

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

PRISCILA ESCANFELLA ALVES DE LIMA

**O ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDIVÍDUOS SURDOS NO
ENSINO SUPERIOR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2012

PRISCILA ESCANFELLA ALVES DE LIMA

O Acesso e Permanência de Indivíduos Surdos no Ensino Superior

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

SÃO PAULO

2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Orientador/PUC-SP

Prof^ª. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti
UEL

Prof^ª. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues
PUC-SP

São Paulo, ___ de _____ de 2012

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, por todo ensinamento, carinho, paciência e, principalmente, persistência.

Às Professoras Dra. Maria Aparecida Leite Soares e Dra. Leda Maria Oliveira Guimarães por todos os apontamentos e contribuições dadas no exame de qualificação.

A todos os Professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pela competência e ensinamentos.

A todos aqueles que fizeram parte da pesquisa, concedendo entrevistas e documentos.

À minha família, que, além do apoio, me confortou nos momentos mais difíceis, mesmo estando tão longe.

Às amigas conquistadas ao longo de pouco mais de dois anos de pesquisa, principalmente aqueles que estiveram ao meu lado, compartilhando conhecimentos, experiências, angústias e conquistas: Luciane, Álvaro, Mirian, Michelle, Lucelia e Karina.

Aos amigos que estiveram sempre presente, contribuindo para que este trabalho fosse concretizado.

À querida e eterna amiga, Prof^a. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, por abrir as portas para o início da minha jornada nos estudos referentes à educação de surdos. Sinto muitas saudades de todo carinho e apoio.

À Betinha, adorável e sempre presente, agradeço a dedicação e eficiência.

Ao Leandro, pelo companheirismo, carinho, paciência e, principalmente, pelo apoio incondicional.

À CAPES, CNPq e FUNDASP, pelas bolsas concedidas.

Em especial à Nair (*in memoriam*), minha eterna terapeuta.

À Nair (*in memoriam*),
Por me ensinar a correr com os lobos.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar o acesso às instituições de ensino superior por indivíduos surdos e a permanência destes alunos nos cursos de graduação pretendidos, buscando identificar e analisar, as formas como as Instituições de Ensino Superior realizam a seleção de indivíduos surdos, os procedimentos utilizados que procuram ampliar as possibilidades de permanências desses alunos nos cursos que ingressaram, as dificuldades que esses alunos apresentam sob a ótica dos responsáveis pelos cursos e por seus professores, e a produção escrita desses candidatos. Para tanto, restringimos a investigação a uma única Universidade, no intuito de conferir os procedimentos de seleção de alunos, as adequações realizadas para atender a este público e as dificuldades encontradas. A coleta dos dados foi realizada através de preenchimento de protocolo pelo setor responsável pelo vestibular, entrevista com a supervisora deste setor, entrevistas com a coordenadora e as professoras do curso de Pedagogia e registros dos candidatos surdos que participaram do processo seletivo de verão 2012. Para nortear a organização e a análise dos dados coletados, utilizamos as contribuições de Cury (2002 e 2008) e Sacristán (2001), baseando as discussões sobre o direito à educação, juntamente com a legislação vigente, da que caracteriza e define o ensino superior, a que se volta aos direitos dos alunos deficientes, entre eles os surdos, em relação à educação. Foram apresentadas três hipóteses: o acesso ao Ensino Superior para alunos surdos é facilitado, sem que as IES tivessem garantias de que as adaptações realizadas em relação aos processos seletivos considerassem a proficiência na língua escrita; as dificuldades dos alunos surdos se deviam basicamente à falta de domínio da língua escrita por parte desse alunado; o desempenho desses alunos por meio da língua escrita mostrava a precariedade de sua apropriação da língua portuguesa, o que prejudicaria tanto o acesso ao conhecimento registrado em obras impressas, quanto a qualidade de suas próprias expressões escritas. Dentre os resultados, a análise dos dados nos revelou que a aprovação no exame vestibular das três primeiras candidatas surdas, com ótima escrita, e a reprovação das outras duas, com escrita desconexa e ininteligível, demonstra que o vestibular da Universidade exige a proficiência na língua escrita, não levando em consideração apenas o aspecto semântico das redações, contestando a primeira hipótese. No entanto, durante a trajetória dos alunos surdos na Universidade, a maioria das entrevistadas considera insatisfatória a produção escrita desse alunado, além de que a questão do desempenho desses alunos, por meio da língua escrita, demonstra, de fato, a precariedade de apropriação dos conteúdos propostos, o que acaba por prejudicá-los no acesso aos conhecimentos registrados impressos e na qualidade de suas escritas.

Palavras-chave: Alunos Surdos – Direito à educação – Ensino Superior – Língua de Sinais

ABSTRACT

The current study had the goal to investigate the access of the universities and colleges of the deaf people and its permanence into the institutions, trying to identify and analyze how IES makes the selection of deaf people into the university, the procedure utilized which look to apply the possibilities of the permanence of these students in the courses that they got in, the difficulties that they show from the responsible people stand point and the writing test of the candidates. Therefore, we focused the investigation only at one university, in the intention of checking the procedure of student's selection, the adaptation made to cover their public needs and the difficulties found. The data collected was made by protocols filled in by the responsible department of collage test, interview with pedagogies, coordinators, professors and supervisors, and registered of deaf candidates who participated in the selected process of 2012 summer. We used Cury (2002 to 2008) and Sacristan (2001) contribution to guide the organization and the analysis of the collected data, basing on the discussion about the education which defines and characterizes the graduation of deficient student, and also the deaf ones. Three hypotheses were showed the access of deaf students to the higher education is facilitated with no guarantees to IES that the adaptation realized on the selection process considered the proficiency on the writing language the deaf student's difficulties due to missing knowledge of the written language presented the precariousness of the appropriation on the Portuguese language, what compromise as well as the access to the knowledge of registered printed pieces, and also to the quality of its on written expressions. Among the results, the data analysis reviewed that the approval of the three deaf candidates, with great written, and the rejection of the other two, with disconnected and unreadable, evidence that the collage test requires proficiency of the written language, not taking in consideration only the aspect semantic of the writings, contesting the first hypotheses. However, during deaf students path in the University, the majority interviewed consider unsatisfactory the written production of these students, upon the beyond the fact of these students performance, among the written language, presents, the fact, the precariousness of the appropriations of the proposed contents, what at the end compromises these students on accessing the written and registered impressed pieces and at the quality of their writing.

Keywords: Deaf Students – Education Rights – College Education – Sign Language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Proposta de investigação	34
Procedimentos de Pesquisa	36
CAPÍTULO 1 - Ensino Superior e Surdez	39
O acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior	41
O acesso de alunos surdos ao Ensino Superior	42
O acesso e permanência no Ensino Superior	44
As ações afirmativas e o Ensino Superior	47
O acesso e permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior	50
O acesso, permanência e desempenho de alunos surdos no Ensino Superior	52
O tradutor/intérprete de Libras-Língua Portuguesa e o Ensino Superior	56
CAPÍTULO 2 - Acesso e Permanência de alunos surdos no Ensino Superior	58
1. O acesso de alunos surdos à Universidade	58
1.1 O sistema de acesso em geral	58
1.2 O atendimento especializado	59
1.3 O processo seletivo e os candidatos surdos	62
2. O desempenho na língua escrita dos candidatos surdos no vestibular	65
2.1 História e Geografia	67
2.2 Redação	70
3. A permanência de alunos surdos na Universidade	75
3.1 Características dos alunos surdos/deficientes auditivos - aprendizagem e dificuldades	78
3.2 Adequação às características do alunado	86
3.3 Relação Professor ouvinte - Aluno surdo - Intérprete de sinais	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
Anexos	110

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o acesso de indivíduos surdos às Instituições de Ensino Superior e a permanência destes alunos nos cursos de graduação pretendidos.

O anseio em pesquisa sobre educação de surdos surgiu na graduação, junto a um projeto de pesquisa acerca da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino do município de Londrina – Paraná, que resultou em meu trabalho de conclusão de curso¹.

Esse projeto, intitulado “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina”, teve como objetivo analisar a estrutura e o funcionamento da Educação Especial nas escolas regulares da rede municipal de Ensino de Londrina – PR. O estudo foi realizado nas escolas da zona urbana da Rede Municipal, possibilitando a caracterização da Educação Especial no município, contemplando a análise do perfil dos alunos e dos tipos de atendimentos ofertados, os recursos de apoio, além do conhecimento e análise do trabalho realizado nos espaços escolares caracterizados como especializados².

Especificamente, coube a mim analisar a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino. Para tanto, analisou-se o relato de professores de alunos surdos. Os resultados obtidos no estudo comprovaram a permanência da Educação Especial como sistema paralelo de ensino, ainda que inserida na escola regular, deixando evidente a precariedade no processo de inclusão, na medida em que havia um distanciamento entre o trabalho especial conduzido com os alunos surdos e aquele realizado com os demais alunos da sala regular.

O mesmo aconteceu com o apoio especializado ao professor, pois eram perceptíveis as dificuldades em propor mudanças. A flexibilização e as adaptações curriculares se resumiam à retirada de exercícios e atividades, buscando avaliar os alunos surdos através de atividades “secundárias”, como desenhar bem ou ter uma letra caprichada. Além disso, o fato

¹ Para conhecimento da pesquisa na íntegra, ver MELETTI (2009).

² O atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente, devendo ser complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2001).

de não ter uma avaliação efetiva sobre as necessidades educacionais do aluno, não possibilitava a adequação da prática pedagógica a essas necessidades.

Flexibilizar/adaptar um currículo é o ato de ajustar, tornar flexível, conceder maleabilidade, para que se possa ser moldado e então atender às necessidades educativas, principalmente desses alunos que requerem, biologicamente, uma “atenção” diferenciada. Essa questão curricular foi abordada na Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994):

25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas.

A Declaração vai além e recomenda que o a adaptação curricular deve levar em conta as necessidades das crianças, e não deixar com que as crianças se adaptem ao currículo.

Em uma das entrevistas, um caso em especial nos chamou a atenção. O aluno tinha perda auditiva leve, fazia uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e vinha apresentando excelente desenvolvimento da língua oral. No entanto, mesmo com as visíveis progressões, foi encaminhado para uma classe especial³, com outros dez alunos com diferentes necessidades educacionais, onde o trabalho com ele era realizado por meio da língua de sinais. Não houve uma avaliação médica ou um acompanhamento durante sua trajetória escolar, o diagnóstico foi apresentado pela equipe *pedagógica* da prefeitura da cidade de Londrina.

Os resultados de tais inquietações nos instigaram a procurar aprofundar os conhecimentos sobre os processos de escolarização de alunos surdos, razão pela qual

³ Segundo a LBDEN 9394/96, àquele aluno, que por função de condições específicas não puder ser integrado à classe regular de ensino, deve ser dada a oportunidade de ensino através de classes, escolas ou serviços especializados. Quando necessário, a escola regular deverá disponibilizar serviços de apoio especializado, a fim de atender a estes alunos da educação especial. Para as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), a disponibilização de classes especiais é de caráter extraordinário e transitório. Para tanto, deverá abranger diversos fatores como professor especializado, equipamentos e materiais específicos, adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares etc.

ingressei no mestrado do PEPG em Educação: História, Política, Sociedade, com o intuito de investigar a inserção desses alunos no ensino regular, buscando respostas para diversos questionamentos, na medida em que resultados de pesquisas têm mostrado que estas pessoas saem da Educação Básica semi ou, praticamente, não alfabetizadas.

O direito à educação e a deficiência auditiva

Se, por um lado, a trajetória da educação escolar brasileira espelha o seu caráter seletivo e classificatório, que redundaram no fracasso escolar de grande parcela da população, especialmente das crianças oriundas das camadas populares, por outro, não há como negar que, desde o início do século XX, o acesso à educação no Brasil foi sendo ampliado e constituindo-se em “escola de massa” (BUENO, 2007), até certo ponto cumprindo o que recomendava o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948):

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Segundo Cury (2002, p.248), “a importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos”. Desta forma, “o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos”.

Nesse sentido, Sacristán (2001) considera os Direitos Universais como fundamentos para um acordo sobre o mínimo comum para o currículo básico, abordando três enfoques principais: o direito a receber educação; os Direitos Humanos na educação, como conteúdo; e a educação desenvolvida segundo os direitos humanos. “Compreender e realizar a educação entendida como um direito significa considerá-la capacitadora para o exercício de outros

direitos; ou seja, para tornar o ser humano um cidadão mais pleno” (SACRISTÁN, 2001, p.135).

Dado que o primeiro enfoque, *receber educação*, implica no direito de todos a se beneficiarem da educação, Sacristán (2001, p.134) considera que receber escolarização é o início e o mínimo, como direito, para se ter acesso à educação: “A educação é um bem *per se* e tudo que a impeça (entendida como escolarização) que não seja universal e efetiva é um obstáculo ao aproveitamento desse bem por todos”.

O segundo enfoque, o dos Direitos Humanos na educação, refere-se às abordagens dadas aos temas relacionados aos Direitos Humanos dentro das escolas, tanto na formação geral quanto à presença desses direitos nos conteúdos dos currículos. Entre os princípios indicados pelos autores para a criação e desenvolvimento do currículo, cabe destacar: os professores educam os alunos, não apenas ensinam matérias; o sentido integral do currículo, consequência do sentido integral do direito; a perspectiva de educar cidadãos livres e tolerantes em uma sociedade democrática sem discriminações; respeito e tolerância com as diferenças culturais e de pensamento; a importância de todos poderem progredir; o direito das minorias à identidade.

Essa perspectiva, dos *Direitos Humanos na educação como conteúdos*,

não apenas pretende divulgar um legado cultural importante, contido nas declarações correspondentes de direitos, como também, ao oferecer modelos de convivência, respeito, solidariedade, etc. podemos aspirar a que esses ideais sejam incorporados pelos educandos como critérios para sua vida individual e nas relações com os demais. (SACRISTÁN, 2001, p.134).

A *educação desenvolvida segundo os Direitos Humanos* tem como perspectiva a forma como os Direitos Humanos nas práticas educacionais são respeitados, a maneira como se avaliam as crianças, o papel desprendido na própria educação, dentre outras preocupações. Esse terceiro enfoque abordado por Sacristán (2001) está pautado na construção de uma educação moral e política.

Tais vertentes dos Direitos Humanos na educação (o direito a receber educação, os Direitos Humanos na educação como conteúdos e a educação conforme os Direitos Humanos) são avaliadas como “complementares e interdependentes (...) para conceber a educação e realizá-la com uma visão universal e moral” (SACRISTÁN, 2001, p.135).

Bobbio (1992, p.79) afirma que a existência de um direito implica, sempre, a existência de um sistema normativo, em que *existência* deve ser entendida “tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação”. Nesse sentido, a figura da obrigação é correspondente à figura do direito.

Para Cury (2002, p. 247), “a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos”.

Seria por esta e outras razões que

a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p.247).

Nesse viés, o autor afirma ser o acesso à educação uma abertura que dá ao indivíduo possibilidades de autoconstrução e, nesse sentido, de se reconhecer como capaz de opções: “O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si” (CURY, 2002, p.260).

Apesar do reconhecimento de que as normas legais não instituem os direitos, mas acompanham o desenvolvimento da construção da cidadania, vale a pena recuperar na legislação brasileira como se expressa o direito à educação de alunos com deficiência.

Nesse sentido, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, a Constituição Federal (Brasil, 1988) determina que cabe à União legislar sobre o cuidado à saúde e assistência pública, à proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência (Art. 23), assim como sobre a proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.

No que se refere à educação, a Constituição Federal determina, em seu 205º artigo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por fim, em relação ao direito à educação de alunos com deficiência, nossa Carta Magna estabelece, no inciso III de seu artigo 208, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Analisando a relação entre direitos e deveres constitucionais, Cury (2008; 2002) argumenta:

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente.

Do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. (CURY, 2008, p.296).

Embora o direito à escolarização de alunos com deficiência, preferencialmente no ensino regular, estivesse contemplado em nossa Constituição, foi a partir da Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994) que as políticas nacionais ampliaram o atendimento escolar de alunos com deficiência e passaram a privilegiar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e, conseqüentemente, grande parte das instituições de ensino passou, a partir de meados dos anos de 1990, a incluir os alunos com necessidades especiais em salas regulares, como mostram os dados estatísticos nacionais:

Tabela 1
Evolução das matrículas em Educação Especial
1998/2008

ANO	ESCOLA/CLASSE ESPECIAL	ENSINO REGULAR	TOTAL
1990 ⁴	-	-	75.122 (*)
1998	293.403	43.923	337.326 (**)
2008	330.201	374.537	704.738 (**)

Fontes: (*) Brasil, 1987; (**) Bueno e Meletti (2010)

⁴ O documento analisado (BRASIL, 1987) não discrimina as matrículas de alunos com deficiência entre ensino regular e especial, razão pela qual não pudemos fazer cotejamento entre eles.

Constata-se, em primeiro lugar que, após dois anos da promulgação da Constituição, as matrículas de alunos com deficiência eram pouco superiores a 75 mil, oito anos após elas quase que quintuplicaram e, em 2008, multiplicaram-se por dez, comprovando que as políticas educacionais se voltaram efetivamente para a incorporação pela rede de ensino de alunos com deficiência.

Pode-se verificar, entretanto, que dez anos após a promulgação da Constituição, o número de alunos incluídos no ensino regular era quase sete vezes menor do que aqueles matriculados nos sistemas segregados, enquanto que vinte anos após a Constituição, embora as matrículas no ensino segregado ainda apresentassem pequeno crescimento (perto de 37 mil matrículas), o crescimento de alunos incluídos no ensino regular foi impressionante: de praticamente 44 mil para 374 mil matrículas, superando, inclusive, as do ensino segregado.

No final de 1996, isto é, após a divulgação da Declaração de Salamanca, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, no detalhamento dos direitos à educação determinados pela Constituição, determinou: que o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; que deve haver liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; e que deve haver respeito à liberdade. Determinou ainda a valorização dos profissionais, a garantia de qualidade, a gestão democrática do ensino público e a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.

A referida lei, que pela primeira vez teve capítulo reservado especificamente à Educação Especial, também determina o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dessa forma, a LDBEN/96 sintetiza o compromisso assumido pelo Brasil de oferecer educação a todos os brasileiros, conforme Declaração de Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) e de garantir acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, conforme a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994).

Segundo Cury (2008, p.300)

A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos.

Portanto, se é verdade que, tanto no âmbito internacional quanto nacional, a inclusão escolar de alunos com deficiência passou a ser a forma preferencial de suas escolarizações, tanto a Declaração de Salamanca quanto a legislação nacional posterior à LDBEN/96 abriram possibilidades para que a educação de surdos fosse efetivada em ambientes não totalmente inclusivos.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, em seu item 19, recomenda que a

importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita em sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p.7)

A legislação específica promulgada após a LDBEN/96 apresenta uma série de contradições que merecem ser analisadas. A primeira iniciativa ocorreu em 2000, quando foi promulgada a Lei nº 10.098, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Cabe, em primeiro lugar, esclarecer que esta lei, de nº 10.098/2000, não se reporta especificamente à educação escolar, mas trata da “acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (Artigo 1º). As únicas referências explícitas aos alunos com surdez aparecem no artigo 18, que determina a implementação da “formação de profissionais intérpretes de (...) linguagem de sinais e guias-intérpretes”, e no artigo 19, que legisla sobre a adoção, pelos serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens, a adoção de “medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra

subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva no intuito de facilitar a comunicação”.

Em outras palavras, a finalidade desta legislação é a de diminuir as “barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” (Alínea “d”, do inciso II, do Artigo 2º).

Dois anos após, foi sancionada, em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, sendo entendida como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Parágrafo único do artigo 1º).

No seu artigo 2º, a lei 10.436/02 obriga o poder público e as empresas concessionárias de serviços públicos a apoiarem o uso e difusão da Libras “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”.

Embora garantida a inclusão da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, no parágrafo único, do artigo 4º, é peremptória ao determinar que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Essa mesma lei, em seu artigo 3º, determina que “as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor”.

Ora, ao mesmo tempo em que reconhece a Libras como meio de comunicação das comunidades surdas, determina que esses sujeitos tenham acesso aos serviços de saúde. Se a Libras é o meio de comunicação das comunidades, esse artigo só pode estar se referindo aos processos de reabilitação voltados para o aproveitamento da audição residual e ao desenvolvimento da linguagem oral.

Considerando a Constituição Federal de 1988 (Seção II, da Saúde) e as Leis Orgânicas da Saúde nº 8.080/90 e nº 8.142/90, o Ministério da Saúde publica a Portaria GM

nº 2.073, em 28 de setembro de 2004, que institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Pública. Tal iniciativa parte da necessidade da organização do atendimento às pessoas com deficiência auditiva nos diversos níveis de atenção do Sistema Único de Saúde, levando em consideração os princípios de universalidade e equidade na atenção à saúde auditiva.

A portaria prevê a instituição de uma política a ser implantada nas unidades federais de atendimento à saúde pública. Seu artigo 3º define os componentes fundamentais para a constituição de tal política, sendo eles:

I - atenção básica: realizar ações de caráter individual ou coletivo, voltadas para a promoção da saúde auditiva, da prevenção e da identificação precoce dos problemas auditivos, bem como ações informativas, educativas e de orientação familiar;

II - média complexidade: realizar triagem e monitoramento da audição, da atenção diagnóstica e da terapêutica especializada, garantidas a partir do processo de referência e contra referência do paciente portador de deficiência auditiva, excluindo o diagnóstico e a protetização de crianças até três anos de idade, pacientes com afecções associadas (neurológicas, psicológicas, síndromes genéticas, cegueira, visão subnormal) e perdas auditivas unilaterais, ações, para cujo desempenho neste nível de atenção será criado o Serviço de Atenção à Saúde Auditiva na Média Complexidade; e

III - alta complexidade: realizar atenção diagnóstica e terapêutica especializada, garantidas a partir do processo de referência e contra-referência do paciente portador de deficiência auditiva, ações, para cujo desempenho neste nível de atenção será criado o Serviço de Atenção à Saúde Auditiva na Alta Complexidade.

Tratando da saúde auditiva, a portaria não faz menção ao acompanhamento educacional ou da linguagem destes surdos/deficientes auditivos, desta vez, tratados como pacientes.

Apoiada na necessidade de definir as ações de saúde auditiva e de abranger este atendimento à rede estadual de saúde pública, o Ministério da Saúde promulga a Portaria SAS nº 587, em 7 de outubro de 2004. Dessa vez, traz em seus artigos a obrigatoriedade de atendimento àqueles surdos/deficientes auditivos que forem indicados ao uso do aparelho de amplificação sonora individual (AASI).

Art. 6º - Determinar a obrigatoriedade de preenchimento pelos Serviços de Atenção à Saúde Auditiva na Média e na Alta Complexidade do Registro Brasileiro de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), quando a protetização for indicada ao paciente portador de deficiência auditiva.

Parágrafo Único – Este registro será regulamentado em portaria da Secretaria de Atenção à Saúde, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data de publicação deste ato.

Art. 7º - Determinar a obrigatoriedade de preenchimento pelos Serviços de Atenção à Saúde Auditiva na Média e na Alta Complexidade do Formulário de Seleção e Adaptação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), disponível no site www.saude.gov.br/sas, que deverá ser anexado ao prontuário do paciente.

Art. 8º - Determinar que os Serviços de Atenção à Saúde Auditiva na Média e na Alta Complexidade realizem a protetização do paciente portador de deficiência auditiva de acordo com as Diretrizes para o Fornecimento de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), de que trata o Anexo IV desta Portaria.

O referido anexo IV (Art. 8º) trata das diretrizes para o fornecimento dos AASI aos pacientes, julgando os critérios de indicação de uso, de avaliação diagnóstica necessária para a indicação de uso, de seleção e adaptação de AASI, de acompanhamento médico, e de terapia fonoaudiológica.

A proposta é de garantir ao paciente o melhor uso possível do resíduo auditivo. Além de oferecer um processo de reabilitação que garanta a seleção e adaptação do tipo de aparelho e suas características tecnológicas “adequados às características audiológicas e necessidades acústicas do indivíduo, o acompanhamento periódico com monitoramento audiológico da perda auditiva e da amplificação e orientação e treino do manuseio do AASI” (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004), o serviço também é responsável pelo desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem do usuário. A portaria nº 587/04 propõe avaliações da linguagem, com o objetivo de diagnosticar a necessidade do uso do aparelho, e, durante o processo de adaptação de uso do AASI, são requeridos protocolos de avaliação do desenvolvimento de linguagem, questionários de avaliação do benefício e satisfação e testes de percepção de fala.

Não se deve negar a importância da legalidade da língua de sinais como meio de comunicação, tanto entre surdos-surdos como entre surdos-ouvintes. No entanto, não se pode privar, a qualquer um, a oportunidade de ter acesso ao fenômeno acústico. Hoje, o Ministério da Saúde dá oportunidade, àqueles que apresentam qualquer que seja o grau de deficiência auditiva, de garantir o uso do resíduo auditivo através do AASI e o acompanhamento do benefício adquirido. Este seria mais um recurso para essa população com perda auditiva, no

sentido de auxiliar nos processos de educação, desenvolvimento do conhecimento, apropriação de cultura e envolvimento social.

Tal como determina o direito em nosso País, em 22 de dezembro de 2005 foi promulgado o Decreto nº 5.626, que regulamentou o artigo 18 da Lei nº 10.098/00 e a Lei nº 10.436/02. A primeira inovação do decreto, em relação à legislação que regulamentou, foi a de distinguir pessoas surdas de pessoas com deficiência auditiva. Se, no segundo caso, o critério de classificação foi orgânico - perda de quarenta e um decibéis (Parágrafo único do artigo 2º), os surdos não foram classificados por grau de perda, mas por uso funcional da linguagem: “Artigo 2º - Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Em síntese, para se determinar uma pessoa como surda basta que ela apresente perda auditiva acima de 41 dB e que use a Libras. Se ela usa outra língua, falada ou não, por absoluta falta de acesso, não importa.

