as tarefas - será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado por incineração ao término do estudo, dentro de cinco anos contados da data de encerramento formal da pesquisa.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação na pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB, nº 2387310
 na data de 20/11/2012

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ensino de Contabilidade Introdutória e o Desafio da Linguagem: Percepções de Professores, Intérpretes de Libras e Alunos Surdos.

Pesquisador: FLAVIANO COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78724617.7.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Contabilidade da UFPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.387.310

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado de BIANCA RIBEIRO LAGES SANTOS, orientado por FLAVIANO COSTA, que se caracteriza como um estudo qualitativo de nível exploratório que utilizará a estratégia de estudo de casos múltiplos. A metodologia envolve a pesquisa documental para analisar legislações pertinentes e os PPP das instituições fontes dos sujeitos da pesquisa e a entrevista com professores, intérpretes de Libras e alunos surdos com experiência da inclusão de alunos com a especificidade da surdez no processo de ensino da disciplina Contabilidade Introdutória nos cursos de graduação e técnico de Contabilidade e Administração.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do projeto é investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração e os objetivos específicos são analisar como ocorre o processo de ensino da disciplina Contabilidade Introdutória para o aluno surdo., verificar as estratégias de ensino empregadas e a utilização de recursos didáticos e tecnológicos, adaptações e apoio ao ensino de contabilidade ao aluno surdo e identificar os aspectos facilitadores e inibidores encontrados no ensino de Contabilidade Introdutória aos alunos surdos, nas perspectivas dos participantes.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.387.310

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios apontados dizem respeito à identificação dos desafios e a formulação de um diagnóstico que permita identificar ações a serem tomadas e investimentos a serem feitos para facilitar a inclusão do aluno surdo e melhorar as abordagens práticas de ensino nos cursos de contabilidade e administração. Estas informações serão socializadas por meio de oficinas gratuitas e abertas à comunidade acadêmica, sobre os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração

Os riscos dizem respeito a desconforto ou constrangimento, envolvendo emoções contraditórias devido à frustrações ou limitações com experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Contabilidade Introdutória no curso de Ciências Contábeis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social e científica e está bem redigida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo:

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.387.310

NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1012662.pdf	05/11/2017 20:16:58		Aceito
Outros	Correcoes_Solicitadas.pdf	05/11/2017 20:15:30	FLAVIANO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo13_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_professores_corrigido.docx	05/11/2017 20:14:03	FLAVIANO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo13_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_interprete_de_Libras_corrigido.docx	05/11/2017 20:13:34	FLAVIANO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo13_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_alunos_surdos_corrigido.docx	05/11/2017 20:12:47	FLAVIANO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_2017_Versao_Final_Corrigido.docx	05/11/2017 20:11:54	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Modelo3_Concordancia_dos_servicos_e_involvidos.pdf	10/10/2017 17:11:24	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Modelo12_Declaracao_de_Responsabilidade_no_Projeto.pdf	10/10/2017 15:38:13	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Modelo9_Termo_de_Compromisso_para_Inicio_da_Pesquisa.pdf	10/10/2017 15:36:49	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Modelo8_Declaracao_de_Uso_Especifico.pdf	10/10/2017 15:35:39	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Modelo7_Declaracao_de_Tornar_Publico_os_Resultados.pdf	10/10/2017 15:34:40	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Modelo6_Termo_de_Confidencialidade.pdf	10/10/2017 15:33:24	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Modelo2_Analise_de_Merito.pdf	10/10/2017 15:32:41	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Modelo1_Oficio_do_Pesquisador.pdf	10/10/2017	FLAVIANO COSTA	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.387.310

Outros	Modelo1_Oficio_do_Pesquisador.pdf	15:31:53	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Cecklist_Documental.pdf	10/10/2017 15:30:11	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Ata_Aprovacao_Colegiado_PPGCONT.pdf	10/10/2017 15:29:03	FLAVIANO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_2017_Versao_Final.docx	10/10/2017 14:08:30	FLAVIANO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo13_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_interprete_de_Libras.docx	10/10/2017 14:08:02	FLAVIANO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo13_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_professores.docx	10/10/2017 14:06:51	FLAVIANO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo13_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_alunos_surdos.docx	10/10/2017 14:06:24	FLAVIANO COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/10/2017 13:58:38	FLAVIANO COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 20 de Novembro de 2017

Assinado por:
Claudia Seely Rocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br