A segunda inovação do decreto 5.626/05 foi a de considerar a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, independentemente dos processos de socialização e de interação concretos que tenham marcado as diferentes trajetórias desses indivíduos. Se algum deles, por ambiência social, tiver acesso primeiro à língua portuguesa oral e, apenas posteriormente, à língua de sinais, ainda assim, perante a lei, a sua “primeira língua” é a Libras.

Mas, mais do que isso, embora considere que a língua portuguesa escrita integre o currículo escolar de alunos surdos, o artigo 14 do referido decreto determina que as

Instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. (BRASIL, 2005c).

O mais grave, porém, nesse aspecto é que, esse mesmo artigo 14, ao regulamentar a língua escrita como segunda língua, acrescenta que a educação escolar, em todos os níveis de ensino, deve:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

Em síntese, ao regulamentar a lei que impossibilitava a substituição do ensino da língua portuguesa escrita pela Libras, no sentido de garantir o acesso às produções literária, acadêmica e de informação já existentes e a possibilidade de expressão escrita possível de ser entendida por qualquer outro usuário da língua portuguesa, o decreto mutila a lei, na medida em que valoriza o aspecto semântico e reconhece a singularidade dos surdos em relação ao uso da língua de sinais. Ainda mais grave, permite a adoção de mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras, ou seja, o aluno surdo não precisa demonstrar proficiência na língua portuguesa escrita, já que pode ser avaliado somente por meio da Libras.

Não seria o caso de se perguntar por que não estender esse benefício aos ouvintes analfabetos? Se um aluno surdo, em qualquer nível de ensino, pode se beneficiar de formas alternativas de avaliação que não por meio da língua escrita, por que um aluno ouvinte, de qualquer nível de ensino (da Educação Infantil à Superior), não pode ser avaliado somente pela língua oral?

O fato do crescente incremento de proficiência à língua escrita possibilitar o acesso efetivo, autônomo e qualificado ao acervo cultural da humanidade, registrado por meio da palavra impressa não entra em questão. Além disso, como avaliar a qualidade da apropriação do conhecimento escolar por meio de uma escrita que não segue os padrões correntes?

Qualquer professor sabe que, dependendo da forma como seu aluno responde a questões ou produz uma análise qualquer, pode implicar em dúvida se realmente assimilou o conteúdo trabalhado. O que dizer de uma escrita cujos aspectos estruturais são deixados de lado, “ênfatizando-se o semântico”?

Por fim, o decreto 5.626/05 invade o pátrio poder, pois, para que uma família possa educar seu filho em escolas que não usem a Libras como língua de instrução, o artigo 3º

determina a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras. Ou seja, matricular seu filho em uma escola bilíngue é o prescrito, pois para não matriculá-lo nessas escolas, é necessário que os pais formalizem sua decisão.

Em qualquer outra área que não a da educação bilíngue, o direito dos pais na escolha da escola que mais responda aos seus valores e ideais é garantido. Dessa forma, do ponto de vista legal, os pais podem escolher se querem ou não uma escola laica ou religiosa, uma escola mais tradicional ou mais progressista, mas aos pais dos surdos isto não é mantido. Uma escola é a “natural” para todos (a escola bilíngue); a outra, somente com declaração formal.

Surdez e língua escrita

Toda essa legislação é consequência de um movimento social e acadêmico que se disseminou a partir dos anos de 1990, representado em nosso país pela corrente sócio-antropológica de estudos sobre a surdez, inaugurada por Skliar (entre os anos de 1997 e 1998), defensora de uma “comunidade surda”, em que sugere que, além de uma escolarização específica a esse público, seja incentivada a formação de grupos de indivíduos surdos que compactuem de uma mesma língua e cultura, distinta da maioria ouvinte.

A ideia central é a de que a surdez, como diferença e não como deficiência, deva ser reconhecida politicamente: “a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 2005, p.11).

Tal corrente conceitua a surdez como experiência visual, não a resumindo a uma capacidade de produção e compreensão linguística ou a modalidade singular de processamento cognitivo. Nesse caso, a experiência visual é traduzida em todos os tipos de significações, representações e produções do indivíduo surdo, independente do campo compreendido (intelectual, linguístico, ético, cultural, etc.)

Skliar (1999, p.140) aponta a necessidade de outro modelo explicativo sobre a surdez,

um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de

identificação sócio-cultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar.

Nesse sentido, para a corrente sócio-antropológica, a língua de sinais está intimamente relacionada à denominada *cultura surda*. A *comunidade surda* é caracterizada por compartilhar uma linguagem própria, minoritária, além de valores culturais, hábitos e modos de socialização únicos. Essa linguagem é o que a difere da comunidade majoritária, ou seja, dos ouvintes e/ou usuários da língua oral (SKLIAR, 1999). Neste viés, a corrente parte da ideia de que para ser participante de uma comunidade surda, além da caracterização biológica da surdez, o indivíduo deve ser usuário da língua de sinais. Dessa forma, ouvintes envolvidos com a comunidade não pertencem a ela.

Prosseguindo a discussão sobre linguagens, a corrente sócio-antropológica aponta a língua de sinais como sendo minoritária, por suas características de utilização, tradicionalmente, em situações informais e cotidianas, e a língua majoritária como segunda língua dos surdos, devendo ser utilizada, dentre as possibilidades, nas relações com ouvintes e nas necessidades de integração. A proposta de educação bilíngüe sugere

dar acesso à criança surda às mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá utilizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender. O objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda a aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. (SKLIAR, 1999, p.144).

A visão sócio-antropológica sugere, por fim, que não há impedimento para que uma criança surda adquira uma segunda língua, no entanto, a introdução a esta língua deve acontecer através da língua materna e natural dos surdos – a língua de sinais, mesmo que os pais destas crianças sejam ouvintes.

Por outro lado, a discussão acerca da qualidade e eficácia dos processos de alfabetização voltados aos alunos surdos não é recente. Lacerda (2000, p. 71) afirma:

As propostas educacionais desenvolvidas ao longo do último século não se mostraram eficientes e encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Segundo a autora, tais resultados são atribuídos ao oralismo. Seguindo a vertente sócio-antropológica, a proposta educacional bilíngue, também defendida por esta autora, tem como ideia central o ensino precoce da língua de sinais aos surdos, por ser facilmente adquirida por eles sem a necessidade de condições especiais para que aprendam (para aprender ou adquirir a língua oral é preciso ouvir, então o AASI e o implante coclear são super importantes, mas isso não faz parte da discussão destes autores) . Além da língua de sinais, a língua majoritária (no caso, a língua portuguesa) também deve ser ensinada, em sua modalidade oral e/ou escrita, como antes já mencionado, por intermédio da língua de sinais.

Buscando fazer relação entre a língua de sinais e seu uso em espaço escolar, Lacerda (2000, p.77) apresenta um episódio em que um aluno surdo – usuário da Libras e sem domínio da língua oral – inserido em sala regular junto a outros alunos ouvintes, é acompanhado por uma intérprete de sinais. A proposta é de que este aluno receba educação pautada nos moldes bilíngue.

Foi requisitado ao aluno que fizesse leitura de seu dever de casa, enquanto a intérprete faria a tradução. Para ele, a condição conferida não foi recebida positivamente. Manteve-se relutante e desinteressado em fazer tal leitura. A todo o momento a intérprete o chamava para que voltasse à atividade proposta. Abaixo trago o pequeno texto escrito por Gui para que possamos fazer uma análise:

Hoje é quinta manhã bonita,
Amanhã é sexta, dia de festa
Porque depois é sábado, dia folgado
Depois é domingo, eu fico dormindo.

A autora afirma que a atividade (escrita do texto) provavelmente fora realizada por Gui com a ajuda de seus pais. Este era um fato recorrente, no qual Gui se expressava em língua de sinais e seus pais escreviam para ele, ou ao menos o auxiliavam. Além disso, ao ver que o aluno se sentia desinteressado e desestimulado, a professora inverteu a atividade. Neste momento, com o auxílio da intérprete, os alunos sinalizaram (em língua de sinais) o texto escrito por Gui. A partir de então, ele voltou a sentir interesse pelo proposto e participou da “leitura”.

Para Lacerda, com a proposta da escola e a atividade realizada, houve oportunidade para a construção de uma condição bilíngue especial para o aluno surdo, apresentando a forma com que a língua de sinais pode ser acolhida positivamente pelos ouvintes e

“possibilitando o rompimento de barreiras sempre tão comuns em relação a ela” (LACERDA, 2000, p.81).

Contraditoriamente à discussão feita anteriormente em seu artigo – referente ao oralismo e à defesa de uma educação bilíngue - a autora deixa clara sua posição:

Foi a falta de uma escola apropriada na região em que a criança reside que gerou a necessidade de uma organização do espaço educacional atípica, aqui estudada. Uma escola especialmente organizada para o atendimento das pessoas surdas, na qual todos os conteúdos acadêmicos fossem ministrados em sinais, por um professor com domínio de Libras, em meio a usuários de Libras, seria o ambiente acadêmico desejável para o desenvolvimento pleno da pessoa surda. (IDEM, p.81).

A partir da atividade proposta pela professora, da maneira como foi realizada e do posicionamento da autora, fica evidente que não há, de fato, uma preocupação com a apropriação da língua portuguesa escrita por este aluno. É enfatizada a aquisição da língua de sinais e seu uso nas atividades. Quanto à língua escrita – proposta pelo bilinguismo como uma segunda língua a ser aprendida – talvez este seja um recorte pouco expressivo para fazermos uma análise, mas podemos/devemos dizer que pouco foi trabalhada (se é que foi trabalhada). Isso fica claro quando a autora afirma ser o ideal uma escola apenas de alunos surdos, onde todo o currículo fosse ministrado em língua de sinais, para que estes alunos atingissem desenvolvimento pleno.

Como a autora não dá a mesma ênfase para o aprendizado e uso da língua portuguesa escrita, pode-se inferir que esta tem um caráter secundário para ela, posição questionável, uma vez que a escola é o principal meio que qualquer criança tem para aprender a língua nacional, em sua modalidade escrita.

Em contraposição a essa posição, que se apoia na apropriação da língua de sinais como base para o aprendizado escolar incluindo a língua escrita, está uma minoria de estudos de perspectivas críticas à grande massa defensora (que, segundo a crítica, atribuem à surdez a única marca que diferencia as comunidades, e que acaba por dividir o mundo em cultura ouvinte e cultura surda, dominante e dominada respectivamente), procurando identificar e analisar como vem acontecendo a construção da identidade social do próprio aluno surdo para além das marcas específicas da surdez. Dentro dessa abordagem, destaca-se Bueno, afirmando que,

nos últimos anos, tem ressurgido a polêmica entre os defensores do oralismo e da linguagem gestual e, ao contrário do passado, a linguagem oral e seus adeptos agora se transformam nos grandes vilões na educação dos surdos. (BUENO, 1998, p. 41)

Sob essa perspectiva surgiram pesquisas que buscam apresentar a realidade de indivíduos surdos e suas relações com uma sociedade ouvinte.

Em sua investigação, Mendonça (2007) aponta as diferenças familiares, sociais e escolares como respostas para as distintas trajetórias vividas por adultos surdos. Neste caso em análise, revela que os capitais culturais de origem das famílias foram essenciais na escolarização e inserção social dos sujeitos surdos e que os próprios processos de escolarização desses indivíduos acabam por exercer importante papel na inserção social, mas não definem (a priori) o destino social de cada um.

Os sujeitos da referida pesquisa apresentam a surdez como uma de suas marcas, “evidente e inquestionável” (MENDONÇA, 2007, p. 193), mas não única. A deficiência molda a construção da expectativa das famílias de acordo com as situações da vida, dos limites e das possibilidades, oferecidos pelo meio social.

Dentre os sujeitos, destaca-se Lena. Nascida na década de 1930, toda a família vivia sob a custódia do pai. De uma família extensa, com outros três irmãos surdos, Lena foi criada e por muitos anos viveu na zona rural. A escola não fez parte de sua trajetória, nem tampouco daquela de seus irmãos surdos; casou-se e se dedicou aos afazeres domésticos, assim como sua irmã ouvinte. Para ajudar no sustento da família, aprendeu a costurar e passou a ter mérito por sua arte em toda a comunidade em que vivia.

Os relatos dos familiares de Lena mostram que ela participa das práticas sociais como qualquer outro, sendo a surdez uma marca importante, porém assimilada. Além desta marca, diferencia-se por sua beleza e pela arte em costurar.

Sendo assim, Mendonça (2007, p.191) afirma que,

Assim, pode-se verificar que a trajetória não escolarizada de Lena não lhe trouxe graves prejuízos e nem o fato de sua surdez foi limitador, pois é hoje uma mulher idosa, que constituiu família, que criou laços de amizade com seus familiares e vizinhos e que, muito mais tarde, passou a conviver com surdos, o que parece lhe dar muito prazer.

Nesse sentido, Bueno (1998, p.42) questiona:

será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como *uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda* e *um homem, branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo*? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isso é suficiente para considerá-los como "pares" ou como "iguais"? Eles fazem parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos?

Para Bueno (2007, p.8), é possível dizer que a escolha por utilizarem a língua de sinais como padrão linguístico não pode ser encarada como “ético-política”, mas sim como “decorrência de determinadas formas de organização social, historicamente construídas, assim como foram criadas todas as línguas utilizadas pelo homem”.

Também é plausível afirmar que a opção pela utilização da língua oral por surdos faz parte de trajetórias pessoais únicas e particulares, não devendo julgá-los como “inimigos da surdez” ou como indivíduos sem identidade, afinal, “a identidade social é construída nas relações sociais concretas” (BUENO, 2007, p.8) e, dessa forma, são sujeitos de identidades distintas.

Em meio à posição praticamente hegemônica da defesa da língua de sinais como natural das comunidades, torna-se praticamente impossível encontrarmos pesquisas ou casos de surdos oralizados que buscam posicionar seus direitos de escolha como cidadãos.

Localizamos, em uma página virtual, a contestação de Anahí Guedes de Mello, surda oralizada, que busca contextualizar a situação de surdos que se utilizam da linguagem oral no Brasil:

Psicologicamente, em geral muitos surdos são passivos, dependentes, respondem mais do que perguntam. Obviamente isso é produto de uma filosofia educativa que, no caso da surdez, tem feito muitos estragos. Agora, por que há aqueles surdos que, como eu, foram educados com sucesso no oralismo? Como nós nos safamos de um mau oralismo? Algumas de minhas idéias para essa pergunta, se é que me ocorrem, está no fato de que muitos de nós tivemos famílias, principalmente nossas mães, que interagiram conosco linguisticamente. (MELLO, 2010. Disponível em: http://www.cepde.rj.gov.br/oralismo_da.htm).

Nesse sentido, podemos dizer que a trajetória destes indivíduos está vinculada às oportunidades e à própria caracterização familiar. Mello (2010) faz parte de uma minoria que, por privilégios do próprio destino, obteve sucesso no oralismo e pôde, então, ser de fato alfabetizada e adquirir proficiência na língua portuguesa escrita.

Sob a mesma tônica, Torres *et al* (2007) seguem na luta para que a sociedade entenda que existe uma diversidade humana quanto ao acesso à informação e à comunicação, e que opções devem ser aceitas, discutidas e principalmente respeitadas. Os autores acreditam que

sabe-se que as pessoas surdas não compreendem as informações sonoras, porém não se pode inferir, a partir disso, que dentre essas uma pessoa específica saiba ou não: falar, escrever no idioma pátrio, compreender o que conversam diretamente com ela, expressar-se em idioma estrangeiro, expressar e compreender língua de sinais etc. (TORRES *et al*, 2007, p.383).

Com relação ao acesso à língua majoritária por alunos surdos, Geraldi (1997) procura analisar a relação entre língua de sinais como primeira língua e língua majoritária com base em Bakhtin, segundo o qual a língua materna não é adquirida pelo sujeito, e sim, é nela e por meio dela que o despertar da consciência acontece: “o processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal” e “à medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire conteúdo” (Bakhtin *apud* Geraldi, 1997, p.50).

Além disso, Geraldi (1997) questiona como seria possível trabalhar a questão da língua materna, nos moldes da corrente sócio-antropológica, quando temos famílias compostas por surdos filhos de pais ouvintes e falantes, nas quais se constitui, compartilhadamente, uma linguagem.

No que se refere aos processos de aprendizagem da língua escrita, Soares (2004) identifica complicadores para um aluno surdo no período de alfabetização: se a perspectiva de ensino se funda no aluno surdo que já foi exposto a um trabalho de desenvolvimento da fala, tanto os alunos surdos usuários da língua de sinais quanto os que não possuem língua oral e/ou escrita, apresentarão, fatalmente, dificuldades para o seu aprendizado.

Nesse sentido, a autora traz questionamentos quanto às práticas pedagógicas usualmente utilizadas nas escolas de ensino regular que absorvem alunos surdos sem que se ofereça qualquer tipo de orientação a seus professores:

(...) como é possível que um professor que nunca teve qualquer contato com o aluno surdo, que desconheça os procedimentos utilizados para a alfabetização do aluno surdo, cuja única forma que conhece de se dirigir aos alunos é pela fala, consiga romper com esse modelo de atuação criado ao longo de sua experiência. O que precisa saber um professor que inúmeras vezes fala com os alunos enquanto escreve na lousa, ou seja, de costas para a turma, procedimento que, dirigido a uma turma de ouvintes, não interfere

na recepção do conteúdo que está sendo transmitido? Que tipo de orientação precisa o professor que várias vezes solicita, apenas utilizando da fala, que os alunos peguem revistas e recortem figuras de animais, ou de partes do corpo, ou de meios de transporte? (SOARES, 2004, p.56).

Faz-se necessário unir conhecimentos sobre as especificidades do aprendizado dos surdos e conhecimentos das práticas pedagógicas dirigidas aos alunos do ensino regular: “Às vezes são oferecidas aos professores do ensino regular uma quantidade enorme de informações sobre a deficiência que o aluno possui e quase nada sobre a maneira como ele aprende e os procedimentos que devem ser utilizados para o ensino...” (SOARES, 2004, p.57).

Com base nessa argumentação, a autora considera essencial a relação entre professor do ensino regular e professor do ensino especializado, em que ambos adquiririam maior clareza sobre as ações de trabalho conjunto. Tal trabalho deve sair do plano teórico e partir em direção ao teórico-prático, podendo, então, produzir práticas pedagógicas distintas das anteriores praticadas isoladamente.

Outro trabalho que investiga o ensino da língua escrita com base na língua de sinais é o de Dantas (2006), que buscou analisar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino de língua escrita, em classe especial para alunos surdos. Realizada em 2005, em uma escola da Rede Pública Municipal que segue política de escolarização para esta população, a pesquisa contou com a participação de nove alunos de uma classe especial de 1ª série. Os resultados mostraram que as atividades desenvolvidas tinham caráter de transcrição da língua de sinais, especificamente do alfabeto digital, para a escrita. A autora ressalta que

Esta parece ser uma das questões centrais que podem levar esses alunos a apresentarem grandes dificuldades no aprendizado do português escrito, não porque não seja a sua língua natural, mas pelos próprios processos pedagógicos utilizados. (DANTAS, 2006, p. 73).

A autora também ressalta a centralização do ensino da escrita através de nomeações de objetos e de eventos. As atividades, neste caso, restringem-se à produção de vocábulos isolados. Outro aspecto importante encontrado em sua pesquisa é o fato de que, para a professora, a cópia de textos parecia suficiente para que os alunos se apropriassem da língua escrita. Ou seja, mesmo reconhecendo que a estrutura da língua de sinais é distinta da língua portuguesa escrita, o ensino desta última foi reduzido a mera transcrição.

Nesse sentido, podemos dizer que a escrita, nesse caso, foi utilizada para a fixação e incorporação da Libras, não permitindo aos alunos a apropriação das diferenças entre língua de sinais e língua portuguesa escrita. Tampouco estão a caminho de um desenvolvimento de linguagem integral. Legalmente, portanto, a proposta de uma educação bilíngue não está sendo cumprida e estes alunos certamente não chegarão a ser alfabetizados.

Cabe dizer que a principal consequência da surdez refere-se aos prejuízos da comunicação, interferindo em todos os aspectos para seu desenvolvimento global. Dentre os fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem e da fala, podemos destacar: quando se detectou a surdez; o grau e a natureza da perda auditiva; quando se iniciou o trabalho de atendimento especializado; no caso do uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI), quais são as condições de uso; as condições familiares e escolares; e as características individuais de cada indivíduo surdo.

A falta da linguagem acaba por impedir que os sujeitos surdos se expressem e até mesmo compreendam situações ocorridas nos ambientes sociais. Muitas vezes, os familiares e a própria escola acabam por tentar facilitar a comunicação, simplificando frases e informações. Além de comprometer a fala, essa atitude traz prejuízos quanto à formação de conceitos, a formação de personalidade e a integração social.

Segundo Pereira (2009), leitura e escrita são dois aspectos que muito preocupam os educadores de surdos. Muitos deles acreditam que a surdez acarreta a dificuldade de compreensão da leitura e da produção de escrita. No entanto, a autora afirma que, ao analisar o processo de leitura e escrita de um aluno surdo, observa-se que muitos dos resultados insatisfatórios não são decorrentes da dificuldade de lidar com símbolos escritos, mas sim da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita.

Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente estas crianças são privadas das atividades que envolvem o uso de uma língua. Assim, ao entrar na escola, quase a totalidade das crianças surdas não dispõe de uma língua com base na qual possam iniciar o processo de leitura e de escrita. (PEREIRA, 2009, p. 12).

Geraldi *apud* Pereira (2009, p. 13) considera a produção de textos orais e escritos como ponto de partida, e de chegada, dos processos de ensino/aprendizagem da língua, “sobretudo porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva”. Para o autor,

centralizar o ensino no texto significa ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua, no sentido de relacionar o ensino como o lugar de práticas de linguagem, e então, “a partir da compreensão do funcionamento da língua, aumentar as possibilidades de uso da língua”.

Escrita e leitura devem estar intimamente relacionadas. É através da leitura que este aluno surdo virá a construir conhecimento de língua, de texto e de mundo, de modo que tenha conteúdo para expressar-se e saiba como fazê-lo (PEREIRA, 2009).

Mesmo sendo leitura e escrita um dos grandes prejuízos dos alunos surdos, vimos que muitos deles acabam por serem aprovados no ciclo básico da educação. Com este diploma e uma pressão social por mão-de-obra qualificada, muitos deles decidem cursar o Ensino Superior. E, então, vimos uma grande parcela de surdos/deficientes auditivos sendo inclusos em universidades. Nesse sentido, discutiremos a seguir como tem sido o processo de inserção deste alunado nas IES.

O acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior

A temática sobre inclusão de sujeitos deficientes em instituições de Ensino Superior ainda é pouco investigada. Em uma recente pesquisa, Fischer (2010) buscou responder ao questionamento quanto à forma em que se encontram estes processos de inclusão de acadêmicos com deficiência nas universidades.

Sendo esse um processo muito atual, no qual se tem notado uma crescente procura por cursos superiores por esse público, muitas vezes, as iniciativas para que esta inserção aconteça partem de ações individuais (dos próprios alunos deficientes).

No que se refere à forma de avaliação para o acesso à universidade, são relatados diversos procedimentos, desde provas vestibulares até ingresso automático (transferência, sem avaliações). No entanto, não há depoimentos detalhados que nos permitam verificar a concordância dos processos avaliativos para a entrada, na qual estejam legalmente justificados.

O relato de um dos professores sobre as dificuldades encontradas ao lidar com um aluno deficiente auditivo se refere à falta de conhecimento de material didático destinado ao ensino destes indivíduos. Um segundo relato docente aponta para a dificuldade em entender a língua de sinais, recorrendo aos alunos que têm maior convívio com o sujeito surdo para

tentar entendê-lo. A falta de conhecimento legal e preparo profissional permite-nos apontar falhas/lacunas no desenvolvimento educacional dos alunos deficientes envolvidos, uma vez que não terão os mesmos direitos de acesso ao acervo cultural, científico e técnico que a universidade deve oferecer.

Desse modo, não basta que haja leis e discussões que fomentem a inclusão, a educação no Brasil necessita de escolas de qualidade. Para Santos (2002), o significado de ensino de qualidade é ver recursos humanos, físicos e materiais sendo utilizados para atender às necessidades dos alunos; é ter professores qualificados, com salários justos e motivados; é trabalhar em cima de uma proposta envolta por objetivos e não apenas cumprir ordens burocráticas; é ter dirigentes autônomos e responsáveis por tornar tudo isso possível, mas que também sejam responsáveis caso isso não aconteça.

De acordo com as leis anteriormente apresentadas, o acesso ao Ensino Superior é assegurado aos indivíduos surdos. No entanto, nos questionamos quanto à garantia de permanência e aprendizagem destes alunos, uma vez que pesquisas mostram resultados preocupantes quanto à alfabetização destes indivíduos. Nesse sentido, surgem questionamentos quanto à forma em que vem acontecendo a inserção e a avaliação para a entrada e permanência no Ensino Superior.

Para Charlot (2000, p.24) “o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que “a origem social é a causa do fracasso escolar”. Santos (2002, p.109), em sua dissertação, retrata uma realidade diferente, em que o acesso a uma educação de qualidade possibilitou a continuidade dos estudos de alunos surdos, chegando ao nível superior de ensino.

O fato de esses alunos terem riscado de suas vidas o fenômeno do fracasso escolar deve ser atribuído, também, à escola que os formou. Este fato demonstra de forma inequívoca que, se oferecermos escolas de qualidade para sujeitos portadores de deficiência auditiva, e isto serve para algumas outras deficiências, os resultados serão provavelmente diferentes.

Nesse mesmo trilhar, segundo Sacristán (2001, p.141),

o êxito escolar nem sempre representa um sucesso da educação no sentido pleno; já o fracasso escolar pressupõe a negação ou a mutilação do direito à educação, ao dificultar a marcha pela escolaridade, praticamente sinônimo deste direito.

Na visão de Apple (2001, p.12), “as escolas públicas são chamadas a educar todas as crianças e, simultaneamente, são acusadas pelas disparidades sociais e econômicas que reduzem severamente suas chances de sucesso”. Em verdade, o Brasil necessita dar eficácia e assegurar aos seus cidadãos o integral cumprimento de seus direitos, mais especificamente a proteção aos Direitos do Homem, pois, como coloca Bobbio (1992, p.23) “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

Legalmente, quanto às exigências para o acesso e permanência no ensino superior, às instituições cabe adequar os processos seletivos e de ensino quanto aos ingressantes com qualquer deficiência. Aos alunos, cabe apropriar-se de conhecimentos culturais, científicos e técnicos. É dever das Instituições de Ensino Superior (IES), caso o vestibulando solicite, a utilização da Libras no processo seletivo e nas disciplinas, em sala de aula regular.

Para que o aluno surdo tenha autonomia de acesso aos bens culturais e científicos, além da possibilidade de expor o que aprendeu, é imprescindível que tenha proficiência, no mínimo, na modalidade escrita da língua portuguesa, assim como todo e qualquer outro aluno que ingressar no Ensino Superior.

Nesse viés, vale ressaltar que o Decreto 5.626/05, em seu 14º artigo dispõe que as instituições federais devem garantir o acesso à comunicação, à informação e à educação, tanto nos processos seletivos, quanto em atividades e conteúdos curriculares. Para que haja garantia de acesso e atendimento educacional, o § 1º determina que essas instituições devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; para a tradução e interpretação de Libras -Língua Portuguesa; e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

Quanto à forma de avaliação, o decreto ressalta, ainda em seu artigo 14:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

No entanto, mesmo quando a Lei 10.436/02 afirma que, apesar de a Libras ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, esta não

poderia substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, o decreto 5.626/05 abre espaço às instituições para

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

Em referência às instituições privadas e públicas, o § 3º do decreto acima citado ressalva ser dever destes órgãos buscar implementar as medidas referidas no artigo 14, como medida de garantir atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Em meio a tantas legislações e diferentes visões quanto à surdez e à educação voltada a este público, encontramos alguns problemas de acesso e permanência destes indivíduos no Ensino Superior. Primeiramente, a questão da tradução das línguas. Sendo a Libras uma língua nova, em constante processo de construção, é evidente que haverá precariedade nas traduções.

Outro ponto em questão, ligado ao anterior, está na falta de proficiência da língua escrita dos alunos com deficiência auditiva ingressantes, no sentido de que, tendo leitura e escrita precárias, o aluno não terá condições de análise e tampouco domínio de conteúdo efetivo.

Analisando superficialmente a situação, ousamos dizer que, para que essa população tenha acesso às instituições de Ensino Superior, faz-se necessário que, no mínimo, a partir da educação básica, adquiram proficiência da modalidade escrita da língua portuguesa, assim como as IES devem exigir a expressão escrita compatível com os requisitos para formação, além de proporcionar infraestrutura técnica de qualidade para atender às especificidades dos alunos surdos ingressantes, proporcionando-lhes, assim, as mesmas possibilidades de acesso ao acervo cultural, científico e técnico.

A proposta de investigação

Em sequência aos questionamentos levantados anteriormente, esta pesquisa pretende analisar, frente a diferentes posições, discussões, conceitos, concepções e legislações, como vem ocorrendo a inserção de indivíduos surdos em instituições de Ensino Superior, por meio de quatro entradas, duas delas referentes ao acesso e outras duas, à permanência.

a) Quanto ao acesso

- as formas pelas quais os alunos surdos têm sido avaliados para ingresso no Ensino Superior;
- os cursos nos quais esses alunos têm procurado ingressar.
- a qualidade da produção escrita desses alunos em instrumentos utilizados na seleção.

b) Quanto à permanência

- as adequações às características dos alunos surdos;
- as dificuldades relatadas por professores, especialistas e responsáveis por cursos que abrigam alunos surdos em relação à apropriação do conhecimento necessário para sua formação em nível de graduação; e

Problemas

Decorrente da argumentação apresentada acima, delimitamos três questões que nortearam a investigação:

- 1) As formas pelas quais os alunos surdos têm sido avaliados para ingresso no Ensino Superior, respondem, de um lado, às exigências legais com relação ao uso de Libras e, de outro, às exigências da IES em relação à proficiência da modalidade escrita da língua portuguesa?
- 2) Quais as providências institucionais e/ou pessoais tomadas para ampliar as possibilidades de permanência desses alunos, e como os responsáveis e professores da IES analisam o rendimento desses alunos surdos?
- 3) Qual a qualidade da expressão escrita utilizada por esses alunos nos processos de seleção?

Objetivos

Identificar e analisar as formas como a IES realiza a seleção de indivíduos surdos ao Ensino Superior.

Identificar e analisar os procedimentos utilizados que procuram ampliar as possibilidades de permanências desse alunos nos cursos que ingressaram.

Identificar e analisar as dificuldades que esses alunos apresentam sob a ótica dos responsáveis pelos cursos e por seus professores.

Identificar e analisar a produção escrita desses candidatos.

Hipóteses

A partir dos questionamentos anteriores, surgem as hipóteses:

- O acesso ao Ensino Superior para alunos surdos tem sido facilitado, sem que as IES tenham garantias de que as adaptações realizadas em relação aos processos seletivos considerem a proficiência na língua escrita;
- As dificuldades dos alunos surdos devem-se basicamente à falta de domínio da língua escrita por parte desse alunado;
- O desempenho desses alunos por meio da língua escrita mostra a precariedade de sua apropriação da língua portuguesa, o que prejudica tanto o acesso ao conhecimento registrado em obras impressas, quanto a qualidade de suas próprias expressões escritas.

Procedimentos de pesquisa

Campo empírico

Inicialmente pretendíamos investigar diferentes Instituições de Ensino Superior que possuíssem trajetória de atendimento de alunos surdos, no intuito de cotejar os procedimentos de seleção de alunos, as adaptações realizadas e as dificuldades encontradas.

Entretanto, encontramos grandes dificuldades em localizar instituições que tivessem esse perfil, assim como, entre essas, de abertura para realização da investigação.

Aliado a essas dificuldades, o exíguo tempo para elaboração de dissertação de mestrado nos obrigou a restringir nossa investigação a uma universidade.

Dessa forma, a coleta de dados foi efetivada em uma instituição privada de Ensino Superior avaliada pelo MEC como de excelente qualidade, que possui atuação expressiva no campo da deficiência auditiva e, portanto, reúne todas as condições para desenvolver

processos satisfatórios de seleção, bem como de ações para a permanência qualificada de alunos surdos.

Consideramos que essa restrição não trouxe prejuízos à investigação porque, dadas as características apresentadas acima, esta universidade é uma das expressões mais avançadas de atendimento de alunos surdos no Ensino Superior.

No que se refere às entrevistas com coordenadores e professores, a decisão pelo curso de Pedagogia se deu tanto por ser um curso de grande procura pelos surdos/deficientes auditivos, quanto por nos trazer à tona o questionamento sobre a relação entre a proficiência da modalidade escrita da língua portuguesa e a formação deste público na área da educação.

Coleta de dados

Nessa instituição, utilizamos quatro procedimentos para a coleta de dados:

1. Preenchimento de protocolo pelo setor responsável pelo vestibular, com informações sobre como é realizado o processo seletivo; dados sobre os surdos nestes processos seletivos; se é ou não exigido um laudo médico/fonoaudiológico; caracterização dos candidatos surdos e cursos pretendidos;
2. Entrevista com a supervisora desse setor, tendo como base as informações contidas no protocolo, que resultou na junção de materiais como provas dissertativas e redações (identificadas apenas pelo grau de comprometimento auditivo), informações sobre como é realizado o acompanhamento desses vestibulandos surdos/deficientes auditivos e de dados sobre os cursos de graduação procurados por esses surdos.
3. Entrevistas com coordenadores e professores do curso – as entrevistas foram realizadas com a coordenadora, e também professora, do curso de Pedagogia; com uma professora especialista na área da surdez e outras três professoras de diferentes disciplinas e trajetórias. O roteiro de entrevista era composto dos seguintes eixos: características do entrevistado, surdos em sala de aula, caracterização dos alunos surdos, recursos utilizados pelos alunos surdos, adaptações, relação professor-aluno surdo, análise do rendimento, e informações complementares sobre a trajetória desses alunos nas disciplinas que os entrevistados ministravam. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente para uma real análise e, em uma delas, foi sugerido que buscássemos dados sobre a situação dos surdos matriculados em 2011, ano de realização da pesquisa.

4. Registros de produção escrita de candidatos que participaram do processo seletivo para início no 1º semestre 2012⁵.

Assim, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, em cada um dos eixos, foram:

1. Acesso: protocolo de informações sobre o processo seletivo e as especificações sobre os candidatos surdos; entrevista com o setor responsável pelo vestibular.
2. Permanência: entrevista com a coordenadora e professora do curso de Pedagogia; entrevista com uma professora especialista na área da surdez; entrevista com três professoras de diferentes disciplinas do curso de Pedagogia, que atenderam a alunos surdos; solicitação de informações da situação acadêmica/matricula de alunos surdos durante o segundo semestre de 2011.
3. Desempenho: solicitação de documentação/materiais e registros de produções escritas por candidatos e alunos surdos (processo seletivo e atividades curriculares).

Dessa forma, a presente dissertação foi organizada em dois capítulos.

Em seu primeiro capítulo, inicialmente, apresenta-se uma discussão, pautada na legislação brasileira, sobre as diferentes formas de acesso ao Ensino Superior, destacando as particularidades dos candidatos oriundos de camadas menos favorecidas e, principalmente, as especificidades daqueles pretendentes surdos/deficientes auditivos.

Em seguida, partimos para a discussão sobre a relação *acesso, permanência e desempenho* dessa população surda no Ensino Superior, tratando, ao final, do papel dos tradutores intérpretes e sua legalidade nas IES.

No capítulo 2, organizamos a apresentação dos resultados a partir de três eixos de análise: o acesso de alunos surdos à Universidade; a permanência desses alunos surdos na Universidade e o desempenho acadêmico destes alunos surdos.

Para finalizar, as considerações finais retomam os principais resultados obtidos, tendo por base aspectos do referencial teórico e da legislação que envolve a educação, principalmente aquela voltada para o Ensino Superior.

⁵ Quando já estávamos em fase de elaboração da redação final, conseguimos a grade curricular atual do curso de Pedagogia da Universidade em foco e uma revista da própria universidade, organizada pela Coordenadoria de Vestibulares e Concursos, contendo informações sobre o vestibular, os cursos oferecidos, os apoios oferecidos aos candidatos com necessidades especiais, dentre outras, material que utilizamos para complementar os dados já coletados.

CAPÍTULO 1

ENSINO SUPERIOR E SURDEZ

Em 1996, a Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, determinou, em seu art. 43, as finalidades do Ensino Superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Verifica-se, portanto, que as finalidades do Ensino Superior envolvem bem mais do que a formação técnica, pois se pretende com ela, entre outras finalidades, formar quadros qualificados que, além do exercício profissional, apropriem-se de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade.

Ou seja, o estudante de Ensino Superior deve desenvolver a capacidade de se apropriar de forma autônoma do conhecimento historicamente produzido, de tal forma que o integre “numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração” (BRASIL, 1996, inciso V). Dessa forma, não há como cumprir as finalidades desse ensino

sem que seus alunos se apropriem da língua escrita (forma pela qual se preserva esse patrimônio), num nível que permita o desenvolvimento do conhecimento científico e do pensamento reflexivo. Em outras palavras, é com o acesso qualificado e autônomo do estudante do Ensino Superior ao conhecimento produzido e registrado em obras reconhecidas pela comunidade científica que a universidade cumpre seu papel social.

O art. 47 da lei 9.394/96, em seu parágrafo 1º afirma que as instituições deverão informar a todos os interessados, antes do período letivo, os programas dos cursos e os demais componentes curriculares, como duração do curso, requisitos necessários para segui-lo, qualificação dos docentes, recursos disponíveis e critérios de avaliação. Em seu parágrafo 3º, é exposta a obrigatoriedade da frequência de alunos e docentes (salvo em programas de educação à distância).

Por outro lado, o capítulo V, da Educação Especial, considera essa educação como modalidade de educação escolar para educandos portadores de necessidades especiais⁶, reconhecendo que o sistema de ensino deverá assegurar a esta população currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, vindo a atender às necessidades expostas.

Assim, se é verdade que o sistema de ensino deve assegurar, em todos os seus níveis e etapas, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, vindo a atender às necessidades expostas”, por outro lado, as finalidades do Ensino Superior indicadas acima não podem ser descuradas, sob o risco de conferirmos a determinados sujeitos uma certificação que a elas não corresponde.

O acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior faz parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa que visaram democratizar o acesso de um grupo de alunos que foram historicamente barrados. Entre essas políticas podemos mencionar o Programa Universidade para Todos – PROUNI, instituído em 13 de janeiro de 2005, com a Lei nº 11.096, que visa atender os alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis, e o sistema de cotas para descendentes de negros ou de indígenas.

Apesar da criação desses instrumentos que procuram equalizar o acesso ao Ensino Superior, a legislação vigente determina que não deve haver distinção entre os alunos

⁶ Nomenclatura utilizada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

matriculados nos cursos de graduação e sequenciais do Ensino Superior, frente aos currículos, avaliações, estágios, etc. Assim, segundo o art. 4º, da Lei 11.096/05, “todos os alunos da instituição, inclusive os beneficiários do PROUNI, estarão igualmente regidos pelas mesmas normas e regulamentos internos da instituição” (BRASIL, 2005).

Dessa forma, as instituições que aderirem ao PROUNI deverão apresentar semestralmente, junto ao Ministério da Educação, o controle de frequência dos alunos bolsistas, referente a setenta e cinco por cento da carga horária do curso matriculado; aproveitamento deste alunado, dando maior peso ao desempenho acadêmico; e a evasão de alunos por curso e turno. Nesse trilhar, o parágrafo 3º, do art.14, afirma que o Ministério da Educação deverá estabelecer requisitos de desempenho acadêmico a serem cumpridos pelo estudante vinculado ao PROUNI, para fins de manutenção da bolsa estudantil.

O acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior

Legalmente, é deficiente aquele que possui uma limitação ou incapacidade para exercer determinada atividade.

Segundo o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, no inciso I de seu art.5º, parágrafo 1º, as deficiências são enquadradas nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: 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;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (...)

No entanto, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (regulamentada pelo decreto acima), que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, prendeu-se quase que exclusivamente à supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas. A única menção quanto à educação aparece no art.17:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Verifica-se, portanto, que o legislador procurou determinar o uso de sistemas de comunicação que favoreçam o acesso à educação de pessoas com deficiência sensorial.

O acesso de alunos surdos ao Ensino Superior

Com relação aos alunos surdos, em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A partir de então, a língua de sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão.

O artigo 3º determina que é dever das instituições públicas e das empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva.

A lei segue, em seu artigo 4º, definindo que o “sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. No entanto, em seu parágrafo único, deixa claro que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A Língua Brasileira de Sinais, a Libras, passa a ser disciplina obrigatória a todos os cursos de licenciatura, iniciando pelos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, e então abrangendo para os demais cursos gradativamente dentro de dez anos (contados a partir da data da publicação do decreto). Além disso, para exercer a função

de professor de Libras, o candidato deve ter graduação em Letras/Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa.

Por outro lado, em seu artigo 5º, a lei especifica que a formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Nesse sentido, consta-se que o legislador, além de determinar a inclusão de Libras como língua de instrução, determina que a formação de docentes para essa disciplina inclua a língua portuguesa também com o mesmo estatuto.

No entanto, se no artigo 14, a lei determina que as “instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior”, em seu inciso VI define que deverão ser adotados “mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, em correções de provas escritas, dando valor ao aspecto semântico, além de reconhecer a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa”, e no o inciso VII, permite a adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em língua de sinais, desde que sejam registrados (via vídeo ou outros meios eletrônicos).

Ou seja, se, em princípio, a legislação parecia impossibilitar a substituição do ensino da língua portuguesa escrita pela Libras, no sentido de garantir o acesso à produção literária, acadêmica e de informação já existentes e a possibilidade de expressão escrita possível de ser entendida por qualquer outro usuário da língua portuguesa, o decreto ultrapassa o espírito da lei, na medida em que “valoriza o aspecto semântico e reconhece a singularidade dos surdos em relação ao seu uso”. Ainda mais grave, permite a adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, ou seja, de acordo com esse decreto, o aluno surdo não precisa demonstrar proficiência na língua portuguesa escrita, já que pode ser avaliado somente por meio da língua de sinais.

O acesso e permanência no Ensino Superior

Em pesquisa sobre como tem se dado o acesso de alunos às Instituições Ensino Superior, encontramos alguns artigos que relatam a luta de estudantes por acesso à educação superior, articulados sempre a uma política muitas vezes incoerente, contraditória e perversa.

Zago (2006), em pesquisa acerca do acesso e permanência de universitários de camadas populares ao Ensino Superior, resgata as contradições entre uma maior demanda da sociedade por elevar o nível escolar e as políticas de acesso e permanência no Ensino Superior. Segundo a autora, “a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos” (ZAGO, 2006, p.230), além disso, a chegada a este nível de ensino não é caracterizada como “natural”, partindo do princípio de que a maioria possui baixo grau de instrução, verificado tanto no próprio vestibular quanto na formação universitária:

Já se tornou senso comum a afirmação de que as políticas públicas voltadas para a educação básica não têm contribuído para garantir um ensino de qualidade. Com um histórico escolar pouco competitivo e o alto grau de concorrência no vestibular, todos os entrevistados tinham uma apreciação muito crítica sobre suas chances objetivas. (ZAGO, 2006, p.230).

A pesquisa referida mostra que, mesmo quando o candidato é aprovado no processo seletivo, tal êxito é encarado como “uma chance”, “sorte”, sendo sempre recebido com muita surpresa. Segundo a autora, o grande problema enfrentado por estes alunos é a qualidade do ensino público oferecida, da qual dependem para prosseguir a escolaridade. Mesmo após terem ingressado nos cursos de graduação, os alunos passam a ter dificuldades devido às lacunas de formação nas matérias básicas.

Nesses casos, o acesso à universidade é encarado como uma vitória. No entanto, garantir a permanência até o fim dos cursos também passa a ser uma batalha. Muitos buscam uma renda mensal mediante alguma forma de trabalho, integral ou parcial, e dessa forma, acabam prejudicando o rendimento acadêmico, uma vez que o tempo investido no trabalho compromete os trabalhos acadêmicos coletivos, a participação em congressos e eventos, dentre outros. Nesse sentido, existe uma luta constante entre o que este alunado gostaria de fazer e aquilo que é possível fazer. Para a autora, um passado de bons resultados no Ensino Médio traz grandes contribuições para o acesso ao Ensino Superior.

Neves *et al* (2007), em pesquisa acerca do acesso ao Ensino Superior, através da análise de dados estatísticos, entrevistas, documentos e legislação, apresentam o cenário atual, tendo como principal resposta a ampliação do acesso, assim como a implantação de

políticas de inclusão, pelo sistema privado de Ensino Superior, o que acabou por produzir “um efeito socialmente perverso de democratização” (p.157).

Segundo os autores,

O entendimento das relações entre acesso e equidade na educação superior no Brasil não pode satisfazer-se com a interpretação dos números que caracterizam o processo recente de expansão desse nível de ensino entre nós. A expansão foi bastante expressiva, mas não suficiente para alterar o fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior. (NEVES *et al*, 2007, p.129)

O problema central está na formação inicial da população. Os autores afirmam que os resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) apontam para um alunado de 4ª série incapaz de ler um texto simples. Com estes resultados, é óbvio que o acesso ao Ensino Superior fica restrito. Mesmo com o forte crescimento do Ensino Superior a partir de 1995⁷, não houve grandes mudanças referentes ao Ensino Médio.

Nesse trilhar, a pesquisa aponta para um baixo crescimento na demanda, considerando-se o aumento do número de egressos do Ensino Médio. Vale destacar que há uma grande parcela de alunos oriundos do EJA, além daqueles que estão procurando retomar os estudos.

Dessa forma, não basta a simples expansão universitária, quando o problema começa, de fato, nas séries iniciais do ensino básico. Tendo como base os dados apontados, acreditamos ser coerente a colocação dos autores quando afirmam que

democratizar o acesso e alcançar uma maior equidade na oferta da educação passa pela elevação, não só do tempo de escolarização da população mas, sobretudo, da urgente necessidade de melhorar a qualidade da educação básica que é oferecida. (NEVES *et al*, 2006, p.155).

Em outra pesquisa, Silva e Padoin (2008) têm como objetivo para o trabalho verificar se os primeiros e os últimos colocados no vestibular (no caso, para o curso de ciências biológicas) mantêm estes resultados durante todo o curso e o que contribui para a manutenção ou não desse desempenho. Foi concluído que, de maneira geral, aqueles que melhor se posicionam, mantêm um desempenho relativamente melhor. No entanto, a formação básica, o fato de trabalhar durante a graduação e a própria idade dos alunos influenciam no desempenho destes alunos durante o curso.

Referente ao acesso, as autores ressaltam que, desde

⁷ Para ver a pesquisa na íntegra, acesse <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17.pdf>.

a reformulação do ensino superior no período militar, o vestibular unificado e classificatório tem sido a forma de acesso à universidade, colocado dentro do conjunto de medidas para enfrentar o aumento da demanda observada na década de 60, e que continua até hoje (SILVA; PADOIN, 2008, p.81).

Entretanto, as autoras afirmam que novas formas de avaliação para o acesso à educação superior vêm sendo aplicadas. Uma delas é o vestibular seriado⁸, que tende a avaliar o aluno durante todo o Ensino Médio. Este modelo de avaliação diminui a tensão do vestibulando, extermia os cursinhos preparatórios, além de aproximar aluno, professor, escola e universidade.

Muitas das reprovações são justificadas, principalmente pelos alunos que trabalham. Além disso, outros fatores podem contribuir para o desempenho negativo, como a didática utilizada e a afinidade com as disciplinas oferecidas.

Utilizando as bases de pesquisa de Libâneo⁹, as autoras afirmam que:

A aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar, e ao aprender a aprender. A metodologia utilizada pelo professor, ou seja, como o professor ajuda seu aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência, são fundamentais neste processo (SILVA; PADOIN, 2008, p.83)

Nesse sentido, seguem afirmando que as formas de avaliar, utilizadas pelo professor, constituem meio importante para analisar o grau de compreensão do conteúdo apresentado pelos alunos. Para tanto, apostam em avaliações diversificadas de acordo com o alunado presente, com o objetivo a ser alcançado de acordo com as diferentes necessidades apresentadas, dando oportunidade de o aluno expressar o conhecimento adquirido.

⁸ O Vestibular Seriado ou Processo Seletivo de Avaliação Seriado se difere do vestibular tradicional, por ser realizado enquanto o estudante está cursando o Ensino Médio. As provas acontecem ao final de cada ano, durante as três séries do Ensino Médio e o número de vagas a serem preenchidas por este sistema fica a critério de cada universidade. As provas também se diferem das tradicionais e são avaliadas de acordo com a instituição. Universidades como a FAAP, UnB, UEM, USP, dentre outras, adotam o sistema seriado como pelo menos um dos critérios de seleção.

⁹ LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

As ações afirmativas e o Ensino Superior

No Brasil, as ações afirmativas¹⁰ regem o caminho de muitos estudantes oriundos das camadas populares, e/ou daqueles provenientes de perdas provocadas pela discriminação, e daqueles que, por motivos raciais, étnicos, sociais, religiosos, de gênero, etc. são marginalizados frente à educação.

Mas o que são as chamadas ações afirmativas? Sucintamente, segundo Moehlecke (2002), quando surgiram as discussões envolvendo as ações afirmativas, o foco principal era o de estender a igualdade de oportunidade a todos. Era exigido do Estado, ir além da garantia de leis antissegregacionistas, buscando melhorias nas condições da população negra. Passados os anos, as experiências das ações afirmativas começam a surgir em diferentes países, assumindo formas como “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação” (MOEHLECKE, 2002, p.199).

Encontradas diferentes concepções sobre as políticas de ações afirmativas, a autora busca sintetizar e incorporar as diversas contribuições:

Podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social. (MOEHLECKE, 2002, p.203).

Assim, o público destas ações também aumenta de acordo com as situações existentes e pertinentes, enquanto as áreas contempladas são: o mercado de trabalho, envolvendo contratação, qualificação e promoção de funcionários; *o sistema educacional, principalmente a educação superior*; e a representação política. O sistema de cotas é um dos aspectos envolvidos pelas ações afirmativas e que, hoje, é muito considerado.

Pontuando a discussão acerca do acesso ao Ensino Superior, até o final da década de 1990, as ações voltadas à melhoria do acesso e permanência no Ensino Superior estavam restritas à sociedade civil. Dentre as experiências praticadas estavam: aulas de

¹⁰ Criadas na Índia, com a constituição de 1950, tendo como base três justificativas: reparação, justiça social e diversidade (BRASIL. STF, 2012. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Apresentacao_STF_Joao_Feres_Junior.pdf).

complementação (envolvendo curso pré-vestibular e/ou de reforço universitário); financiamento de custos (envolvendo custeio de mensalidades, bolsas de estudo, auxílios alimentação e moradia etc.); mudanças no sistema de ingresso (envolvendo sistema de cotas, tarifas e taxas promocionais, além de testes alternativos ao vestibular).

Durante toda a década de 1990, algumas propostas de ações afirmativas são apresentadas, envolvendo:

A concessão de bolsas de estudo; uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos. (MOEHLECKE, 2002, p.208).

Os projetos envolvem grupos raciais e a população carente e/ou alunos oriundos de escolas públicas, tendo como justificativas a importância atribuída à educação, “vista como instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país” (MOEHLECKE, 2002, p. 208), uma vez que os dados estatísticos mostram que o acesso dessa população ao Ensino Superior é insignificante, o que demonstra incompatibilidade com a ideia de igualdade, justiça e democracia.

A partir de 2001 são aprovadas políticas de ações afirmativas para a população negra, seguindo a linha das propostas apresentadas anteriormente. Referente ao Ensino Superior, em 2002/2003 é sancionada a primeira lei que estabelece que os cursos de graduação devem reservar pelo menos 50% das vagas aos candidatos oriundos de escolas públicas, selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio – SADE, juntamente a outra legislação aprovada, que estabelece que as universidades devem destinar 40% das vagas a candidatos negros ou pardos. No mesmo ano, entra em vigência uma lei paranaense que garante três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros das comunidades indígenas da região (MOEHLECKE, 2002).

Guimarães *apud* Moehlecke (2002, p.213) aponta que, enquanto o Ensino Fundamental e Médio exigem universalização, a educação superior “necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não pelo mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais”.

Recentemente, em abril e maio de 2012, foi julgada pelo Superior Tribunal Federal (STF) a constitucionalidade do sistema de cotas das universidades públicas de Brasília (UnB) e do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em 2009, o Partido Democratas (DEM) questionou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília quanto à determinação de reserva de vagas oferecidas pela instituição. A alegação fora de que a política de cotas adotada feria os preceitos fundamentais da Constituição Federal, como os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo e da igualdade, dentre outros, além de esbarrar em dispositivos que estabelecem o direito universal à educação.

Seguindo a mesma linha de discórdia, um candidato ao vestibular da UFRGS¹¹ alega que o sistema de cotas adotado não é razoável e sim injusto, questionando os critérios adotados pela universidade para a reserva de vagas. A indignação parte da destinação de 30% das 160 vagas a candidatos egressos de escolas públicas e a negros que também tenham estudado em escolas públicas (15% para cada), e das 10 vagas destinadas aos candidatos indígenas.

O STF julgou como constitucionais ambas as políticas de cotas adotadas pelas universidades em questão, apoiado na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, em que as políticas de ação afirmativa são consideradas constitucionais, e na Constituição Federal de 1988, que garante às universidades autonomia didático-científica (art. 207).

Os votos, em sua grande maioria a favor da constitucionalidade dos sistemas de cotas adotados pelas IES destacadas, são argumentados sempre sob o apoio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), principalmente de seu artigo 3º, que julga ser objetivo fundamental da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

¹¹ BRASIL. STF, 2012d.

Segundo o relator, ministro Enrique Ricardo Lewandowski, as universidades, em especial as públicas, são formadoras das elites brasileiras:

Não constituem apenas núcleos de excelência para a formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados do país. (BRASIL. STF, 2012b).

Os ministros defendem que, com as cotas, as universidades conseguirão ampliar o número de negros matriculados, o que vem a aumentar a representatividade social no ambiente universitário, tornando-o mais plural e democrático. No entanto, tais políticas, de caráter compensatório, devem ser acompanhadas de outras medidas, para que o preconceito não venha a ser reforçado.

O acesso e permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior

Para além das pontuações políticas frente ao acesso e permanência de alunos, pesquisas recentes mostram como vem, de fato, acontecendo esta implementação. Com as políticas de inclusão, este alunado tem procurado fazer jus aos seus direitos e tem buscado ir além da educação básica.

Em pesquisa, Thoma (2006) afirma que as reformas legais quanto ao acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior não têm dado conta de garantir acessibilidade aos bens e serviços disponíveis na sociedade. Seu estudo aponta características de acesso, participação, permanência e conclusão destes alunos nas Instituições de Ensino Superior. Os dados da pesquisa trazem diferentes posicionamentos dos docentes frente a seus alunos deficientes.

Nos discursos clínico-patológicos, os professores buscam em seus alunos seus limites, o que lhes falta para serem normais. Os discursos pedagógicos aparecem nas falas de professores quando apontam adaptações curriculares, oferta de serviços, além de profissionais de apoio, adaptações quanto à didática adotada, às dinâmicas e às avaliações propostas. A justificativa de atitudes, comportamentos, desejos, enfim, dos alunos deficientes, surge nos discursos psicológicos. O discurso linguístico refere-se aos eufemismos utilizados para identificar o aluno com deficiência ou para melhor definir a condição de cada um. O discurso religioso é constituído por enunciados que falam de formas compensatórias da deficiência, quando a ausência de uma habilidade é compensada por outras características. Nos discursos estatísticos, os docentes quantificam as condições destes

alunos, argumentando a necessidade de aumento de apoio e atendimento especializado. Por fim, o discurso jurídico, que surge na fala dos docentes que enunciam argumentos legais, assim como a necessidade do cumprimento das leis.

Thoma (2006) realizou a coleta dos dados em nove Instituições de Ensino Superior comunitárias do Estado do Rio Grande do Sul, apontando diferentes posicionamentos em cada universidade¹².

Dentre as Instituições de Ensino Superior, somam-se 62 alunos surdos. Segundo a autora, há uma construção de políticas de inclusão social, incluindo a formação de intérpretes de Libras dentre outras questões envolvendo o suporte à inclusão social e acadêmicas deste alunado. O número de acadêmicos com deficiência motora ultrapassa os 56, enquanto os cegos ou com deficiência visual somam pouco mais de 21 alunos. Além destes casos, foram informados três acadêmicos com dislexia, dois com déficit de memória, um com TDAH¹³ e três com dificuldades de aprendizagem não especificadas.

Para atender às necessidades educacionais deste alunado, a maioria das universidades oferece um setor de apoio: dentre as nove, apenas três instituições não têm um núcleo formado para o atendimento destes alunos, deixando esta responsabilidade de acessibilidade aos próprios cursos.

O apoio destinado aos alunos surdos se concentra no intérprete de sinais, contabilizando apenas uma universidade que não oferece este atendimento. Outra forma de apoio encontrada foi a disponibilização de pessoas que possam fazer transcrição de provas. No entanto, ficou o questionamento quanto à transcrição: a que aluno se refere e em que auxiliaria/beneficiaria este aluno?

Não há menção quanto às formas de acesso destes alunos às Universidades pesquisadas, tampouco há uma unificação quanto aos apoios oferecidos. O tema principal que surge nos relatos dos docentes refere-se à dificuldade em trabalhar com os alunos inclusos, muitas vezes por não terem informações adequadas sobre as deficiências, nem qualificação profissional para trabalhar com elas; outras vezes por não receberem apoio das universidades, que não dispõem de núcleos para a acessibilidade ou recursos que auxiliam na inclusão de alunos com os mais diferentes tipos de deficiência ou necessidade. Nota-se que

¹² Segundo a autora, não foi possível a coleta de dados completa em uma das universidades contactada.

¹³ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

as universidades, frente a uma legislação para a inclusão, acabam por dar o acesso aos candidatos deficientes, sem, na maioria das vezes, planejar sua permanência no meio acadêmico.

O acesso, permanência e desempenho de alunos surdos no Ensino Superior

Muito se pesquisa quanto à inclusão de alunos surdos nas redes regulares de ensino, quanto ao ensino de língua portuguesa a estes alunos, ao ensino de Libras, às estratégias de ensino, ao papel do intérprete, dentre outros. No entanto, não são muitas as investigações referentes à vida acadêmica desta população. Vale destacar duas pesquisas recentes, que tratam tanto do acesso ao Ensino Superior almejado, quanto da permanência de alunos surdos nos cursos de graduação.

Manente *et al* (2007), trazem como foco da investigação compreender os fatores que de fato facilitam ou dificultam a entrada de deficientes auditivos no Ensino Superior e sua consequente permanência no curso.

Pontuando os resultados referentes aos alunos que já frequentavam ou haviam frequentado o Ensino Superior, observamos que não há uma procura por um curso ou área específica. A escolha pelo curso baseia-se na aptidão que acreditam ter; na utilização da profissão para ajudar os demais deficientes auditivos; na busca por autonomia; visionando o mercado de trabalho; e na influência familiar. Uma grande parcela relata que a escolha por um curso que não era de sua preferência foi alavancada pelo fato de ser um curso menos oneroso; outros apontam para a maior facilidade de acesso.

Segundo as autoras, os principais fatores que contribuíram para a chegada deste alunado ao Ensino Superior foram (em ordem de peso): a competência escolar; a ajuda familiar e/ou de amigos e companheiros; o apoio de professores; acesso a recursos como aparelho de amplificação sonora individual (AASI), intérpretes etc.; e apoio dos profissionais da saúde. Foi relatado que a maioria dos participantes apresentava dificuldades de acesso ao Ensino Superior, fato ocasionado por alguns fatores principais como: dificuldade pessoal escolar; ausência de apoio dos professores; ausência de recursos; falta de apoio profissional; e falta de apoio familiar, de amigos ou companheiros.

Frente às condições oferecidas no processo seletivo (vestibular), Manente *et al* (2007) apontam que 91% dos participantes não contaram com a presença de intérpretes na realização

das provas. Para as autoras, “este é um recurso especial ainda pouco oferecido pelas universidades e cursos de formação superior brasileiros” (MANENTE *et al.*, 2007, p.33). No entanto, 74% dos entrevistados afirmaram que optar pelo apoio do intérprete pouco lhes auxiliaria para a realização das provas. Vale ressaltar que a maioria dos participantes não eram usuários da língua de sinais e sim oralizados.

As dificuldades relatadas quanto ao desempenho durante o curso se davam, em pouca porcentagem, à falta de cooperação e preconceito, e, em grande porcentagem, à dificuldade de comunicação com os professores. Neste segundo aspecto, as reclamações são referentes à postura do professor em sala (andando pela sala ou falando em voz baixa, o que dificultava a leitura labial ou a aquisição por aqueles que têm resquício de ruído) e à metodologia inadequada (MANENTE *et al.*, 2007).

Quanto aos recursos que contribuiriam para o sucesso acadêmico, as autoras afirmam que os participantes acreditavam, principalmente, na ajuda dos colegas, dentro e fora da Instituição de Ensino Superior; na ajuda familiar; na atenção dos professores. A orientação de profissionais da saúde, o uso de equipamentos cedidos pelas IES e o auxílio de intérpretes são pouco mencionados.

Manente *et al.* (2007) afirmam ainda que as dificuldades aparecem para a maioria dos participantes quando se trata da falta de apoio dos professores, falta de recursos oferecidos pelas instituições, além da falta de apoio dos colegas e profissionais da saúde. No entanto, a principal dificuldade foi atribuída ao desempenho do próprio aluno surdo, devendo classificar a importância de uma boa escolaridade anterior, a fim de chegar ao Ensino Superior com sólida base educacional.

Vale destacar que a intenção inicial das autoras era de obter os resultados através de cartas seladas e endereçadas aos candidatos selecionados. No entanto, o retorno foi muito aquém do esperado. Nesse sentido, as autoras apontam uma hipótese em relação ao número expressivo de respostas não marcadas pelos participantes:

Poderia ser a dificuldade que essa população apresenta com relação à leitura e à escrita, agravada, talvez, pela pouca escolaridade dos familiares, quando o questionário foi respondido em casa. Fato observado durante as aplicações do questionário por agendamento, em que muitas vezes, o participante recorria aos acompanhantes e às pesquisadoras que lhe ofereciam maiores esclarecimentos, possibilitando compreensão ao assinalar as respostas. (MANENTE *et al.*, 2007, p.37).

Em outra investigação acerca da entrada, das condições e das possibilidades oferecidas ao surdo no Ensino Superior, de Cruz e Dias (2009), os resultados apontam para dificuldades, impedimento, abandono e rejeição.

Os participantes da pesquisa referida são caracterizados pelos autores da seguinte forma:

O primeiro participante (S1) tem 25 anos, é divorciado e surdo profundo, nos dois ouvidos. Estudou em classe especial da Escola DERDIC, que foi muito importante para ele e o ajudou muito. Foi nessa escola que aprendeu libras e começou a falar nas aulas de fonoaudiologia. Terminou o curso de pedagogia em 2005. A segunda participante (S2) tem 37 anos, é divorciada, tem uma filha, é avó e aposentada por invalidez causada por lesão por esforço repetitivo. Ficou surda aos doze anos em consequência de meningite. Fez tratamento, mas teve sequelas na fala. A surdez veio gradualmente. Não sabe qual o seu grau de perda auditiva. Comunica-se com os ouvintes via leitura labial, mas enfrenta muitas dificuldades. Terminou o curso de Pedagogia em 2003. A terceira participante (S3) tem 33 anos, é separada, sem filhos, nasceu surda. Tem perda severa no ouvido direito e profunda no ouvido esquerdo. Ouviu com aparelho, mas hoje perdeu totalmente a audição porque a medicação no tratamento de uma gripe a afetou. No começo aprendeu a fazer a leitura labial, mas foi muito difícil. Está no último período do curso de Pedagogia. A quarta participante (S4) tem 26 anos, é solteira, surda desde o nascimento porque sua mãe teve rubéola. Escuta com aparelho. Estudou Fisioterapia por seis meses em 2000; Ciência da Computação por dois meses em 2001 e Gestão em Instituições Financeiras por quatro meses em 2004 e três meses em 2005. Não terminou nenhum destes cursos. A quinta participante (S5) tem 24 anos, solteira, sem filhos, nasceu surda devido à rubéola congênita. Tem perda profunda nos dois ouvidos. Concluiu Ciência da Computação em 2004. A sexta participante (S6) tem 24 anos, solteira, sem filhos, nasceu ouvinte, mas aos três anos de idade, em consequência de meningite, aos poucos foi perdendo a audição. Hoje, escuta com ajuda de aparelho. Tem 30% de perda auditiva no ouvido esquerdo e perda severa no ouvido direito. Faz uso da leitura labial. Concluiu a Graduação em Ciências da Computação no ano de 2004. O sétimo participante (S7) tem 22 anos, solteiro, sem filhos, nasceu surdo, mas escuta um pouco com o uso de aparelho e aprendeu sinais com os amigos surdos e utiliza a leitura labial. Tem 90% de perda auditiva, mas não sabe em qual ouvido ou se nos dois. Desconhece os motivos pelos quais ficou surdo. Concluiu Processamento de Dados em 2006. (CRUZ; DIAS, 2009, p.65)

Os participantes, universitários ou já graduados, apontam como dificuldades a própria relação com os professores em sala, onde diversos não sabiam da deficiência e não permitiam o uso da língua de sinais, além de exigirem perfeição na modalidade escrita da língua portuguesa.

A legislação prevê a obrigatoriedade da modalidade escrita da língua portuguesa, não podendo ser substituída por qualquer outra forma de expressão. Mesmo com a legalidade da língua de sinais, a língua portuguesa escrita deve estar presente na educação de alunos surdos, independente da dificuldade que este alunado enfrente, no sentido de dar oportunidade de acesso aos mesmos bens culturais apresentados aos demais alunos.

A grande maioria optou pelo curso de Pedagogia por acreditar no poder da educação, aprender a trabalhar com o aluno, com a educação que, para eles, vem sendo a maior dificuldade da população surda. Os autores afirmam que os demais (aqueles que não optaram pelo curso de Pedagogia) tiveram arrependimento após perceberem que o curso escolhido não é adequado para ajudar os demais surdos no processo educacional.

Essa modalidade permite ao surdo se tornar, especificamente, um educador surdo. Para apenas ter uma profissão, a área de exatas é suficiente, como por exemplo, ciências contábeis, processamento de dados, ciência da computação e análise de sistemas. (CRUZ; DIAS, 2009, p.71).

Esta passagem da pesquisa evidencia a ideia de que o ingresso no curso de Pedagogia garante ao graduando trabalhar com outros surdos ou ser professor de Libras, ou seja, na medida em que grande número desses alunos não consegue ser proficiente na língua portuguesa escrita, o caminho mais fácil passa a ser o de ensinar Libras, o que restringe bastante o universo de possibilidades de inserção profissional diferenciada.

Por outro lado, na medida em que boa parte desse alunado não se torna proficiente na língua portuguesa oral e escrita, não adquirem condições nem para serem professores de Libras para ouvintes, nem como intérpretes, porque estas atividades profissionais demandariam que se tornassem efetivamente bilíngues, restando para eles a função de professor de Libras para alunos surdos.

O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente. (BRASIL, 2005c, grifo nosso).

Outra dificuldade relatada pelos participantes da pesquisa, não diferente das demais, está na comunicação. Nesse aspecto, os autores afirmam que a escola, uma vez organizada para atender aos alunos ouvintes, não tem uma língua compartilhada com os surdos, tornando

impossível a comunicação entre surdos e ouvintes. Além disso, a organização da sala muitas vezes impede a visualização da fala docente e dos demais alunos, o que os leva a acreditar que a luta por permanência no Ensino Superior deve partir do próprio aluno, que sozinho deve criar contextos educacionais para sua aprendizagem (CRUZ; DIAS, 2009).

Frente a esse posicionamento dos autores, encontramos pontos contestáveis. Hoje há uma legislação que reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, que garante aos alunos surdos a “utilização” de intérpretes em todos os meios e que propõe flexibilidade e adequação quanto aos moldes educacionais. Sendo assim, entendemos que, a partir do momento em que esses alunos decidem dar continuidade aos estudos e buscam uma Instituição de Ensino Superior, é também de pura responsabilidade, e desejo, que exijam seus direitos enquanto surdos/deficientes auditivos, sejam eles oralizados, usuários de aparelhos auditivos ou usuários da língua brasileira de sinais. Há um respaldo legal e cabe ao próprio sujeito lutar por aquilo que lhe é/pode ser concedido para que tenha, de fato, acesso a estas Instituições de Ensino Superior tão igual quanto é oferecido aos demais alunos.

O tradutor/intérprete de Libras-Língua Portuguesa e o Ensino Superior

Como vemos, existe grande participação dos tradutores/intérpretes nas trajetórias escolares de indivíduos surdos. Em meio a legislações e muita luta, tal atuação vem ganhando espaço e importância tanto na vida social, quanto na construção escolar desta população.

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO – o intérprete de sinais é classificado juntamente aos filólogos, intérpretes, tradutores e linguistas, tendo uma descrição genérica e sinônima.

Traduzem, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos. Prestam assessoria a clientes. (BRASIL. MTE. 2002).

O verdadeiro papel do tradutor/intérprete gera muita discussão. Segundo o MEC (BRASIL. MTE. 2002), cabe a ele realizar as interpretações seguindo alguns preceitos éticos,

como garantir a confiança, ser imparcial, não interferindo com opiniões próprias, manter a discrição, saber separar a vida profissional da vida pessoal e ser fiel em suas interpretações, buscando passar o que de fato foi dito.

Muitas vezes os intérpretes não têm formação adequada para ocupar tal função. O que se pode dizer, neste caso, é que a formação acontece a partir da interação com outros surdos em diferentes realidades sociais, como no trabalho, nas igrejas, em associações de surdos e intérpretes, ou até mesmo nas relações familiares, quando se tem um ou mais surdos na família. Outras vezes são confundidos com professores, tomando para si toda a responsabilidade quanto à educação do aluno surdo.

A legislação atual prevê a atuação dos tradutores/intérpretes desde a Educação Básica. Para tanto, a formação deve acontecer por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa, podendo, também, ser efetivada por meio de organizações capacitadas, desde que o certificado emitido seja convalidado por Instituições de Ensino Superior e instituições credenciadas pelas secretarias de educação (BRASIL, 2005c).

Para atuar junto a cursos do Ensino Superior, o profissional deve estar habituado a uma linguagem diferenciada da utilizada na Educação Básica, e específica, uma vez que cada curso/disciplina terá uma diretriz.

Portanto, o trabalho dos tradutores/intérpretes deve ser considerado como um direito para a garantia de acesso à escolarização de pessoas surdas, mas não pode ser confundido como a solução para os problemas da educação destas pessoas.

CAPÍTULO 2

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Tal como indicado na introdução, a pesquisa de campo foi realizada em universidade privada localizada no município de São Paulo, em razão do reconhecimento oficial de sua qualidade acadêmica e por possuir trabalho prolongado com alunos com deficiência auditiva, tendo, inclusive, mantido curso de formação de professores para esse alunado por mais de vinte anos.

Nesse sentido, essa instituição pode ser considerada uma das expressões mais qualificadas do acesso e permanência de alunos surdos no Ensino Superior.

Os resultados obtidos serão apresentados em três eixos:

1. O acesso de alunos surdos à Universidade;
2. O desempenho na língua escrita dos candidatos surdos;
3. A permanência dos alunos surdos na Universidade.

1. O acesso de alunos surdos à Universidade

1.1. O sistema de acesso em geral

Os vestibulares unificados da Universidade são planejados, organizados e executados pela Coordenadoria de Vestibulares e Concursos, desde 9 de agosto de 1993. Tal órgão, ao final de cada processo seletivo, deve apresentar um relatório com dados que permitam ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) avaliar seus resultados, tendo em vista a política de ingresso e as orientações definidas.

Em 2005, a Universidade aderiu ao Programa Universidade para Todos – PROUNI, e, em 2007, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM passou a ser considerado nos seus vestibulares.

Desde 2005, o vestibular da Universidade acontece duas vezes ao ano, denominados *vestibular de verão e vestibular de inverno*. Referente ao processo seletivo, a redação passa a ter caráter obrigatório em 2001, de acordo com o disposto da Portaria Ministerial nº 2.941, de 17/02/2001.

Em 2007, algumas mudanças aconteceram no formato das provas, primeiramente em relação à redução dos dias de prova de dois para apenas um dia, mas, segundo a Coordenadora, com elevação do cuidado com a formulação e exigência da redação. A segunda alteração refere-se à integração da prova do ENEM ao vestibular da Universidade, podendo contribuir com até 20% do total da prova.

Após a incorporação do ENEM, a prova objetiva, que anteriormente continha 81 questões, passou a ter 45. A proposta para a avaliação é de que todas as áreas sejam contempladas, devendo todos os candidatos fazer a mesma prova, sem que haja diferentes exigências. Pretende-se, assim, garantir que todos os candidatos sejam classificados a partir do mesmo parâmetro, sendo que a redação é exigência mínima para ingresso nos cursos de graduação e, neste caso, o impedimento para o ingresso resume-se à nota zero.

Além da forma tradicional de ingresso ao Ensino Superior, através dos exames vestibulares, a Universidade oferece outras possibilidades, como transferências de outras Instituições de Ensino Superior, acesso direto de portadores de diplomas de graduação e através de cursos sequenciais.

1.2. O atendimento especializado

Tendo em vista o Decreto nº 3.298, de dezembro de 1999, que determina a obrigatoriedade a toda instituição de ensino em oferecer adaptações de provas e tempo adicional, conforme especificação de laudos médicos, a Universidade solicita ao vestibulando um atestado médico contendo descrições do caso clínico e especificações quanto às condições necessárias para que este candidato possa participar da prova. Esse atestado deve ser encaminhado à Coordenadoria de Vestibulares e Concursos no prazo mínimo de 15 dias anteriores à data da realização da prova. Tal procedimento visa garantir que o atendimento especializado seja realizado satisfatoriamente.

Junto à Coordenadoria de Vestibulares e Concursos, obtivemos a relação dos casos atendidos entre os anos de 2007 e 2009:

Tabela 2
Casos atendidos entre os anos de 2007 e 2009

VESTIBULAR				
Necessidades Especiais	2007	2008	2009	TOTAL
Auditiva	4	5	10	19
Cirurgia	1	--	--	1
Coluna Imobilizada	--	2	--	2
Neurológica	--	--	1	1
Diabetes	--	--	1	1
Dislexia	2	11	9	22
Distúrbio de Déficit de Atenção	1	--	--	1
Física	10	16	10	36
Física-Parkinson	--	--	1	1
Hemiparesia	--	--	1	1
Atendimento Hospitalar	--	--	2	2
Medicação Neurológica	--	--	1	1
Mental Leve	1	--	--	1
Motora	--	1	--	1
Atendimento Residencial	--	1	--	1
Visual	3	5	3	11
Total	22	41	39	102

Por esta tabela, verifica-se que os candidatos com deficiência auditiva ocupam o terceiro lugar em termos de incidências, sendo superados somente por candidatos com deficiência física (36) e com dislexia (22). Além desses, somente os candidatos com deficiência visual possuem relevância em termos quantitativos, já que todos os demais giram em torno de 1 ou 2 casos em três anos de realização dos exames.

O atendimento oferecido (envolvendo recursos e procedimentos) está apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1

Atendimento oferecido de acordo com as necessidades de cada candidato

NATUREZA	ATENDIMENTO OFERECIDO
Deficiência Auditiva	Tradutor/intérprete de Libras Comunicar-se com a ajuda de especialistas
Deficiência Visual	Leitor em Braille Prova em Braille ou com fonte ampliada Máquina de escrever em Braille Computador e/ou Régua Sala individual
Fotofobia	Sala individual e sem iluminação
Mobilidade Física	Salas localizadas no térreo Mesa ampla Cadeira confortável
Cadeirante	Mesas amplas
Paralisia Cerebral/Mal de Parkinson	Apoio para ler e transcrever a prova Computador
Portador de Dislexia	Apoio para ler e transcrever a prova Calculadora Computador (Orientações recebidas pela Associação de Dislexia)
Prova Hospitalar – por cirurgias recentes, doenças infectocontagiosas, internações, tratamento pré/pós cirúrgico, dentre outros traumas	Prova em ambiente hospitalar, com o apoio de médico ou enfermeiro
Prova Domiciliar – por cirurgias recentes, doenças infectocontagiosas, dentre outros traumas	Prova em ambiente domiciliar, com o apoio de médico ou enfermeiro
Distúrbios Psicológicos	Sala de fácil acesso, localizadas no térreo

Verifica-se, em primeiro lugar, que o atendimento especializado não se restringe somente aos alunos com deficiência, mas a todos os candidatos que, por razões de ordem clínico/médica, estejam impossibilitados de realizar a prova da mesma forma que os demais candidatos.

Com relação aos candidatos surdos/com deficiência auditiva, a única providência refere-se ao apoio de tradutor/intérprete de língua de sinais, sem que exista qualquer especificação sobre o que cabe a ele realizar: se simplesmente a tradução da prova em Libras ou se mais alguma outra tarefa.

1.3. O processo seletivo e os candidatos surdos

Num primeiro contato com a Coordenadoria de Vestibulares e Concursos da Universidade, através de um roteiro objetivo, solicitamos que nos fossem apresentadas algumas informações sobre as características iniciais dos processos de exames vestibulares e a entrada de surdos/deficientes auditivos nesses processos.

Em resposta, os dados dos últimos três anos dos exames vestibulares apontam que, em 2009, houve 21.888 inscritos, 20.483 classificados e 8.050 convocados. Em 2010, o número de inscritos diminuiu, somando 19.574, 18.596 classificados e 7.746 convocados. Em 2011 a média continua, são 19.855 inscritos, 17.817 classificados e 7.344 candidatos convocados.

Solicitamos o número de candidatos surdos nos processos vestibulares entre os anos de 2009 e 2011. No primeiro ano, 10 candidatos surdos foram inscritos, todos classificados e 7 convocados. Em 2010, segundo o setor responsável, não houve candidatos surdos inscritos. E, em 2011, teve apenas 2 candidatos surdos inscritos, 2 classificados e 1 convocado.

Nota-se que entre a população surda não há uma notória procura por cursos do Ensino Superior. Como já foi dito anteriormente, segundo o setor de vestibulares desta Universidade, para que o candidato solicite atendimento especializado, é necessário que apresente um laudo médico referente à deficiência.

Num segundo momento, agendamos uma entrevista com a supervisora da Coordenadoria de Vestibulares e Concurso para que pudéssemos ter acesso a mais informações sobre as formas de acesso ao Ensino Superior nesta instituição. A responsável trabalha neste setor há mais de vinte anos, o que contribuiu para a obtenção de dados e informações de vestibulares passados.

Quanto ao tipo de candidato surdo/deficiente auditivo que o vestibular da Universidade recebe, a responsável afirma que há experiência tanto com surdos usuários da língua oral (oralizados) quanto com surdos usuários da língua de sinais (Libras). Caso solicitem, é oferecido o atendimento de intérprete de sinais. Estes intérpretes são, no geral, professores que atuam junto a uma equipe de atendimento especializado na área de distúrbio da comunicação.

Sobre a relação intérprete-candidato durante as provas, segundo a supervisora, cabe ao surdo/deficiente auditivo indicar sua real necessidade: se necessita de um intérprete para toda

a prova ou se necessita de um acompanhamento somente para indicação de tempo de prova e instruções.

Não é prevista a interpretação das provas. A supervisora acredita que esta interpretação deve acontecer na próxima etapa, durante os cursos de graduação, em que o profissional acompanha o aluno durante todas as aulas/disciplinas. Para ela, a interpretação das provas de vestibular seria caracterizada como um trabalho diferenciado, podendo beneficiar o candidato. Além disso, informa que para atuar como intérprete durante as provas do processo vestibular, o profissional deve assinar um termo ético de responsabilidade pela tradução.

Segundo a supervisora, as provas são corrigidas de acordo com as condições específicas do candidato, sendo o conteúdo das respostas considerado. No caso das provas dos candidatos surdos, a sintaxe não é um agravante, sendo levada em consideração a semântica. Isto significa que, na verdade, há uma correção diferenciada da prova.

Questionada sobre as vagas reservadas, a supervisora afirma que desconhece uma política de cotas para candidatos surdos/deficientes auditivos.

Para exemplificar os diferentes casos que já passaram pelo processo seletivo da Universidade, a responsável nos relata o caso de uma candidata que, por volta de seus dezenove anos, inscreveu-se para o vestibular, há mais ou menos dez anos. Naquela época, as inscrições eram efetuadas manualmente, sendo que cada candidato deveria preencher uma ficha cadastral e encaminhá-la ou entregá-la pessoalmente ao setor responsável. No caso, a jovem compareceu ao setor de vestibulares, preencheu a ficha de próprio punho e de forma correta, sem solicitar atendimento especializado durante a realização das provas. Dadas as provas, o pai da candidata exigiu que houvesse uma correção diferenciada na avaliação de sua filha, o que lhe foi negado por não ter respaldo legal para tal tratamento diferenciado.

A supervisora afirma que até 15 anos atrás a maioria dos candidatos surdos eram oralizados. Hoje, a procura maior é por usuários da língua de sinais. Para ela, quando aprovados, os alunos surdos/deficientes auditivos serão muito bem assessorados.

No intuito de conseguir dados atuais da situação de alunos surdos matriculados, solicitamos à Secretaria de Administração Escolar (SAE) da Universidade que nos informasse, a respeito desses alunos: os cursos em que estão matriculados, o período de ingresso na universidade, o previsível ano de conclusão do curso, a idade e o sexo.

Segundo os dados obtidos junto à SAE, a situação dos alunos com deficiência auditiva matriculados no 2º semestre de 2011 era a seguinte:

Quadro 2

Dados de matrículas no ano de 2011 dos alunos surdos ingressantes de 2007 a 2011

CURSO	DATA INGRESSO	ANO CONCLUSÃO	D/N	IDADE	SEXO
Administração	01/2009	2013	05/03/1990	21	Masculino
Ciências Contábeis	01/2009	2013	08/11/1979	31	Feminino
Comunicação Social – Pub. E Propaganda	01/2008	2011	08/06/1988	23	Feminino
Comunicação Social – Pub. E Propaganda	01/2008	2011	30/04/1979	31	Masculino
Medicina	01/2010	2015	04/09/1989	22	Masculino
Pedagogia	07/2008	2012	15/10/1982	30	Feminino
Pedagogia	01/2009	2012	25/08/1987	24	Feminino
Pedagogia	01/2008	2011	03/02/1979	31	Feminino
Psicologia	01/2009	2013	08/11/1989	22	Feminino
Psicologia	01/2009	2013	18/09/1991	20	Feminino
Psicologia	01/2007	2011	22/10/1987	24	Feminino
Psicologia	01/2008	2012	27/08/1988	23	Feminino
Tecnologia e Mídias Digitais	01/2011	2014	17/06/1991	20	Masculino

Pelos dados desse quadro, verifica-se que somente 13 alunos estavam matriculados na Universidade no ano da realização da pesquisa, sendo quatro alunos no curso de Psicologia, três no de Pedagogia, seguidos por dois na Comunicação Social e os demais distribuídos um por curso (administração, ciências contábeis, medicina e tecnologia e mídias digitais).

É interessante verificar que, enquanto cinco surdos ingressaram na Universidade no ano de 2008, assim como em 2009, nos outros três anos do período apenas um aluno surdo ingressou em seus cursos, o que parece demonstrar a inexistência de uma política de absorção desses alunos.

Em relação aos dados pessoais, verifica-se que nove alunos tinham entre 20 e 24 anos de idade, e quatro entre 30 e 31, não havendo nenhum aluno na faixa dos 25 a 29 anos de idade. Esses dados parecem demonstrar que os alunos surdos ingressam ou em idade muito próxima da esperada para acesso à Universidade ou quando já a ultrapassaram em alguns anos.

Com relação ao sexo, verifica-se que quatro eram do sexo masculino e nove do feminino. É interessante verificar, nesse aspecto, que nenhum dos quatro homens cursava psicologia ou pedagogia, cujas matrículas totais eram de membros do sexo feminino. Além disso, a distribuição entre os homens era em quatro cursos diferentes (administração, comunicação social, medicina e tecnologia e mídias digitais, enquanto que somente uma mulher não cursava psicologia ou pedagogia (ciências contábeis). Estes últimos dados parecem expressar uma divisão bastante tradicional entre trabalho feminino e trabalho masculino.

A seguir, apresentaremos os dados sobre o desempenho na língua escrita dos candidatos surdos no vestibular.

2. O desempenho na língua escrita dos candidatos surdos no vestibular

Tal como indicado na Introdução, apresentamos aqui os dados coletados sobre o desempenho das candidatas surdas em relação ao uso da língua escrita. Para tanto, utilizamos as respostas dissertativas destas candidatas, realizadas no exame vestibular de verão 2012.¹⁴

Esses documentos foram obtidos por meio da Coordenadoria de Vestibulares, que nos forneceu cópia das provas do vestibular de verão 2012, sem que houvesse identificações das candidatas, contendo apenas o grau da perda auditiva, dados pessoais e de escolarização, além do curso pretendido.

Foram localizadas cinco provas. Cada qual continha uma folha para rascunhos e uma página para as respostas oficiais (para cada questão/redação). As questões envolviam as áreas de: 1- Biologia/Química; 2 - História/Geografia; 3 - Redação; 4 - Matemática/Física.

Para fins deste estudo levamos em consideração apenas as respostas às questões de História e Geografia, além, é claro, da Redação.

Antes disso, no entanto, apresentamos a caracterização de cada uma das candidatas, constante das suas fichas de inscrição.

¹⁴ O fato das cinco candidatas cujas provas escritas foram analisadas serem do sexo feminino foi mera coincidência, pois, nesse ano, somente mulheres se inscreveram no vestibular. Não se trata, portanto, de um critério para a seleção de candidatos.

Candidata 1

A candidata foi caracterizada, nos documentos de inscrição do vestibular, como deficiente auditiva, sem maiores especificações sobre o grau de perda da audição. A candidata, de 18 anos, é moradora da cidade de São Paulo, tendo concluído o Ensino Médio no Colégio Hebraico Brasileiro Renascença. Prestou vestibular para o curso de História – Bacharelado (matutino), no qual foi aprovada e atualmente está matriculada.

Candidata 2

A candidata também é caracterizada como deficiente auditiva, sem nenhuma especificação sobre o grau de sua perda. Aos 18 anos, moradora de Guarulhos – SP, cursou o Ensino Médio no Colégio Maria Brand (sistema de ensino Anglo). O curso pretendido era Moda¹⁵, no entanto, não foi aprovada no processo seletivo.

Candidata 3

Essa candidata é caracterizada como deficiente auditiva de perda leve e deficiência visual. Moradora de Santos – SP, tendo concluído o Ensino Médio no Colégio Objetivo (Santos); quando prestou o concurso vestibular, a candidata estava com 19 anos e pretendia cursar Psicologia (integral matutino/vespertino). Foi convocada, mas cancelou sua matrícula.

Candidata 4

A candidata foi caracterizada como deficiente auditiva, sem especificações sobre o grau de perda, e como portadora de síndrome de EVA¹⁶. Aos 18 anos, tendo concluído o Ensino Médio no Colégio Rio Branco¹⁷ (Unidade Granja Vianna), a moradora de Cotia – SP prestou vestibular para o curso de Psicologia (integral vespertino/noturno), foi convocada e está matriculada.

Candidata 5

A última prova é de uma candidata deficiente auditiva com perda severa. Neste caso, não consegue perceber ruídos caso não faça uso de aparelhos de amplificação sonora. Aos 24

¹⁵ Este curso é oferecido por outra Instituição de Ensino Superior que integra o exame vestibular da universidade pesquisada.

¹⁶ Síndrome de EVA: envelhecimento vascular comum em pacientes com hipertensão e com aumento da carga dos fatores de risco cardiovasculares, muitas vezes influenciados pela inflamação crônica. Um aspecto desse envelhecimento vascular é a rigidez arterial, tal como medida por aumento da velocidade de pulso de onda ou índice de aumento de pressão. (NILSSON *et al*, 2008).

¹⁷ Colégio particular de alto nível, tanto em questões financeiras, como na qualidade de ensino, que possui um *Centro de Educação para Surdos* reconhecido na Grande São Paulo e região, tendo o bilinguismo como proposta educacional.

anos, moradora de Itapevi – SP, a candidata cursou o Ensino Médio no E. E. Dr. José Neyde César Lessa (público). Diferente das demais candidatas, participou da modalidade *treineiro*¹⁸, sem estar concorrendo de fato a uma vaga na Universidade. Sua pretensão era o curso de Publicidade e Propaganda (noturno), mas mesmo estando apenas simulando, não conseguiu atingir a nota mínima exigida.

Nenhuma das candidatas solicitou qualquer apoio durante as provas.

Após apresentar a caracterização das cinco candidatas, passamos a relatar e analisar as respostas¹⁹ às questões de história e geografia e as redações produzidas.

2.1. História e Geografia

O texto introdutório abordava o tema “A cidade do presente e do futuro”:

- a) Redija um texto comparando a atual onda urbanizadora com a do período da Revolução Industrial. Considere: os contextos internacionais (históricos e geográficos) e as condições técnicas em que esses dois momentos de urbanização ocorrem; os problemas sociais (moradia, mobilidade nos espaços urbanos, acesso a serviços) enfrentados pelas cidades dos séculos 18 e 19 e pelas atuais; as perspectivas urbanas para os próximos anos do século 21.

Três dessas candidatas demonstraram boa qualidade da escrita, em termos de correção ortográfica, estruturação frasal e de conteúdo da mensagem.

A candidata 1, por exemplo, produziu uma resposta de 21 linhas, enfatizando a questão das inovações tecnológicas, tal como se pode apreender na reprodução abaixo, com escrita correta do ponto de vista ortográfico, com boa estruturação e com conteúdo concatenado:

Atualmente os avanços tecnológicos vem aumentando, cada vez mais vemos máquinas e coisas novas, a luta pela inovação e novos recursos.

Tudo é novo, mas não nos surpreendemos mais, já estamos acostumados com essa novas indústrias, se no futuro convivemos com robôs eu não ficaria surpresa já que é isso que provavelmente acontecerá.

O mundo pode estar cheio de inovação, mas ainda é preciso fazer muitas mudanças, pois ainda há gente morando em favelas, sem condições financeiras, há também questões sociais de raças.

¹⁸ Denominação comumente utilizada para os candidatos que, não tendo concluído o Ensino Médio, inscrevem-se nos exames vestibulares para adquirir experiência, mas que, mesmo aprovados, não podem se matricular devido à falta de diploma legal de conclusão desse nível de ensino.

¹⁹ Transcritas integralmente, atentando, também, aos erros ortográficos.

Os EUA é uma grande potência no mundo, mas nem todos os países estão acompanhando esse desenvolvimento acelerado, mas hoje em dia a guerra é evitada, existem tratados e os países se ajudam, ou seja, tem um objetivo em comum: desenvolvimento.

No entanto, no momento estamos passando por uma crise econômica que está afetando muitos países e a situação pode mudar drasticamente ou os países podem se recompor e tudo voltar a como era antes, nunca se sabe.

Por meio de outro enfoque, a candidata 3, com escrita escorreita e boa estruturação, abordou o tema pela comparação entre o contexto econômico do período da Revolução Industrial, com base na industrialização, e o atual, com o setor de serviços assumindo a primazia:

Os contextos históricos da Revolução Industrial e o atual diferem quanto ao setor em desenvolvimento que atraiu a população rural para as cidades. No primeiro caso, a instalação de fábricas nas cidades europeias (setor secundário) impulsionou as migrações; já nos tempos atuais, com a mecanização da indústria, o setor terciário cumpre esse papel, pois habitantes do campo migram para as cidades em busca de um posto no setor de serviços em desenvolvimento em áreas urbanas para obter melhor remuneração, fator agravado pela mecanização também na produção rural.

Essas migrações, quando não acompanhadas de investimentos em moradia, saúde e transporte ou pela demanda de empregos geram o fenômeno da macrocefalia urbana, no qual a cidade que cresceu de forma rápida e desordenada fica hipertrofiada, apresentando população marginalizada, moradias precárias, saúde ineficaz, etc. Como exemplo temos a Paris do século XIX e Bombaim (Índia) no século XXI.

Futuramente, como já se pode perceber em alguns países, esse crescimento será desacelerado nas grandes metrópoles e passará para as cidades médias, onde há melhores condições de vida e maior mercado de trabalho.

A Candidata 4 estabelece relação entre a Revolução Industrial e os dias de hoje, dando ênfase, no primeiro período, ao papel da França, com escrita bem feita, boa estruturação e adequação do conteúdo ao solicitado pela questão:

No período da Revolução Industrial, a população estava a mercê de um enorme mercado capitalista, assim como também o é nos tempos atuais, em constante crescimento. A França era vista como símbolo de desenvolvimento, e exemplo a ser seguido como um ideal pelos outros países, já que isso significava poder e mais progresso.

O problema era tal que, para formar cidades adequadas à produção industriais, a população, por exemplo, brasileira, dependia de indústrias privadas cujo proprietários tinham seus interesses à frente do resto do povo, principalmente de seus empregados. As autoridades públicas não impunham melhorias no tratamento quanto aos trabalhadores, nem existiam leis trabalhistas, isto é, não havia modo de expansão de comodidades e serviços já que a renda estava concentrada nas mãos de tão poucos, impedindo a

maioria de melhor condição de vida e de possíveis investimentos em novos negócios particulares.

Atualmente, muito mais urbanizado, o Brasil, devido ao constante crescimento populacional, deverá enfrentar sua deficiência de infraestrutura e condições sociais favoráveis para que nos próximos anos do século 21, possa abranger a todos com oferecimento de boa vida, mesmo no norte do país, onde as condições são precárias. Investimentos como estudo e utilização sustentável da Amazônia são questões que devem estar sendo postas em plano para maior progresso.

As outras duas candidatas, no entanto, apresentaram escrita ortograficamente correta, mas cuja estruturação e conteúdo da mensagem demonstram que não adquiriram, na sua trajetória escolar pgressa, níveis satisfatórios de proficiência da língua portuguesa escrita.

É o caso das candidatas 2 e 5, cujas transcrições seguem abaixo:

A urbanização que no momento no mundo por importante para a cada internacionais para a história no tempo de urbana para as cidades que ocorrem o futuro para no mundo. Quando o junto por importante para a qualidade de desenvolvimento por os políticos para as melhores no momentos de urbanização que a cada cidades que todo os países mesmo o problema coisa no movimento de urbanizadora, então, tanto as políticas no economia de internacionais o população urbanizada no todo movimento da qualidade de desenvolvimento por tento que tempo.

As problemas sociais na urbanização de desenvolvimento do país para a Revolução Industrial na cada coisa que tem os principais na caracteriza de urbanos com são as moradias, trabalhar com emprego e desemprego, educação, saúde, ferroviária, etc que a urbano alguma coisa. Mas quando a importância que lugar alguma a urbana de desenvolvimento da política de econômica para que tem a Revolução Industrial como caracteriza que tem os transportes com ferróvias, rodovias, hidrólia e a energia da fabrica com a máquina para a Revolução Industrial que momento com as países para utilizados que todo lugar podem ser a vai ser a cuida todos os países, então no momentos que melhor a cada país de economia da população da urbanização.

No próximo de perspectivas urbanas da utilização da qualidade no mundo por os futuros do país. Mas quando o mesmo que no proximo dos anos para população dos países que desenvolvimentos as cidades que país, o junto por importante da urbano.(Candidata 2.

Diferentemente da Candidata 2, a Candidata 5 dá início à resposta da questão de História e Geografia, mas a interrompe na quinta linha. No entanto, mesmo com tão pouco proferido, percebe-se falha em sua alfabetização. Além dos erros ortográficos, a candidata não formula a frase com conexões entre as palavras, tornando o texto incompreensível.

A cidade do presente e do futuro

Daqui a 25 anos, estão todo planejando em local dos outros países vão desenvolver um inovado fabricantes e bastante habitações,

o problema de construir cidades adequadas era quase insolúvel, cerca de 3 bilhões. (Candidata 5).

Verifica-se, nesses dois casos, que, apesar de escrita ortograficamente correta, ambas não conseguem expressar, de forma adequada, o conteúdo solicitado. Se, no segundo caso, existe uma aproximação maior com a língua portuguesa, o primeiro parece ser a expressão de uma pseudo-língua, pois nos parece que não há nenhuma possibilidade de se qualificar a referida resposta.

2.2. Redação: “Exma. Senhora Presidenta”

a) Proposta: usando um pseudônimo, redija uma carta à presidente Dilma Rousseff, sugerindo-lhe qual deve ser a prioridade de seu governo, para realmente marcar seu nome na história do Brasil. Use argumentos necessários para convencê-la de que sua sugestão é realmente relevante. Importante: Use um pseudônimo para assinar sua carta. Passe a limpo sua carta no espaço reservado. O rascunho não será considerado. Seu trabalho será avaliado de acordo com os seguintes critérios: espírito crítico, clareza e coerência compatíveis com o gênero textual solicitado e com a situação comunicativa.

As redações seguem os mesmos padrões de qualidade de escrita e coerência encontrados anteriormente nas respostas de História e Geografia: as Candidatas 1, 3 e 4 se destacam, enquanto as Candidatas 2 e 5 redigem textos sem conexões, com maior número de erros ortográficos.

A Candidata 1 não mede esforços para redigir uma carta à Presidente:

São Paulo, 20 de novembro de 2011

Querida Senhora Presidenta Dilma,

Gostaria de primeiramente parabenizá-la pelo seu sucesso e dedicação que fez para chegar aonde está. Sabemos que não é algo fácil e que foi uma batalha, porém não é sobre isso que eu estou te mandando esta carta.

Como sabe, o Brasil é um país encantador, no entanto tem seus defeitos e como a senhora é a presidente, estou te mandando esta carta com o objetivo de lhe informar algumas mudanças que devem ser feitas.

Primeiro existem 600.000 crianças sem certidão de nascimento, acredito que a senhora possa tentar fazer algo a respeito.

Diminuir o desemprego também é importante, pois ajudaria o país na questão econômica, financeira e social, o que também ajudaria muito seria a melhoria do transporte público, pois o Brasil é

grande, de difícil acesso e é necessário fazer algo para mudar ou melhorar isso.

A população brasileira está ficando “velha”, acho que ajudaria se diminuísse a mortalidade infantil e jovem, melhorasse a qualidade da vida jovem e infantil e aumentasse a taxa de natalidade de um jeito controlada.

Espero que a senhora pense a respeito sobre esses assuntos para melhorar nosso Brasil e espero um retorno.

Grasiosamente, Rachel Berry.

Novamente nota-se a proficiência na escrita da língua portuguesa. A candidata utiliza de dados expostos no texto introdutório, como a quantidade de crianças sem certidões de nascimento hoje existente e o significativo aumento da população idosa. Entre um erro e outro, mesmo não a considerando uma ótima redação, por não utilizar de bons argumentos, as palavras são empregadas corretamente, as frases trazem sentido e os parágrafos têm conexão um com o outro.

Pouco diferente da candidata acima descrita, a Candidata 3 apresenta uma redação digna de parabenização, marcada com introdução, desenvolvimento e conclusão:

São Paulo, 20 de novembro de 2011

Excelentíssima Presidente Dilma Rousseff:

Meu nome é Cristiane Medeiros, sou estudante de direito da PUC São Paulo e escrevo-lhe, em princípio, para parabenizá-la. Porém tenho alguns pontos a discutir, que espero que a senhora tome a sério, mesmo vindo de alguém sem qualquer título, mas de uma cidadã interessada em seu país.

Gostaria de parabenizá-la por ser a primeira mulher a assumir a presidência da República no Brasil, onde a política sempre foi, essencialmente, dominada por homens. Espero, em concordância com seu discurso após a apuração dos votos que o atual governo faça a diferença no atual Brasil.

Por outro lado, no entanto, venho percebendo que as medidas até então tomadas foram de caráter de remediação, não de reestruturação. Explico-me: a educação, como sendo a solução para um país melhor, tem sido tratada, na minha opinião, como parte de uma política de “agrado” ao povo, que, ao atingir o ensino superior, seja por quais meios forem, sente-se em melhores condições. Porém, muitos cursos não tem qualidade satisfatória, formando profissionais incapazes, pessoas iludidas, que nunca trarão real progresso para si e para o país.

Gostaria, por fim, de aconselhá-la a não trazer árvores crescidas para nosso país, mas para semear nosso solo, pois este é muito fértil e, sem dúvida alguma, lhe renderá os gloriosos e esperados frutos de seu mandato.

Infinitamente grata, C. M.

A candidata, além de utilizar da formalidade requisitada numa proposta de carta quando endereçada a personalidades consideradas inatingíveis, apresenta bons argumentos para que o leitor se atente a seu texto. Neste caso, a proficiência da língua portuguesa escrita é inquestionável, além do extenso vocabulário utilizado, podendo ser notado quando diz "*venho percebendo que as medidas até então tomadas foram de caráter de remediação, não de reestruturação*". Além disso, o candidato traz conhecimento sobre a real dimensão dos problemas enfrentados no Brasil, colocando, cordialmente, sua opinião sobre os fatos alertados.

De notória proficiência da língua escrita, a Candidata 4 também apresenta bom vocabulário e correto emprego das palavras em sua carta:

Exma. Dilma Rousself,

Sou formada em Psicologia na PUC recentemente, trabalho voluntariamente na Médicos Sem Fronteiras, e como uma cidadã brasileira, mulher, sei que saberá o valor da minha palavra.

Seu povo sabe, senhora, dos resultados de seus esforços levando a um aumento na classe média brasileira. Em nome desses brasileiros com a condição de vida melhorada, e com minha experiência no meu trabalho, digo-lhe que o Brasil agradece com carinho a possibilidade de pagar pelo o que, antes, não conseguiam, como casa própria. Isso eliminou a pobreza?

Embora com resultados muito positivos, a deficiência de recursos para diminuir a atroz desigualdade social ainda é grande. Segundo o CENSO 2010, apenas 42.851.326 da população possui domicílio, 79.315.287 são aqueles com emprego, e isso em uma população crescente de quase 98 milhões de mulheres e 94 milhões de homens. Nota-se, logicamente, que apenas de todo progresso há falta e a falha na educação, impedindo uma melhor formação, um melhor emprego, mais dinheiro.

Para perpetuar seu nome nesta pátria, não só como a primeira mulher a governá-la, peço humildemente uma maior observação para com a educação, para com os que sofrem, para os que lutam por emprego, saúde e por suas famílias. Com investimento em escolas, sob todos os níveis de ensino, e como volto a referir-lo, aumento da qualidade de vida proporcionado, o jovem garantirá um futuro mais promissor. A partir desse ponto cria-se motivação para estudar.

Não façamos como na África, essa recebe dinheiro de outros países e, segundo sociólogos, ao investir em seus problemas sociais, acabam nada menos que sustentando a corrupção e o roubo por parte do Estado, quanto em crimes riquezas africanas. Com todo o respeito possível, não cabe tratar os problemas, mas de cortá-los pelas raízes.

Cordialmente, Mara Cajiron.

Nota-se uma ânsia por mudanças e a necessidade de colocar diferentes discussões em seu texto, lançando as ideias sem que haja um entrelaçamento. No entanto, entre sutis erros ortográficos, existem conexões entre as frases, não restando dúvidas que, de fato, a candidata conseguiu expressar o que pretendia.

As duas últimas candidatas, diferente das anteriormente apresentadas, não conseguiram alcançar o proposto pela redação, deixando claro, mais uma vez, falhas na apropriação da língua escrita condizente com um candidato ao Ensino Superior.

No caso, a Candidata 2 dá início à sua carta sem seguir as regras formais de definição do modelo de redação exigido, como colocar cidade, data, direcionamento/vocativo da carta e, por fim, o texto em si.

O Brasil que muito importante pelo país, mas quando o junto nos brasileiros que as pessoas que tem o eleito nas votos por diretamente no social para desenvolvimento para a primeira mulher presidente para o momento no Brasil para a eleição de voto direto.

A população de economia para qualidade de podem ser a cuidar nós e o Brasil para a cada coisa de brasileiros e brasileiras, mas a presidente que tem a precisa no Brasil para a cada cidade que as pessoas cuidam no Brasil, mas quando o junto por importantes nesse dias e todos meses para caracteriza com saúde, educação, fome, trabalhar com empregos e desempregos, então também por os transportes para principais sam ônibus, mêtro e trem (CPTM), mas é melhor coisa que mesmo lugar para os governos e perfeitos no Brasil para cidades.

Enfim, o Brasil que a presidente que melhor a lugar a primeira mulher de presidente para no momento que as brasileiros das pessoas para muito as cidades que da história de presidente Dilma, mas muito história por momentos de utilizado por sociedade e cultural para lugar de no Brasil.

Percebe-se a intenção da candidata com as palavras utilizadas, no entanto, não há entendimento sobre o pretendido, as frases são desconexas, os conectivos não são corretamente empregados e as palavras estão soltas em todo o texto. Neste caso, o corretor da prova deixou uma sucinta anotação final: *incompatível com o gênero textual solicitado*. É evidente que a incompatibilidade com o gênero textual proposto não é o único problema na redação desta candidata.

A candidata 5 também apresenta gravidades em sua escrita.

À Presidente Dilma Rouseff,

Os Brasileiros menores de 15 anos devem ter colocado na escola estadual, estarão proibida de trabalhar antecipadamente, por tanto, a falta de criar milhares escolares publicas em todas as cidades, melhorar a educação das crianças para a escola frequência, deem os valores conhecimento altos.

Reformar mais predios pequenos para os pobres brasileiros, isso transforma com cuidado como menos problemas, crias cursos basicos gratuitos.

O cidadação tem maior dificuldade de arranjar o emprego, pode causar muito problema, o que precisa é apoiar um novo curso para emprego.

Fundamental os deficientes físicos têm o direito de ser iguais a todas. Tem que construir nova assebilidade.

Melhorar as nossas investimentos, e a política mais crítica para o povo.

São pouquíssimos hospitais principais rurais, crianças e idosos doenças são piedade, a falta de atenção deles.

Apesar de maior índice de erros ortográficos, a escrita da candidata apresenta melhor coesão do que a da candidata 2. É possível inferir o que pretendia redigir, ao contrário da candidata anterior, que escreve ortograficamente melhor, mas com inteligibilidade muito mais prejudicada.

Síntese

Quatro das cinco candidatas estavam dentro da faixa etária considerada normal para ingresso nas Universidades. A candidata acima da idade foi a única que não concluiu seus estudos em escola particular.

Destacam-se três candidatas, apresentando boa compreensão do proposto e com padrões de expressão escrita compatíveis com a pretensão de ingresso no Ensino Superior. No entanto, as outras duas candidatas apresentaram uma escrita desconexa, tornando os textos incompreensíveis, sendo provavelmente o que definiu a reprovação de ambas.

Com relação à avaliação realizada pela universidade, verifica-se que as três candidatas que apresentaram boa proficiência na língua escrita foram aprovadas, enquanto que as candidatas cuja qualidade da escrita foi muito baixa, foram reprovadas.

3. A permanência de alunos surdos na Universidade

Para reunir informações concretas sobre a inserção, avaliação e permanência de alunos surdos no curso de Pedagogia da Universidade²⁰, optamos por agendar entrevistas com coordenadores do curso e professores que tivessem trabalhado ou ainda estivessem trabalhando com este alunado.

Sendo assim, para a realização das entrevistas, organizamos um *Roteiro de Visita*, composto por oito itens:

1. Características do entrevistado: sexo, idade, trajetória na IES, cursos que coordena, disciplinas que leciona;
2. Surdos em sala de aula: quantos, em que anos, em quais cursos, diferença entre desempenhos;
3. Caracterização dos alunos surdos: pessoais, escolarização, linguagem utilizada;
4. Recursos utilizados pelos alunos surdos: intérpretes de língua de sinais, outros recursos;
5. Adaptações: curriculares, avaliativas, em relação à disposição das salas;
6. Relação professor-aluno surdo: diálogo via intérprete, comunicação direta;
7. Análise do desempenho destes alunos surdos;
8. Considerações importantes.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos profissionais, algumas vezes dentro da universidade, no intervalo das aulas, outras em suas próprias residências. O roteiro a seguido foi sempre o mesmo, mas a sequência das perguntas foi alternada e, muitas vezes, as respostas se entrelaçavam.

Nesse sentido, apresentaremos os resultados organizados em três eixos:

- 3.1 Características dos alunos surdos/deficientes auditivos – aprendizagens, dificuldades;
- 3.2 Adequação às características do alunado;
- 3.3 Relação Professor Ouvinte – Aluno Surdo – Intérprete de Sinais;

²⁰ Por questões éticas, decidimos manter a identidade da Universidade preservada.

Antes da apresentação desses eixos, apresentamos uma breve caracterização de cada uma das entrevistadas.

Caracterização da Coordenadora e das Professoras entrevistadas

Coordenadora/Professora A

A primeira entrevistada, aos 64 anos de idade, se apresenta como Coordenadora e Professora do curso de Pedagogia da Universidade, tendo em seu currículo as disciplinas de Sociologia da Educação, Educação Ético-Racial e Pedagogia Social.

Professora B

A carreira da docente junto à Universidade teve início em 1968, quando trabalhava junto a uma equipe de atendimento especializado na área de distúrbio da comunicação, posteriormente vinculada à Universidade, atuando como professora de Português. Formada em Letras, tendo mestrado e doutorado em Linguística, tem como área de pesquisa a aquisição de linguagem. Tornou-se membro dos docentes do curso de Pedagogia, passou pela coordenação e, até 2009, atuou como docente. Em 2002, com o reconhecimento legal da língua de sinais, organizou as primeiras disciplinas optativas para o curso de Pedagogia e, em 2006, com a reforma dos cursos/currículos e, com base no Decreto nº 5.626, organizou e passou a ministrar a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura.

Até a data da entrevista, a disciplina de Libras era oferecida nos seguintes cursos: Letras e Pedagogia. Pouco tempo depois seria iniciado um curso de Educação a Distância em Matemática, Libras e Educação a Distância.

A docente desempenhou importante papel na inclusão de surdos na Universidade. Quando os primeiros alunos começaram a entrar, solicitaram-lhe que assessorasse os professores da Pedagogia. Logo requisitaram assessoramento também para os intérpretes, que ela fez até 2010²¹.

²¹ A partir de 2009, os intérpretes perdem o vínculo como prestadores de serviço e passam a ser contratados pela Universidade.

Professora C

Aos seus 58 anos, 35 dedicados à Faculdade de Pedagogia da Universidade, trabalhou muito tempo com a disciplina de Filosofia da Educação. Atualmente, com a mudança de currículo, a Professora trabalha com os chamados núcleos temáticos, que envolvem várias disciplinas nas áreas de educação, história da educação e educação brasileira.

Professora D

Atuando como professora da Universidade há 34 anos, trabalha na Faculdade de Educação, no departamento de Fundamentos de Educação, onde ministrou, durante muitos anos, as disciplinas de Metodologia da Pesquisa, Filosofia e Filosofia da Educação; também exerce o cargo de professora na pós-graduação (*stricto sensu*), com disciplinas na área da Sociologia da Educação.

Na graduação, suas aulas são voltadas para as políticas públicas da educação, problemas da educação brasileira, cursos sempre envolvendo a sociologia e a legislação.

Professora E

Tendo como primeira formação superior o curso de Enfermagem, seu contato com a educação teve início ao supervisionar estágios em uma licenciatura em Enfermagem. A partir de então, fez mestrado na área da educação, formou-se em Pedagogia e concluiu o doutorado na área, exatamente nesta ordem. Aos 55 anos de idade, 32 dedicados à educação superior, em formação de professores, a docente ministra as disciplinas de Novas Tecnologias em Educação, Avaliação de Aprendizagem e Avaliação Docente.

Durante as entrevistas, a Coordenadora e as Professoras trouxeram dados sobre seus primeiros contatos com alunos surdos, os apoios oferecidos pela Universidade, recursos utilizados para que houvesse diálogos com estes alunos, as dificuldades encontradas por ambas as partes, o que nos possibilitou organizar como tem se constituído a permanência deste alunado na Instituição de Ensino Superior.

3.1. Características dos alunos surdos/deficientes auditivos – aprendizagem e dificuldades

A Coordenadora e as Professoras entrevistadas apresentaram características dos surdos que foram/são seus alunos. Dentre as particularidades, algumas pontuam com precisão determinados dados, enquanto outras se lembram de poucos detalhes. No geral, os alunos surdos ainda em curso são os que aparecem com maior frequência na fala das professoras.

Até a data das entrevistas, realizadas no segundo semestre de 2011, apenas as Professora B e D não tinham recebido alunos surdos em suas disciplinas. No entanto, a Professora B afirmou já ter dado aulas a uma média de dez alunos surdos, quando existia a habilitação em Educação dos Deficientes da Áudio-Comunicação (EDAC), enquanto a Professora D diz somar, em média, oito estudantes surdos durante sua trajetória na Universidade.

A Professora A, em seu papel de Coordenadora, não soube precisar quantos alunos surdos o curso de Pedagogia havia recebido até então, mas afirmou com precisão que, até o ano de 2005, quando existia a habilitação em EDAC, formava-se muitos “especialistas” em Libras, tendo alguns deles se tornado intérpretes daquela Universidade, e outros se tornado professores da língua de sinais. Nestes casos (Professoras A e B), podemos destacar que a habilitação em EDAC era, de fato, um atrativo para os surdos.

Nota-se que a Coordenadora/Professora A não tem conhecimentos sobre a legal formação de intérpretes e professores da língua de sinais. Mesmo o aluno tendo proficiência em Libras, a habilitação em EDAC não formava intérpretes ou professores de Libras, e sim profissionais para trabalhar com a educação de deficientes da áudio-comunicação.

Além desse destaque, relembra que, durante o antigo currículo, a maior parte dos alunos era do sexo masculino, muito diferente do que vemos hoje, onde as salas dos cursos de Pedagogia são praticamente tomadas por mulheres. Esta pode ser uma consequência da própria mudança no currículo. Hoje, o curso de Pedagogia da Universidade é voltado para a formação de profissionais para atuarem na educação infantil e gestão educacional, atraindo o público feminino.

Atualmente, a Coordenadora A afirma que apenas três alunas surdas estão matriculadas no curso de Pedagogia, sendo todas usuárias da língua de sinais. Sob o papel de Professora, a coordenadora diz já ter ministrado aulas para uma média de 11 surdos. Em 2011, duas alunas estavam matriculadas em sua disciplina, ambas não eram oralizadas,

comunicavam-se através da língua de sinais e recebiam o apoio de um intérprete de sinais para acompanhar o curso. No período da entrevista, uma dessas alunas cursava sua disciplina, por isso ela se restringiu a exemplificar as condições educacionais daquela graduanda. Tal aluna não media esforços para cumprir com as tarefas propostas, no entanto, cometia falhas nas redações, não colocando conectivos entre as frases, o que prejudicava todo o entendimento dos textos.

O destaque fica para aqueles alunos que concluíram a graduação sob o antigo currículo, com a habilitação em EDAC. Sendo a grande maioria oralizada, todos tinham uma boa escrita da língua portuguesa e conseguiram acompanhar o curso sem dificuldades.

A Professora A negou ter presenciado qualquer desistência por parte dos alunos surdos. A docente acredita que isso se deva ao grande empenho destes alunos ao realizarem os trabalhos acadêmicos e, talvez, à existência de um bom entrosamento entre surdo, intérprete de sinais e demais alunos.

A docente pontua a escrita destes alunos como problemática:

O problema da escrita deles é que eles escrevem português, mas eles escrevem como se fossem um estrangeiro, fazendo uma comparação, então eles fazem e não tem sentido, você não acha o sujeito da frase. A frase não tem sentido. As frases sem conexão é o problema mais sério. Você percebe que ele lê o texto, mas ele não consegue compreender o texto. Então ele repete frases quando você pede pra ele não copiar as frases, quando você pede pra ele dizer o que entendeu da frase, a frase sai completamente desconexa. Então você percebe que há um problema de compreensão da língua porque ele escreve como se fosse um estrangeiro que está aprendendo português.

Mesmo com as dificuldades de entendimento das aulas, dos textos propostos, da deficiência na escrita, a Professora A avalia que, ao concluírem o curso de Pedagogia, estes alunos estão aptos a trabalhar como educadores.

Segundo a Professora B, a entrada da primeira aluna surda na Universidade aconteceu em 2001. No entanto, passou despercebida por quase todos os professores do curso, por ser muito bem oralizada (filha de pais surdos, avó ouvinte). Após dois anos, com a entrada de uma segunda surda, questionaram a Professora (por ser uma especialista da área) sobre como lidar com um surdo dentro da sala de aula, pois não sabiam o que fazer, por ser a primeira vez que recebiam um aluno com este tipo de deficiência. Foi então que a Professora B os alertou sobre a primeira surda. A segunda aluna surda, ingressante do curso de Pedagogia, não era oralizada e solicitou o apoio do intérprete de sinais.

Ou seja, enquanto a aluna que não se declarou surda passou completamente despercebida dos professores, o ingresso da segunda, que não tinha a mesma proficiência oral, fez com que o problema aflorasse. Em outras palavras, verifica-se que alunos surdos bem oralizados e com nível de escolarização qualificado podem não necessitar de qualquer tipo de apoio, pois os professores nem perceberam que a aluna em questão era surda.

Além destas duas surdas que ingressaram no começo do século XXI, a Professora B afirma que em 2002 entraram mais seis surdos, somente uma mulher e cinco homens e, até o segundo semestre de 2011, somavam-se duas alunas surdas matriculadas. Dentre os alunos surdos, destacavam-se aqueles que liam mais, tendo, conseqüentemente, uma melhor escrita. Dos seis ingressantes em 2002, apenas dois escreviam bem, os demais não poderiam ser considerados como proficientes na língua portuguesa escrita.

Questionada sobre o rendimento desses alunos, a Professora B fez algumas colocações tanto referente à linguagem, quanto às condições de acesso à Universidade e ao conteúdo proposto:

A questão é o conhecimento prévio! A gente sabe que muitos vieram de um sistema educacional não muito bom! Aí eu me lembro que quando entraram, nós tivemos, de uma vez, seis alunos surdos na sala. Quando eles entraram na Pedagogia, eu acompanhava as professoras e eu perguntei “eles estão muito aquém dos outros?” e uma professora falou “não, tem muito piores que eles!”. Hoje em dia, com o Prouni, “Proisso”, “Proaquilo”, a gente tem alunos que chegam sem condições também. Então os alunos surdos, eu vou te dizer que não dá pra generalizar, tem os que são bons, tem os folgados, agora eles vem com um conhecimento defasado em relação aos conteúdos, porque eles têm uma dificuldade grande com a língua portuguesa escrita... com a língua portuguesa! (...) Mas comparados com alguns alunos que também estão chegando, com pouca base, vou dizer que eles não se diferenciam muito, não tão aquém não, tão na média.

Segundo a Professora B, a grande queixa, vinda dos professores, está na escrita destes alunos surdos. Quando atuava junto ao curso de Pedagogia, afirma ter tido problemas com a escrita de seus alunos surdos. Aqueles que liam mais se destacavam entre aqueles que escreviam melhor. Dentre os seis alunos ingressantes em 2002, apenas dois escreviam bem. Mesmo apontando as falhas na escrita dos surdos, a docente acredita que isto não os prejudicava tanto.

A Professora C, assim como a Professora B, diz ter trabalhado com 10 surdos, em média. No fim de 2011, ministrava sua disciplina para uma moça por volta dos 32 anos, com uma surdez leve, usuária de Libras e da língua oral, e para um rapaz, na faixa dos 20 anos,

surdo profundo, também usuário de Libras, porém com pouca oralidade. Em sala de aula, mesmo tendo a oralidade, ambos utilizavam o apoio profissional de um intérprete de sinais.

Entre algumas exceções, a docente afirma que a escrita destes alunos, no geral, era sempre muito ruim. Sobressaíam-se aqueles que tinham sido muito bem alfabetizados, que tinham uma compreensão de texto, estes sim tinham uma escrita estruturada.

Para a Professora C, o problema persiste do ponto de vista de aproveitamento do conteúdo. Para ela, a única forma de checar se este alunado tinha realmente absorvido o conteúdo era através de avaliação dos trabalhos escritos, e, então, alega surgir novos problemas: a dificuldade em se expressar através da escrita.

Quando questionada sobre o rendimento destes alunos, a Professora C relembra quando tudo começou, com os primeiros surdos a entrarem na Universidade. Naquela época, a Libras não era defendida como a única forma de comunicação dos surdos, a maioria era alfabetizada e tinha uma ótima escrita. Em seu ponto de vista, o problema surge a partir de uma política pública de inclusão que se estabeleceu em relação aos surdos, que confere grande peso à Libras, trazendo uma leva de novos alunos surdos com muita dificuldade de compreensão de texto e escrita.

Essa discussão sobre sua percepção sobre a língua de sinais atingiu uma de suas alunas surdas, que atualmente está no último ano do curso de Pedagogia. No início, como a aluna era sempre muito quieta, a professora acreditou que se utilizasse apenas da Libras para se comunicar. Ao descobrir que esta aluna era oralizada, a questionou sobre o porquê de nunca ter se expressado de forma oral, colocando em questão os grandes ganhos que isso proporcionaria a ela dentro de uma sala de aula. Com o apoio da docente e do intérprete, esta estudante passou a participar mais ativamente das atividades, se expondo mais verbalmente e, por fim, passou a requisitar/necessitar menos da atuação dos intérpretes de sinais.

Segundo a Professora C, sua fala ainda é enrolada, mas se entende tudo. A aluna procurou acompanhamento para progredir na questão da escrita, e com o tempo atingiu uma ótima melhora. Comparada ao outro aluno, que estava no 2º ano do curso de Pedagogia, ela apresenta uma melhor escrita, no entanto, este aluno também estava fazendo o acompanhamento para resgatar o que se perdeu com o tempo em que passou sem ter uma boa leitura e escrita.

Nestes casos, percebe-se que o próprio aluno não sabe o sentido e a utilidade da língua portuguesa para o seu próprio crescimento. Percebe-se que a ação da docente foi crucial para

a evolução destes alunos, tanto na questão da leitura e escrita, quanto no entrosamento e participação em sala de aula.

A Professora D lembrou os casos de fracasso e de sucesso entre os alunos surdos para os quais tinha ministrado aulas. Dentre os fracassados, esteve uma surda não oralizada, por volta dos 25 anos, no início da década de 2000. Neste caso, a sala tinha ótimos alunos e seu desempenho, mesmo com o apoio do intérprete de sinais, estava muito aquém dos demais. Sem vocabulário e sem conseguir se comunicar com a Professora, a aluna não conseguiu acompanhar o curso e acabou sendo reprovada em sua disciplina.

Outro caso, também no início do século XXI, com uma aluna surda não oralizada, entre seus 28 anos, e com muita dificuldade em acompanhar o curso de Pedagogia. Sua postura perante os professores demonstrava agressividade e imposição frente à sua deficiência. Segundo a docente, ela demonstrava a necessidade de um tratamento diferenciado dos demais alunos. Notando a necessidade de agir a favor desta aluna, os professores se uniram e, com o tempo, conseguiram fazê-la entender a importância de não receber uma diferenciação da forma como gostaria. Por fim, a Professora D acabou não mencionando se esta aluna foi aprovada em sua disciplina ou no curso.

Houve outras duas alunas surdas que tampouco obtiveram êxito durante o curso de Pedagogia. Ambas não eram oralizadas, tampouco alfabetizadas.

(...) eu não sei que tipo de alfabetização se faz com os alunos, que eles não têm a estrutura da língua como um todo, então eles não têm sujeito nas frases, às vezes não têm o verbo, às vezes não têm ligação, então fica aquela frase toda solta, toda desconexa e o professor que tem que fazer a compreensão, o entendimento.

Não houve reprovação, mas ambas tiveram muita dificuldade em terminar a graduação, com algumas dependências de disciplinas em seus históricos escolares.

Nota-se que, para a Professora D, a escrita destes alunos é exatamente o que prejudica seu percurso durante a graduação.

A docente interroga a questão de muitos destes surdos optarem pelo curso de Pedagogia com o objetivo de se tornarem professores de língua de sinais e não buscarem outros cursos, que não envolvessem tanto a questão da leitura e escrita. A imposição por ter um curso de nível superior pode ser a grande resposta por terem tantos surdos que não conseguem acompanhar o curso.

(...) eu acho que o ensino superior é uma coisa diferenciada, não sei se todo mundo que está na universidade gostaria de estar fazendo o curso superior. Se nós tivéssemos ensinamentos profissionalizantes de boa qualidade, que esse

profissional fosse muito bem pago, eu acho que nós não teríamos tantos alunos com dificuldades na academia, meio que assim, sendo levado, sendo quase que obrigados a fazer aquele curso (...) eu acho que isso não depende da deficiência e sim da formação anterior e da vontade desse aluno.

A docente acredita que a inclusão desta população surda deveria acontecer em dois momentos: o da aprendizagem e o do convívio, desde a infância.

Entre os casos de destaque, esteve um rapaz (dentro da faixa etária considerada normal para o Ensino Superior) que utilizava o apoio do intérprete, mas, por ser oralizado, sua relação com a Professora D era direta; quando participava das discussões, as questões eram direcionadas ao intérprete, mas as respostas eram dadas diretamente ao aluno, que fazia uma boa leitura labial. Sendo muito bem alfabetizado, tinha uma boa escrita, um vocabulário extenso, uma redação que não dependia de interpretações por ser muito bem organizada.

Então ele foi para mim uma diferença muito grande e aí é que eu percebi o quanto que a oralidade, o fato dele interagir com os outros alunos, aí não existia essa coisa de ‘não quero ficar com este aluno porque ele é surdo’, ele participava do grupo e eu não sou uma professora que dou muitos trabalhos em grupo, mas alguns eventualmente, e as pessoas aceitavam ele normalmente porque ele era de fato colaborador com o grupo, ele lia todos os textos, ele tinha dificuldades como todos os alunos, porque essa disciplina é muito difícil de fato, mas acompanhou normalmente...

A Professora D acredita que a oralização auxiliou para a inclusão deste aluno na sociedade. Além disso, o fato de vir de uma família que desde cedo lhe deu muito estímulo em relação à leitura, pode ter sido um ponto crucial para seu desenvolvimento.

A docente também ministrou aulas à aluna da Professora C que “descobriu” as funcionalidades de sua oralidade dentro da Universidade.

Para a Professora D, a educação deste alunado não pode ser estruturada somente na língua de sinais. Na medida em que a sociedade não fala esta língua, a língua portuguesa deve entrar no currículo destes alunos, assim como está para os ouvintes. A docente questiona que ao não ter a língua majoritária, este alunado acaba se comunicando somente entre eles e, assim, criando guetos que os privam de participar da sociedade como um todo.

(...) eu não sei o porquê eles têm que fazer só curso de Pedagogia e já que ele queria ser professor, ele tinha que ter o instrumento fundamental para ser professor, que é a língua portuguesa.

Mais uma vez, a docente critica o fato destes alunos não terem o domínio da língua portuguesa escrita.

A Professora E teve seu primeiro contato com alunos surdos em 2003, por uma experiência não muito positiva. Com a proposta de oferecer a disciplina eletiva em Informática e Formação de Professores, foi divulgá-la entre as salas e, numa delas, um grupo de seis surdos se interessou. No entanto, a disciplina não pôde ter início naquele semestre por não ter inscrições suficientes. No semestre seguinte, adotou o mesmo processo de divulgação e, ao entrar na sala em que estava o grupo de surdos, todos se levantaram e se viraram de costas para ela. A docente afirmou que, segundo o intérprete, esta foi a forma de expressar o quanto estavam ofendidos com ela por não ter tido a disciplina no semestre anterior. Houve muita dificuldade em lhes explicar como funcionam as disciplinas eletivas, mas desta vez, com o número mínimo de inscritos aprovado, foi possível dar início às atividades da disciplina naquele semestre. Tratava-se de um grupo heterogêneo, apenas uma mulher entre cinco homens, todos por volta dos 30 anos de idade. A maioria trabalhava em uma equipe voltada ao desenvolvimento de comunicação entre indivíduos com distúrbio da áudio-comunicação.

A docente alega que, no início, tudo foi difícil, os alunos surdos não tinham noção do barulho que faziam com as cadeiras, o que acabava atrapalhando a concentração do restante da turma, além de terem uma escrita muito deficiente, o que atrapalhava a comunicação e prejudicava a avaliação. Não havia uma comunicação direta com os alunos surdos, esta relação somente acontecia sob a presença de um intérprete.

Além desses primeiros casos, lembrou-se de uma aluna surda que teve muitos problemas em sala. Dentro da normalidade na relação série/idade, com pouca oralidade e uma escrita considerada muito ruim, não conseguiu acompanhar o curso de Pedagogia, o trancou por duas vezes e, por fim, desistiu.

Durante o primeiro semestre de 2011, a Professora trabalhou com uma surda não oralizada. Aos 20 anos, usuária da língua de sinais, mesmo tendo sua formação escolar numa escola especial, a aluna apresenta uma escrita muito debilitada, desconexa, com uma redação confusa. Matriculada no último ano do curso de Pedagogia, por um consenso entre os professores, sua escrita não se torna um impeditivo para sua formação.

(...) essa coisa de inclusão eu acho que não está muito clara na cabeça das pessoas e eu fico pensando que se os alunos ouvintes estudam Libras e num dado momento eles têm que fazer uma prova de Libras e têm que mostrar

que pelo menos alguma coisa eles entenderam, o aluno surdo também tinha que ser fluente em português ainda que ele não tenha a audição e o vocabulário muito rico, ele teria que ser capaz de se expressar em português.

Um de seus principais contatos foi com uma aluna surda que passou a ser sua orientanda para o trabalho de conclusão de curso. Esta moça, ao entorno dos 25 anos, oralizada, de uma família de pais ouvintes vindos da Bahia, era funcionária da biblioteca da Universidade e perdera a audição durante o processo de aquisição de leitura e escrita. No entanto, sua escrita era considerada razoável. No início, não aceitava o apoio do intérprete, pois não gostaria que os outros soubessem que era surda. Definia-se como não sendo surda, mas com o tempo, foi direcionada a desenvolver seu trabalho final na área da surdez, o que resultou numa autobiografia. A professora acredita que havia auxílio da irmã para escrever o trabalho, pois no início havia erros, e no decorrer, já não existiam mais. Em sua apresentação do trabalho final, feita oralmente, percebia-se que havia muitas falhas em seu vocabulário, pois tinha dificuldades na pronúncia de palavras não usuais.

Segundo a Professora E, esta aluna afirma não ter objetivos ao entrar num curso de Pedagogia, estava ali apenas por fazer uma faculdade e, talvez por pressão dos colegas de trabalho.

A docente apresentou outro aluno surdo que participou de uma de suas disciplinas. Neste caso, o estudante era muito bem oralizado, também usuário da língua de sinais, fazendo ótima leitura e escrita. A professora percebeu a autonomia deste aluno em relação à comunicação quando, em um determinado momento do curso, estiveram sem o apoio de intérpretes e ele concordou em participar das aulas, apenas solicitando à Professora E que falasse com um pouco mais de calma para que pudesse fazer a leitura labial.

Questionada sobre o rendimento de seus alunos surdos, a Professora E disse que a sensação é a de que serão sempre “café com leite”. Nunca se tem certeza se entendem aquilo que estão lendo; as participações nos debates em sala de aula não têm a mesma qualidade; não se sabe se as interpretações correspondem ao que está sendo pronunciado. Sendo assim, a docente acredita que a formação nunca é completa, sempre ficam lacunas.

Síntese

Dentre os registros, nota-se que durante o currículo antigo, havia uma maior procura pelo curso por candidatos do sexo masculino. Com a mudança de currículo, voltado à educação infantil e gestão educacional, hoje o curso é frequentado praticamente por mulheres.

Os registros apontam que os alunos surdos não oralizados apresentam maiores erros ortográficos e uma escrita considerada ruim, assim como aqueles alunos surdos oralizados apresentam uma boa escrita e conseguem acompanhar o curso sem problemas marcantes. Apenas a Professora B não se posiciona sob esta perspectiva. A docente declara que a maioria dos Professores que trabalham com alunos surdos reclamam de suas escritas e a encaram como verdadeiro problema para a evolução destes alunos na Universidade. Mas, mesmo considerando que a minoria deste alunado escreve bem, para ela, a escrita não seria a principal dificuldade. Contrárias a esta posição, as demais Professoras consideram a falha na compreensão de textos e a escrita sem conectivos e confusa como sendo um verdadeiro problema.

A Professora E parte da ideia que, por não terem as mesmas condições de aprendizagem e comunicação, estes alunos nunca terão uma formação completa. No entanto, mesmo com esta perspectiva, assim como a Professora A, ela é mais condescendente em relação à escrita e à participação em aula dos alunos surdos.

3.2. Adequação às características do alunado

Dentre os questionamentos levantados, surgem, na fala das professoras, diferentes posicionamentos e ações quanto a se adequar às necessidades e características destes alunos surdos.

As alunas da Professora A, durante o ano de 2011, eram surdas não oralizadas e recebiam o apoio de intérpretes de sinais para acompanharem as aulas.

Referente às adaptações curriculares, a Professora afirmou não haver diferenciação direcionada especificamente a estes alunos. O que existe é um acompanhamento²² extraclasse, caso necessitem. A docente alegou que todos os alunos devem participar das avaliações propostas, surdos e ouvintes. Em outro momento, no entanto, afirmou que quando existem avaliações por seminários e apresentações, os alunos surdos podem ter o apoio do intérprete, que acaba por traduzir aquilo que ele deseja explicitar.

Além disso, a correção das provas é diferenciada quando exigida a modalidade escrita da língua portuguesa, tal como afirma a Professora A:

²² Segundo a Coordenadora, o acompanhamento é uma disciplina paga, oferecida pelo curso de Letras-Português, aberta ao estudante de qualquer curso da graduação da Universidade, que busca uma melhora na interpretação de textos, leitura, redação e escrita.

Não é possível trabalhar como se fosse uma pessoa que ouve, que fala, que vem ao longo de seu desenvolvimento peculiar, fazendo leituras etc., então as adaptações que são feitas são, é, uma rigidez muito pequena em relação à questão da escrita, e com sujeito, predicado, conectivos, pontos de interrogação, exclamação, etc., ponto final, se a pessoa entende o contexto do qual está vivenciando, né?! Então é assim que a gente avalia, porque realmente não é possível chegar no 3º ano da faculdade se avaliada do modo como eu estou avaliando os demais. Porque ela não chegaria.

Neste momento, percebemos que a Professora A não encara o apoio do intérprete como uma adequação às necessidades do aluno surdo, tampouco pondera o “avaliar pelo contexto” como adaptação.

Um exemplo sobre esta adaptação apareceu em sua fala, demonstrando suas ações frente às condições de escrita de seus alunos:

Eu mando ele escrever direito, eu faço ele escrever direito. Eu digo a ele que ele não sabe escrever, que ele tem dificuldade, que ele não está entendendo o texto, que eu vou sentar com ele e explicar as ideias do texto, que ele deve procurar apoio, que ele precisa ter um apoio na língua portuguesa. Em geral, eles procuram e eu corrijo o texto deles. Corrijo o português, o que for erro gramatical e digo ‘frase sem sentido’, essa frase não combina com esta frase anterior. Eu escrevo pra ele quais foram os erros que ele cometeu naquela escrita, naquele texto escrito. É assim que eu trabalho com eles.

A Professora B, trabalhando atualmente apenas com a disciplina de Libras, afirmou que caso haja um surdo matriculado, usuário da Libras, este será dispensado das aulas.

Segundo a docente, ao ingressar nos cursos da Universidade, os surdos devem optar pelo apoio de intérpretes ou repetidores²³ para fazer o acompanhamento das aulas, ou decidir por não obter nenhum auxílio profissional. A grande maioria opta pelo intérprete de língua de sinais.

A Professora B citou o caso de alunos surdos que não tiveram condições de concluir o curso no tempo previsto. Um deles cursava Comunicação e Multimeios e necessitou de mais tempo para concluir a graduação. Num outro caso, uma aluna surda oralizada, matriculada em outro *campi*, também ficou em dependência em uma disciplina e terminou o curso um semestre depois do previsto. Para a docente, estes casos não vão nada além do que acontece com o aluno ouvinte. A Professora citou apenas um caso de desistência do curso de

²³ Segundo a autora, são aqueles profissionais que ficam de frente para o surdo, para que ele possa fazer a leitura labial.

Comunicação das Artes do Corpo, em que a causa não foi a surdez, e sim a perda da concessão da bolsa de estudos.

Nas avaliações de seus alunos surdos, a Professora B sempre pontuou os erros encontrados, mas nunca houve muita cobrança. As correções se baseavam no conteúdo exposto e a formalidade da língua portuguesa não era considerada. Caso houvesse dúvidas sobre o entendimento do conteúdo por parte do aluno, ou sobre o que este tentou explicitar, era dada a ele a oportunidade de explicar, via oral ou via intérprete, aquilo que a Professora não havia compreendido. A docente tomava esta medida para que os alunos surdos não fossem prejudicados pela escrita.

A professora B, como especialista, centraliza toda a sua crítica na atuação dos professores, na medida em que considera que a presença do intérprete resolve o problema de comunicação entre professor e aluno surdo, apesar de considerar que o nível de qualidade acadêmica dos alunos deixa muito a desejar, tal como se pode verificar no trecho de seu depoimento abaixo:

A gente tem o intérprete, funciona bem, nós temos bons intérpretes. Tem falhas? Certamente, mas eles são bons intérpretes, a gente escolheu bons intérpretes. Os nossos alunos acompanham, sabe, não têm uma enorme defasagem que se diga 'ai, eles são mais fracos porque são surdos', não. Mas a questão do professor ouvinte é complicada, porque os professores não conhecem a surdez, e eles às vezes também não têm muita flexibilidade pra pensar o que pode fazer pros surdos. Então, por exemplo, a gente dizia "olha, se puder, dá o texto antes pro intérprete, né, pra ele também poder se familiarizar com o texto", etc. Nunca deram, nunca ninguém deu... Outra coisa, 'use mais o visual, põe o data show, dê umas leituras complementares', porque eles vêm mesmo fracos, né? Com o ensino fraco... Porque perderam muito, porque a escola também não era boa. Enfim, mas também não era uma coisa que era só pra eles. Dá umas leituras complementares etc., mas poucos faziam, poucos fazem... ainda há muitos que acham que o surdo é tarefa do intérprete.

A docente é categórica quando trata das responsabilidades frente ao aluno surdo. Para ela, se o professor não entende o que o surdo pretende dizer ou se o aluno surdo não está compreendendo o conteúdo, o intérprete não pode ser responsabilizado, não deve ser dele o papel de buscar fazê-los entender um ao outro, embora não especifique em momento algum o que deveria ser feito: o professor deveria conhecer LIBRAS? O professor deveria considerar somente a produção em LIBRAS como expressão de sua qualidade acadêmica?

Tratando da posição dos intérpretes dentro de sala como parte da adequação frente às características dos alunos surdos, a Professora C traz em sua trajetória a dificuldade encontrada no início da inclusão, quando não havia intérpretes em sala para acompanhar os alunos. Até o

fim do 2º semestre de 2011, trabalhava com duas alunas surdas e ambas utilizavam o apoio profissional de um intérprete de sinais em sala de aula.

Dentre os casos de alunos surdos que passaram por suas disciplinas, quando notava uma grande dificuldade dos alunos na relação com a língua portuguesa, a Professora C os orientava a buscar auxílio para que leitura e escrita fossem aprimoradas. Segundo ela, quando os alunos percebiam que não seriam aprovados, acabavam aceitando a proposta.

A seu ver, muitos dos surdos buscam o curso de Pedagogia para se tornarem professores de outros surdos. A docente acredita que, com a disseminação da ideia de que a Libras é a língua dos surdos e que eles não precisam da língua portuguesa, perpetua-se a opinião de que, no Brasil, qualquer um pode ser um profissional de nível superior sem a proficiência da língua pátria.

Eu acho um verdadeiro absurdo. Eu acho que isso não deveria acontecer em nenhum país. Mas aqui com a história de que LIBRAS é que deve ser a língua dos surdos, o que eu também acho uma coisa complicada, porque eu acho que o surdo tem que ser incluído, mas tem que saber que faz parte de um universo e esse universo se comunica, então além da LIBRAS esse surdo tinha que ter também um outro tipo de atendimento pra sair realmente preparado e a gente não vê isso acontecer da forma como gostaria. Então, a gente tem dificuldade com o aluno, não do ponto de vista de ser bem recebido e ter todo atendimento ou do professor poder estar ali do lado dele, o problema é que ele tem defasagem e essa defasagem nem sempre você consegue suprir com apoio específico. Então, existe a ideia que não, se ele já sabe LIBRAS ele não tem que saber português, acontece que ele é um intelectual, é uma inclusão falsa porque depois, como ele escreve um mestrado? Como ele faz uma dissertação do mestrado? Se ele não consegue entender um texto simples.

A Professora C parte da ideia que, para serem realmente incluídos, estes alunos surdos deveriam receber outros tipos de atendimento. Para ela, a Libras deve fazer parte dos instrumentos de comunicação, mas não deve ser sua única forma de dialogar. Mesmo com o apoio do professor regular e do intérprete de sinais, relatou que a defasagem não consegue ser suprida, no entanto, mesmo não conseguindo entender textos simples, estes alunos são aprovados pela Universidade.

Quando notava dificuldade de entendimento dos textos propostos por parte dos alunos surdos, propunha aos alunos buscar o apoio do intérprete de sinais, além de dar apoio individualizado a estes alunos, sempre propondo que buscassem auxílio para melhorar a relação com a língua portuguesa escrita. Além disso, fazia anotações nas redações em que havia erros, para que pudessem saber onde estavam os erros.

(...) eu acho que não dá pra você aceitar que um aluno termine um curso de pedagogia sem saber escrever português. Tem que saber entender um texto.

Tratando da forma como avaliava estes alunos surdos, a Professora C afirmou não fazer distinção entre eles. Os trabalhos propostos eram sempre os mesmos, a participação em seminários deveria acontecer da mesma forma, assim como os trabalhos individuais, enfim, exigia de seus alunos surdos a mesma competência e responsabilidade esperada de um ouvinte.

Durante toda sua trajetória como professora, reprovou apenas um de seus alunos surdos, que, na época, não quis procurar apoio em busca de melhorias. No entanto, este aluno refez a disciplina, buscou auxílio, apresentou melhoras em seu desempenho e conseguiu ser aprovado.

A professora tem uma posição muito crítica em relação à língua de sinais, da forma como é imposta ao surdo. A seu ver, a inclusão não se dá apenas pelo simples fato de ter o intérprete durante o vestibular, e depois em sala de aula. Tal inclusão deveria abrir as portas para que este público entrasse na Universidade, adquirisse conhecimento, estabelecesse relações humanas e saísse preparado profissionalmente. No entanto, não é o que de fato a docente tem visto acontecer. Ela acredita existir uma grande resistência por parte dos surdos, que muitas vezes não querem se envolver com o ambiente acadêmico, estando ali sem saber ao certo o porquê.

Para ela, os surdos que se debruçam somente para uma educação com a língua de sinais perdem muito, não conseguem enviar um e-mail, não conseguem se comunicar com a sociedade. Além disso, se tornam mudos, pois só se comunicam entre eles. A docente acredita que chamar “isso” de inclusão, em pleno século XXI, é um absurdo.

Nesse sentido, a Professora C afirmou nunca ter permitido que seus alunos surdos fossem considerados aptos quando de fato não estavam. Sempre exigiu deles as mesmas habilidades que se exige de outro aluno ouvinte, dando todo o apoio que este aluno necessitasse.

De ideias semelhantes à Professora C, com a experiência já vivida anteriormente com alunos surdos, a Professora D acredita que, para que estes alunos tenham um bom desenvolvimento e desempenho, não se deve exigir o mesmo tempo que é exigido dos demais alunos, considerados normais. Para ela, privar esta população da língua portuguesa é negar a própria inserção na sociedade, uma vez que este aluno não conseguirá ler, escrever, se comunicar, sendo mantido analfabeto. Sua posição com relação a estes alunos surdos é de

oferecer sempre o apoio necessário, permitindo que façam e refaçam os trabalhos, sempre cobrando melhorias em relação à escrita e à leitura.

Para a Professora D, o que hoje muitos esperam é um currículo diferenciado para esta população surda que tem entrado no Ensino Superior, o que para ela é pensamento equivocados, na medida em que este seria um caminho inverso. O aluno deveria estar alfabetizado para ter condições de acompanhar e aproveitar o que a Universidade tem a oferecer.

Suas disciplinas exigem muita leitura e redação, os trabalhos propostos, em sua grande maioria, são realizados individualmente e em sala de aula. Sendo assim, questionada sobre as formas de avaliar estes alunos surdos, relatou ser mais atenta ao organizar as avaliações, sempre preparando uma instrução diferenciada, sempre com maiores explicações. Além disso, é exigente quanto a uma boa redação; sempre organiza uma devolutiva nos trabalhos e, quando nota muita dificuldade ou muitos problemas de escrita ou de entendimento, propõe outras bibliografias para auxiliá-los. Para que estes alunos não sejam prejudicados, o tempo dado para a realização dos trabalhos é ampliado, além de haver mais orientações e mais acompanhamento.

Por isso, a docente acredita que a oralidade, para estes alunos, facilitaria muito em sala de aula, uma vez que o intérprete pode, também, não saber até que ponto este aluno está aproveitando do conteúdo.

(...) não sei até que ponto ele facilita totalmente a vida desse aluno, mesmo porque eu acho que a língua de sinais não tem a condição de transmitir para o aluno que tem deficiência, todo o conteúdo da língua portuguesa, eu acho que ela é mais restrita, parece que ela transmite meio que a interpretação e não necessariamente a frase como um todo, palavra por palavra.

Um de seus alunos de destaque era oralizado, mas também requisitava o apoio do intérprete de sinais. Para ela, o fato de ser oralizado marcava toda a diferença em relação a sua interpretação de texto, participação em sala e escrita. Neste caso, o apoio do intérprete de sinais era utilizado para facilitar sua participação em sala.

De posição diferente das demais entrevistadas, a Professora E afirmou não trabalhar com a ideia de pedir para que os alunos refaçam os trabalhos/avaliações quando não estão de acordo com o proposto ou quando contêm muitos erros. Esta proposta somente aconteceu com sua orientanda de trabalho de conclusão de curso, pois, neste caso, a aluna precisava

apresentar uma boa redação em sua pesquisa, uma vez que este é um trabalho diferenciado dos demais.

Para ela, o apoio deveria ser oferecido tanto aos professores, quanto aos alunos. Estes surdos deveriam ser acompanhados durante todo o tempo, não receber interpretação daquilo que lhes faz falta durante as aulas e sim um acompanhamento também em relação à leitura e escrita. A docente acredita que ajudaria muito se houvesse o apoio de um auxiliar de classe que ficasse com estes alunos durante toda a aula ou um apoio pedagógico para realizar trabalhos fora da sala de aula.

Nesse sentido, exemplificou o caso de uma aluna:

Há uns anos, a gente teve uma aluna com paralisia cerebral, ela ouvia bem, mas tinha dificuldade de se expressar, tanto oral como escrita e ela tinha uma psicopedagoga que caminhava com ela, tinha uma estagiária do curso de letras que ajudava ela a ler os textos, entender, preparar fichamento tal, nos primeiros anos ela escrevia muito mal, ela foi minha aluna no primeiro semestre, praticamente não entendia nada e não entendia porque não fazia sentido o que ela escrevia e porque a letra dela era horrorosa, inclusive ela tinha um problema de autoestima, ela vinha toda hora perguntar as coisas, ela não confiava nas informações que ela recebia da sala. Em dois, três anos essa menina foi mudando tanto, ganhou assim uma autoridade nos seus processos que foi muito gostoso de ver. O pessoal da secretaria até falou: ‘Vocês viram como ela melhorou nisso, naquilo? Como ela está mais confiante!’

Sendo assim, a Professora E acredita que com os surdos seria parecido. Se tivesse esse apoio efetivo principalmente no primeiro ano, a tendência seria o aluno surdo chegar melhor ao fim. No entanto, a universidade dá o intérprete e “lava as suas mãos”.

Síntese

As adequações se resumem em oferecer auxílio individual, quando notam que o aluno surdo necessita, pontuar anotações dos erros gramaticais em suas redações e, principalmente, se apoiar no trabalho do intérprete da língua de sinais.

Mesmo sendo oralizados, a maioria dos alunos surdos apontados pelas Professoras pedia o apoio do intérprete de sinais.

Quando notam falhas na interpretação de textos e na escrita destes alunos surdos, as Professoras A, C e D propõem que estes alunos procurem auxílio na tentativa de melhora.

As mesmas docentes, A, C e D, oferecem auxílio quando notam que seus alunos surdos necessitam de apoio individual. No geral, este trabalho envolve apontar onde os alunos

estão cometendo os erros, auxiliá-los no entendimento dos textos propostos e sugerir que busquem ajuda profissional.

As Professoras A, B e D pontuam os erros encontrados nas redações e avaliações destes alunos. Ao contrário, a Professora E não propõe que seus alunos surdos refaçam seus textos quando contêm muitos erros ou estão ininteligíveis.

Mesmo contendo erros, faltando conexões entre frases e palavras, as Professoras A, B e E consideram os textos dos alunos surdos pelo contexto, sem dar muita ênfase à sintaxe. Neste mesmo sentido, a Professora B acredita que o maior problema encontrado não está nos erros de escrita cometidos por estes alunos.

A Professora B culpabiliza o professor ouvinte pelas falhas de seus alunos surdos, por não buscarem conhecer o que é a surdez e como trabalhar com este alunado. Ao contrário, a Professora C critica os próprios alunos, por se contentarem em ter apenas a língua de sinais como base para a comunicação.

Em relação aos apoios oferecidos, as Professoras C, D e E acham que os alunos surdos deveriam receber outros tipos de apoios, além da Libras. Nas falas, vemos que elas encaram a língua de sinais como um recurso em sala de aula. Nesse viés, a Professora E acredita que se fossem oferecidos apoios aos docentes, no sentido de auxiliá-los a trabalhar com estes alunos, seria diferente.

As Professoras C e D criticam a língua de sinais como é imposta aos indivíduos surdos, o que é condizente com a ideia de que estes alunos devem saber ler e escrever, assim como todos os outros que estão numa universidade.

A Professora E é contraditória quando trata da relação do aluno surdo com língua portuguesa. Num primeiro momento, ao exemplificar o caso de um de seus alunos surdos (caracterização), posiciona-se a favor de que estes alunos sejam fluentes na língua portuguesa (sem mencionar oralidade ou escrita). No entanto, quando questionada sobre as adaptações avaliativas adotadas para se adequar às necessidades deste alunado, a docente afirma não dar tanta importância aos erros gramaticais.

No geral, para as docentes, o apoio do intérprete é imprescindível, mas não deve ser encarado como a única forma de adequação às necessidades destes alunos surdos, por um lado por não saberem se os intérpretes conseguem passar ao aluno aquilo que o professor está expondo em sala, por outro lado por não saberem até que ponto o intérprete facilita a vida do aluno surdo.

3.3 Relação Professor Ouvinte – Aluno Surdo – Intérprete de Sinais

A relação entre as entrevistadas, seus alunos surdos e os intérpretes de língua de sinais aparece na fala de todas as professoras. No geral, os intérpretes são os principais interlocutores entre as professoras e este alunado.

Segundo a Professora A, sua relação com os alunos surdos, em sua maioria, se dá através do intérprete. Para exemplificar esta relação, conta como foi sua primeira experiência em sala de aula com alunos surdos:

Tem uma passagem muito interessante, que a primeira vez que eu dei aula pra esse, essa turma que tinha nove surdos numa sala só, eles disseram pro intérprete que queriam fazer uma crítica pra mim (...) “não é uma crítica negativa, é uma crítica positiva”, é, e a crítica tinha três variáveis importantes, a primeira era que eu falava de uma forma muito depressa e que eu podia falar com menos pressa, que eu poderia falar mais tranquila e tal, a segunda era que eu falasse olhando pra eles, que mesmo que tivesse intérpretes, alguns faziam leitura labial. Terceiro, que eu explicasse os conceitos mais difíceis, como hegemonia, relações antagônicas e tal, de uma forma mais fácil, porque mesmo, é, com tudo isso, era muito difícil deles compreenderem sociologia.

Através desta fala, percebemos que, para esta professora, o intérprete seria o elo de sua relação com estes alunos.

A docente acredita que o fato de não ter presenciado qualquer desistência por parte dos alunos surdos se dá pelo grande empenho destes ao realizarem os trabalhos acadêmicos e, talvez, por existir um bom entrosamento entre surdo, intérprete de sinais e demais alunos.

Ao contrário, a Professora B, por ser fluente em língua de sinais, sempre teve uma comunicação direta com os alunos surdos. Em sala, o intérprete cumpria com seu papel de apoio, mas na necessidade de questionamentos, por exemplo, o diálogo era direto entre ela e seus alunos surdos.

A Professora C relatou que, mesmo com a entrada do intérprete em cena, os problemas continuam:

(...) você nunca sabe, principalmente disciplinas como a minha que eu trabalhava na época, que era disciplina de Filosofia, o quanto esse intérprete estava conseguindo traduzir para o aluno aquele conteúdo que estava sendo passado. Porque não é um conteúdo simples...

No entanto, quando percebia que seus alunos surdos estavam tendo dificuldade de entendimento dos textos propostos, solicitava auxílio ao intérprete.

Nesta fala, notamos que a docente não se sente segura em relação ao trabalho desenvolvido pelos intérpretes, mas não vê alternativa para suprir as necessidades destes alunos. Para a docente, sua relação com os intérpretes sempre foi muito engrandecente, além de acreditar na importância do papel destes profissionais para com a educação dos surdos.

A história de relação entre alunos surdos e a Professora D não traz incidentes marcantes. Quando oralizados, a comunicação entre eles era direta; quando usuários da língua de sinais, este laço se dava através do intérprete de sinais.

A docente afirmou sempre ter tido uma ótima relação com os intérpretes que trabalharam em suas disciplinas. Segundo ela, alguns deles gostavam do curso, se preparavam para poder dar um bom apoio aos alunos surdos. Houve conflitos quando os intérpretes entraram em greve, mas, no geral, era uma boa relação tanto entre intérprete e alunos surdos, como sua relação profissional com eles.

Assim como a Professora C, a Professora E não sabia até que ponto o intérprete estava de fato passando o conteúdo aos alunos surdos.

Às vezes eles [intérpretes] explicam o conceito para o aluno e o aluno tem tanta dificuldade em entender, eu explico de novo, dou exemplos, então você imagina colocar outra pessoa dentro dessa relação e eu sei que muitas vezes o surdo não entende e não pergunta pra não atrapalhar o processo, porque é só ele que não entendeu, ele acha que todo mundo entendeu, ele não tem essa autoestima pra dizer “para tudo que, se eu não entender, a aula não segue”. É difícil ter um aluno que faça isso (...) surdo então, pior ainda.

O papel do intérprete era crucial em suas aulas, no entanto, sentia que sempre ficavam lacunas entre aquilo que ela passava e o que era interpretado.

Síntese

Dentre as docentes, somente a Professora B consegue ter uma relação direta com os alunos surdos não oralizados e usuários da língua de sinais, por ter fluência nesta língua. Para as demais Professoras, esta relação com os alunos se dá através dos intérpretes de sinais.

As Professoras C e E questionam o papel dos intérpretes em sala. Ambas ficam em dúvida se o intérprete consegue repassar ao aluno surdo todo o conteúdo ministrado durante as aulas.

No entanto, notamos que o papel do intérprete determina as relações em sala de aula, uma vez que a maioria dos alunos surdos se comunica somente através da língua de sinais, além de não apresentar uma escrita estruturada, tampouco boa compreensão textual.

Os eixos acima apresentados e analisados demonstram que tipo de aluno surdo a Universidade traz em sua história, como as Professoras encaram o trabalho junto a este alunado, como a escrita truncada, desconexa e muitas vezes ininteligível prejudica o acompanhamento dos conteúdos e a trajetória escolar destes estudantes, quais adequações utilizadas ou propostas para que os alunos surdos não sejam prejudicados, a relação entre as Professoras e seus alunos surdos e qual o papel do intérprete para os alunos e as docentes entrevistadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu de inquietações resultantes da minha participação em projeto de pesquisa, durante a graduação no curso de Pedagogia, que investigou a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino do município de Londrina – PR. Os resultados apontavam para uma inclusão mantida nos moldes de uma educação especial como sistema paralelo de ensino, assim como eram notáveis as dificuldades apresentadas pelos professores em organizar adaptações e flexibilizações dentro do currículo proposto.

No entanto, o principal questionamento surgiu quando, ao final da pesquisa, os resultados marcavam conclusão deste alunado da educação básica com a alfabetização fragilizada, sendo considerados praticamente analfabetos, incapazes de ler, compreender e escrever.

Com estes resultados, senti a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os processos de escolarização dos indivíduos surdos, razão pela qual ingressei no mestrado do PEPG em Educação: História, Política, Sociedade, integrando-me ao projeto institucional *Inclusão/exclusão social e desigualdades sociais*, coordenado pelo Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno. No início, ainda estava sem um foco de investigação claramente definido.

A trajetória inicial e a participação no referido projeto foram me oferecendo subsídios que redundaram na delimitação do foco desta pesquisa: o acesso às Instituições de Ensino Superior por indivíduos surdos e a permanência destes alunos nos cursos de graduação em que os aprovados ingressaram. Para isso, tomamos como base a legislação vigente, tanto a que caracteriza e define o Ensino Superior, quanto a que se volta aos direitos dos alunos deficientes, entre eles os surdos, em relação à educação; e apoios teóricos de autores que discutem o direito à educação, especialmente Cury (2002; 2008).

O levantamento bibliográfico sobre a educação de surdos mostrou que, apesar de a legislação definir a língua brasileira de sinais – Libras – como língua de instrução desse alunado, ela não pode substituir o aprendizado da língua portuguesa; evidenciou que o insucesso escolar dos alunos surdos reside, fundamentalmente, na precária apropriação que eles fazem da língua escrita, o que é fruto de um processo escolar que não a privilegia e não da pretensa incapacidade “natural” dessa população.

As consequências não apresentam novidades: alunos analfabetos após anos de escolaridade; alunos com uma escrita confusa, desconexa, com muitos erros gramaticais; falta de compreensão textual, até mesmo em redações simples. Por não saber como trabalhar

com estes alunos, as escolas e os professores permitem que sejam aprovados sem estarem aptos a passar para a próxima etapa.

Tendo em vista a situação escolar em que se encontram estes alunos surdos hoje, percebi que a investigação da inserção de indivíduos surdos em instituições de Ensino Superior, partindo de dois vieses - acesso e permanência – poderia ser mais uma contribuição aos estudos críticos que, pouco a pouco, vêm sendo desenvolvidos, a partir da perspectiva apontada inicialmente por Bueno (2000 e 2008).

Sendo assim, defini como objetivos para esta pesquisa: identificar e analisar as formas pelas quais são realizadas a seleção de indivíduos surdos ao Ensino Superior, os procedimentos utilizados que procuram ampliar as possibilidades de permanência desses alunos nos cursos que ingressaram, as dificuldades que esses alunos apresentam sob a ótica dos responsáveis pelos cursos e por seus professores, e a produção escrita desses candidatos.

Para tanto, tínhamos como hipóteses: que o acesso ao Ensino Superior para alunos surdos era facilitado, sem que as IES tivessem garantias de que as adaptações realizadas em relação aos processos seletivos considerassem a proficiência na língua escrita; que as dificuldades dos alunos surdos se deviam basicamente à falta de domínio da língua escrita por parte desse alunado; e que o desempenho desses alunos por meio da língua escrita mostrava a precariedade de sua apropriação da língua portuguesa, o que prejudicava tanto o acesso ao conhecimento registrado em obras impressas, quanto a qualidade de suas próprias expressões escritas.

A proposta inicial era de investigar diferentes IES que houvessem atendido a alunos surdos. No entanto, devido a dificuldades encontradas, como selecionar instituições que tivessem este perfil ou dessem abertura para a realização da pesquisa, e o escasso tempo para a elaboração do trabalho, decidi restringir a investigação a uma única universidade²⁴, no intuito de conferir os procedimentos de seleção de alunos, as adequações realizadas para atender a este público e as dificuldades encontradas.

Para a obtenção dos dados, utilizamos quatro procedimentos: preenchimento de protocolo pelo setor responsável pelo vestibular; entrevista com a supervisora deste setor; entrevistas com a coordenadora e as professoras do curso de Pedagogia²⁵; e registros dos candidatos que participaram do processo seletivo de verão 2012.

²⁴A seleção da universidade, procurando minimizar o fato de se restringir somente a uma, recaiu sobre aquela com larga história no Ensino Superior, avaliada pelo MEC como de excelente qualidade e possuindo atuação expressiva no campo da surdez.

²⁵Como dito anteriormente, nos procedimentos de coleta, a decisão por este curso se deu tanto por ser um curso de grande procura pelos surdos/deficientes auditivos, quanto por nos trazer à tona o questionamento sobre

Definimos três eixos para a coleta de dados: acesso, desempenho em relação à língua escrita e permanência.

Para a coleta de dados sobre o acesso de alunos surdos ao Ensino Superior, primeiramente encaminhamos um protocolo ao setor responsável pelos processos seletivos, solicitando informações sobre tal processo e especificações sobre os candidatos, e, num segundo momento, entrevistamos uma das responsáveis pelo setor, para obtermos informações mais detalhadas sobre este processo.

Para analisar o desempenho em língua escrita, solicitamos ao setor responsável pelo vestibular documentação e registros de produções escritas por estes candidatos.

Tratando da permanência destes alunos no curso de Pedagogia, entrevistamos a coordenadora e algumas professoras que teriam trabalhado com alunos surdos, e solicitamos informações da situação acadêmica destes alunos surdos junto ao setor acadêmico responsável.

No que se refere ao acesso de indivíduos surdos na Universidade, os candidatos surdos se submetem ao mesmo processo seletivo que os demais. Têm direito a apresentar os resultados do ENEM e podem solicitar o apoio de intérpretes ou outras adequações durante a prova, desde que apresentem um laudo médico contendo as especificações do quadro clínico e das condições necessárias para que participem das provas. Quando são alunos de outras universidades, podem tentar a transferência, assim como qualquer outro aluno.

Dentre os dados oferecidos pelo setor responsável, é notória a baixa procura por cursos do Ensino Superior por parte dos indivíduos surdos. Além disso, há mais ou menos quinze anos, os candidatos eram oralizados, diferentemente dos de hoje, que são, em sua maioria, usuários da língua de sinais. Esta é uma característica das mudanças nas legislações a favor da língua de sinais como língua de instrução da pessoa surda.

A única providência quanto ao atendimento oferecido aos candidatos surdos/deficientes auditivos refere-se ao apoio do intérprete de língua de sinais, sem que haja especificações sobre seu papel durante as provas, ou seja, não existe a preocupação de verificar se estes profissionais apenas traduzem as questões das provas (para Libras) aos candidatos surdos ou se podem fazer a interpretação do contexto para eles, ou mesmo, apresentar elementos para as respostas.

Dentre os cursos em que os alunos surdos estavam matriculados (segundo semestre de 2011), Pedagogia era o de segunda maior incidência. Em primeiro lugar estava o curso de

relação entre a proficiência da modalidade escrita da língua portuguesa e a formação deste público na área da educação.

Psicologia, e, em terceiro, Comunicação Social. Durante os últimos anos (2010 e 2011), a procura por cursos diminuiu para apenas um candidato ao ano, o que pode relevar a inexistência de uma política de absorção desses alunos.

As provas das candidatas surdas, referentes ao vestibular para o 1º semestre de 2012, demonstram que, dentre as cinco, três tinham uma ótima escrita, com expressão qualificada que não deixava dúvidas sobre o que pretendiam explicitar, assim como apresentavam estrutura gramatical qualificada e boa correção ortográfica. As demais provas demonstravam uma apropriação precária da língua portuguesa, especialmente no que se refere à estrutura sintática, mas com incorreções ortográficas também superiores às das três primeiras candidatas, o que tornaram as respostas praticamente ininteligíveis.

A aprovação no exame vestibular das três primeiras e a reprovação das outras duas demonstra que o vestibular da Universidade exige a proficiência na língua escrita, não levando em consideração apenas o aspecto semântico das redações. Estes dados refutam a primeira hipótese, de que o acesso ao Ensino Superior teria sido facilitado.

Duas das candidatas procuraram o curso de Psicologia, seguidas de uma que procurou o curso de Moda, uma História (Bacharelado) e uma Publicidade e Propaganda. Dentre as ingressantes, uma está frequentando o curso de História, e duas o curso de Psicologia.

As entrevistas com a coordenadora e professoras do curso de Pedagogia resultaram em três eixos.

O primeiro eixo diz respeito às caracterizações destes alunos surdos, suas aprendizagens e dificuldades. No geral, após a mudança de currículo do curso, antes específico à educação de alunos com distúrbios da audiocomunicação e hoje voltado à educação infantil e gestão escolar, houve um aumento significativo de procura por candidatas do sexo feminino e uma queda drástica nesta procura por candidatos do sexo masculino.

Ficou evidente nos depoimentos o sucesso dos alunos surdos oralizados. As professoras consideram que os surdos usuários da língua oral apresentam maior participação em sala, bom entendimento dos textos e uma boa escrita. Assim como é evidente a dificuldade da maioria dos alunos somente usuários da língua de sinais, que apresentam uma escrita desconexa, sem sentido, muitas vezes incompreensível.

A professora especialista, contrária às demais professoras, não considera que a escrita destes alunos surdos seja o principal problema. Para ela, a falta de conhecimento sobre a surdez, por parte dos professores, é o que prejudica o desempenho destes alunos em sala de aula.

Apesar de a maioria das professoras considerar insatisfatória a produção escrita dos alunos surdos e muitas afirmarem que os tratam igualmente aos demais, duas delas são condescendentes, na medida em que não têm a mesma exigência que têm com os usuários da língua portuguesa em termos de qualidade da expressão escrita. Esta posição de complacência corresponde ao artigo 14 do decreto nº 5.626/05, em que se recomenda levar em consideração o aspecto semântico da escrita na avaliação da produção escrita dos alunos surdos. Na própria fala das professoras aparece o posicionamento quanto ao rigor na correção de redações e avaliações, na qual umas dizem que os alunos são empenhados, e outras dizem que, se forem levar “à risca”, estes alunos não conseguiriam acompanhar o curso.

No segundo eixo, apresentamos as adequações às necessidades e características destes alunos surdos, propostas pela própria Universidade e/ou pelas docentes entrevistadas. No geral, mesmo sendo oralizados, a maioria dos alunos surdos requer o apoio dos intérpretes de sinais, procedimento adotado pela Universidade em decorrência da determinação contida no artigo 14 do decreto 5.626/05.

As docentes encaram o apoio destes profissionais como algo imprescindível. No entanto, são da opinião de que esta não deveria ser a única adequação, pois, apenas com isso, a compreensão textual e a escrita destes alunos surdos continuarão fragilizadas. Além deste apoio, a maioria das docentes oferece auxílio individual a este alunado, pontua seus erros quanto à compreensão e escrita e propõe que, quando os casos são mais graves, procurem ajuda profissional.

Em algumas falas, é presente a opinião de que a Libras é um recurso, não podendo substituir a língua portuguesa. Mesmo que essa postura não tenha ficado evidente na fala de todas as professoras, existe uma determinação da lei 10.436/02, que proíbe a substituição da língua portuguesa pela Libras.

O terceiro e último eixo, sobre a permanência destes alunos no Ensino Superior, trata da relação entre professoras, alunos surdos e intérpretes de sinais.

A maioria das docentes tem uma relação indireta com seus alunos surdos, por serem eles, em sua grande maioria, usuários apenas da língua de sinais. Este elo se faz através dos intérpretes de sinais. Apenas a professora especialista consegue uma relação direta com estes alunos, por ser fluente em Libras.

Algumas das docentes questionam se as interpretações, durante as aulas, são condizentes com o conteúdo que elas estão ministrando. Esta posição pode estar ligada ao fato de que, além de a Libras ser uma língua nova e em crescente expansão, a profissão de tradutor e intérprete de sinais também é nova. A dúvida paira sobre o fato de ser uma língua que não

consegue traduzir todas as palavras em sinais, levando as docentes a se questionarem como é que os intérpretes fazem para explicar conceitos complexos apresentados por elas. No entanto, no geral, são os intérpretes que determinam as relações em sala de aula.

Por fim, notamos que a questão do desempenho desses alunos surdos por meio da língua escrita mostra, de fato, a precariedade de apropriação dos conteúdos propostos, o que acaba por prejudicá-los no acesso aos conhecimentos registrados impressos e na qualidade de suas expressões escritas. Neste caso, somente a presença do intérprete não parece influenciar no sentido do aprimoramento do ensino dos alunos surdos.

Verifica-se, portanto, uma discrepância entre o nível de proficiência escrita exigida para o ingresso na Universidade e a produção escrita relatada pelas professoras e coordenadora. Ou seja, a exigência existente nos processos seletivos não tem continuidade após o ingresso, o que redundava que aqueles que ingressaram com escrita precária se diplomem praticamente da mesma forma, com exceção de alguns alunos das professoras que procuram encaminhá-los para algum tipo de atendimento especializado, mas sem o respaldo da instituição.

Embora praticamente todas as docentes (com exceção da especialista) apresentem críticas sobre a falta de domínio da língua escrita por parte da maioria dos alunos surdos (com exceção daqueles que dominam a língua oral e, conseqüentemente, a língua escrita), todas acabam por afirmar que suas atuações centram-se na melhor qualificação desses alunos em termos de expressão escrita.

Entretanto, e contraditoriamente, a maioria delas indica que muitos alunos que não apresentam boa qualidade de expressão escrita conseguiram ser aprovados, pois elas levam em consideração no momento da avaliação o “contexto” e não a sua adequação ao português escrito. Ou seja, apesar de muitas críticas em relação a essa falta de qualificação na escrita, acabam, ao fim e ao cabo, aprovando esses alunos.

Cabe, ainda, considerar que não transparece, nem nos dados colhidos junto ao setor do vestibular, nem pelos depoimentos dos professores, a existência de uma política mais clara e definida de inserção desses alunos na universidade. De um lado, a incerteza da responsável pelo vestibular sobre a real atuação do intérprete de Libras no momento das provas seletivas, mostra que não há uma padronização a respeito do papel efetivo que ele deveria cumprir. Por outro, a exigência de proficiência escrita constatada nas provas dos exames vestibulares não parece ser acompanhada quando da trajetória desses alunos dentro dos cursos nos quais ingressam.

Além disso, apesar de termos colhido um conjunto de reflexões bastante interessantes e, por vezes, contraditórias, entre professoras regentes e professora especialista, constatamos que, uma Instituição como a pesquisada, com larga trajetória e experiência na educação de deficientes auditivos, não possui um projeto mais integrado, com as iniciativas a esse respeito, que possa servir de referência para outras instituições, deixando essas questões a cargo do interesse individual de alguns professores.

Por fim, ciente dos limites dos achados e análises desta dissertação, entendemos que ela se soma a um conjunto ainda pequeno de trabalhos que procura analisar a escolarização de alunos surdos e/ou deficientes auditivos dentro de uma perspectiva crítica, função central de qualquer pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. & BEANE, J. (orgs). 2001. **Escolas Democráticas**. 2ª ed. Ed. São Paulo: Cortez.

BOBBIO, N. 1992. **A Era dos Direito**. Rio de Janeiro: Campus.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

_____. 1990. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. 1996. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

_____. 2000. **Lei nº 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.

_____. 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial, MEC, SEESP.

_____. 2002. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências.

_____. MTE – Ministério do Trabalho e Emprego. 2002. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**. Disponível em:

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>.

Acessado em: 15 de abril de 2012.

_____. MEC. SEESP. 2004. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2012.

- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE . 2004. **Portaria SAS nº 587**. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/sas/mac/visualizar_texto.cfm?idtxt=23103. Acesso em 15 de junho de 2012.
- _____. 2004. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**, Regulamenta as Leis nºs 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.
- _____. 2005a. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.
- _____. 2005b. **Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005**, que regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.
- _____. 2005c. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, que 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.
- _____. STF. 2012a. **Apresentação STF – ADPF 186**. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Apresentacao_STF_Joao_Feres_Junior.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2012.
- _____. STF. 2012b. **Cotas: relator vota pela constitucionalidade das políticas afirmativas da UnB**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/vernoticiadetalhe.asp?idconteudo=205888>. Acesso em: 20 de junho de 2012.
- _____. STF. 2012c. **STF julga constitucional política de cotas na UnB**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>. Acesso em: 20 de junho de 2012.

_____. STF. 2012d. **STF confirma validade de sistema de cotas em universidade pública.** Disponível em:
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=207003>.
Acesso em: 20 de junho de 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. 1998. Surdez, linguagem e cultura. **Caderno CEDES**, São Paulo, n.46.

_____. 1999. Diversidade, deficiência e educação. **Revista Espaço**, MEC/INES, n. 12, Rio de Janeiro, p. 3 a 12.

_____. 2005. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. In: **Anais do I Seminário de Pesquisa em Educação Especial**. Universidade Estadual do Espírito Santo. Espírito Santo, p. 1-13.

_____. 2007. Educação Especial, Inclusão Escolar e Desigualdades Sociais. In: **Anais do VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES**. Rio de Janeiro, MEC/INES.

CHARLOT, Bernard. 2000. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artes Médicas.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS 1990. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, UNESCO.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

CRUZ, J. I. G., DIAS, T. R. S. 2009. Trajetória escolas do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Superior**, v.15, p.65-80.

CURY, C. R. J. 2002. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262.

- _____. 2008. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.134, p.293-303.
- DANTAS, Mauriza M. 2006. **Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos**. São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado.
- FISCHER, Julianne. 2010. Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na Universidade: possibilidades e desafios. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, ANPEd.
- GERALDI, J. W. 1997. O uso como lugar de construção dos recursos linguísticos. **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n.8, p.49-54.
- _____. 2007. **A Educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed.
- LACERDA, Cristina B.F. de. 2000. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, vol. 20, n.50, p.70-83.
- LAPLANE, A. L. F. de. 2000. **Interação e silêncio na sala de aula**. **Caderno CEDES**, ano XX, n.50, p. 55-69, abril.
- MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. 2007. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Rev. Bras. Educ. Especial**, vol.13, n.1, p.27-42. ISSN 1413-6538
- MELETTI, S. M. F. 2009. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, ANPEd, p.01-12.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. 2010. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Educação – ANPEd**. Caxambu, ANPEd.
- MELLO, A. G. de. 2010. **Repensar o oralismo com o coração**. Disponível em: http://www.cepde.rj.gov.br/oralismo_da.htm. Acesso em 17 jul. 2010

- MENDONÇA, S. R. D. 2007. **Trajetórias Sócio-Educacionais de Adultos Surdos:** Condições Sociais, Familiares e Escolares. São Paulo, PUC/SP, Tese de doutorado.
- MOEHLECKE, S. 2002. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Caderno de Pesquisas**, n.117, p.197-217. ISSN 0100-1574
- NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. 2007. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, n.17, p.124-157. ISSN 1517-4522
- NILSSON, Peter; LURBE, Emparb; LAURENT, Stéphanec. 2008. The early life origins of vascular ageing and cardiovascular risk: the EVA syndrome. **Journal of Hypertension**, v. 26, p. 1049-1057, June.
- ONU. 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- PEREIRA, M. C. C. 2009. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, CENP/CAPE. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/leituraescritaesurdez.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2012.
- PINTO, Patrícia L. F. 2010. **Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/debate3.htm>. Acesso em 17 jul. 2010.
- SACRISTÁN, José Gimeno. 2001. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed.
- SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. 2005. Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 565-582.
- SANTOS, W. J. P. dos. 2002. **Do ensino médio à universidade: trajetória escolar de alunos surdos formados em uma escola especial de São Paulo, no período de 1965 à 1996**. São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado.

- SILVA, M. da & PADOIN, M. J. 2008. Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, vol.16, n.58, p.77-94. ISSN 0104-4036
- SKLIAR, Carlos. 1999. **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial**. 2ªed. Porto Alegre: Mediação.
- SKLIAR, Carlos. 2005. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKILIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32.
- SOARES, M. A. L. 2004. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.16, p.49-60.
- THOMA, A. S. 2006. **A inclusão no ensino superior: “ – Ninguém foi preparado para trabalhar com esse aluno (...) isso exige certamente uma política especial...”**. Disponível em:

http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../trabalho_gt15.htm Acesso em 28 jul. 2011.
- TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G. 2007. Nem toda pessoa lê em Braille, nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.369-386, maio/ago.
- ZAGO, N. 2006. Do acesso à permanência no ensino superior, percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 32, p. 226-370.

ANEXO 1

ROTEIRO DE VISITA ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Sujeito: Membro Setor de Seleção (vestibular)

I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. Apresentar a Carta de Apresentação e os objetivos da pesquisa/entrevista.
2. Descrever os procedimentos de coleta dos dados justificando a utilização do gravador
3. Assinatura do termo de consentimento por parte do entrevistado (caso necessário).

II – ROTEIRO DE ENTREVISTA – QUESTÕES OBJETIVAS

1. Dados sobre o entrevistado

- a) Sexo
- b) Faixa etária
 - a. Menor que 30 anos;
 - b. Entre 30 e 45 anos
 - c. Acima de 45 anos
- c) Tempo de magistério _____
- d) Função _____

2. Processo seletivo:

- a) Exame vestibular
- b) Resultado do ENEM
- c) Entrevista
- d) Outro: _____

b) Alunos surdos no vestibular:

	Ano	Quantidade	Aprovados

Total			

c) É exigido laudo médico/fonoaudiológico? Sim () Não ()

3. Caracterização dos candidatos surdos

a) Sexo

	Quantidade
Feminino	
Masculino	

b) Idade

Faixa etária	Quantidade
Abaixo de 18 anos	
19 a 25 anos	
+ de 25 anos	

4. Para quais cursos (se possível, indicar quantidade):

III – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROCEDIMENTOS PREVIAMENTE PLANEJADOS PARA A SELEÇÃO DE ALUNOS SURDOS

1. Tipo de candidato:

- a) Surdo usuário da língua oral
- b) Surdo usuário de LIBRAS

2. Apoios Oferecidos:

- a. Surdo usuário da língua oral
- b. Surdo usuário de LIBRAS

3. Adaptação curricular (simplificação)

4. Há política de quotas para alunos deficientes? Qual?

- a. % de alunos
- b. rebaixamento da nota de corte
- c. o número de aprovados não supera o de vagas

5. Realização do Processo Seletivo:

- a. Intérprete: Sim () – Função:

- 1. Traduzir as questões em LIBRAS ()
- 2. Manter diálogo em LIBRAS, não controlado, com os candidatos ()
- 3. Escrever a resposta que o candidato surdo fez em LIBRAS ()
- 4. Outra: _____

- b. Não ()

6. Avaliação dos resultados:

- a. Estrutura/organização textual da expressão escrita
- b. Conteúdo das respostas

7. Houve candidatos que não se afirmaram surdos na seleção e, sendo aprovados, foram descobertos, ao longo do curso, que eram surdos? (Descrever a situação)

8. Foram tomadas providências em relação a isso? Quais?

ANEXO 2

ROTEIRO DE VISITA ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Alvo: Coordenadores e/ou Professores de cursos de graduação que já tiveram alunos surdos matriculados

I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. Apresentar a Carta de Apresentação e os objetivos da pesquisa/entrevista.
2. Descrever os procedimentos de coleta dos dados justificando a utilização do gravador.
3. Assinatura do termo de consentimento por parte do entrevistado (caso necessário).

II – DADOS SOBRE OS SUJEITOS (COORDENADORES)

1. Sexo
2. Faixa etária
 - a. Menor que 30 anos;
 - b. Entre 30 e 45 anos
 - c. Acima de 45 anos
3. Tempo de magistério _____
4. Curso que coordena _____

III – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Caracterização do alunado surdo:

- a) Quantos alunos surdos receberam no curso?
- b) Em que anos?
- c) Concluintes ____ Desistentes ____
- d) Todos oralizados ou somente usuários de LIBRAS
- e)

2. Quanto às adaptações:

- a) Adaptação curricular (Quais e como foram usadas)
- b) Adaptação avaliativa (Quais e como foram usadas)

3. Rendimento escolar

- a) Rendimento acadêmico (perguntas sobre a performance dos alunos, individualmente se ele(a) tiver dados – explorar bem as distinções entre alunos)
- b) Acompanhamento das aulas
- c) Dificuldades relatadas por professores
- d) Problemas específicos que demandaram intervenção da coordenação
- e) Que resultados finais foram alcançados (como avalia formação do aluno como profissional)

4. Considerações a serem colocadas, na qual acreditam ter importância.

ANEXO 3

ROTEIRO DE VISITA ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Sujeitos: Professores de cursos de graduação que já tiveram alunos surdos matriculados

I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1. Apresentar a Carta de Apresentação e os objetivos da pesquisa/entrevista.
2. Descrever os procedimentos de coleta dos dados justificando a utilização do gravador.
3. Assinatura do termo de consentimento por parte do entrevistado (caso necessário).

II – DADOS SOBRE OS SUJEITOS (PROFESSORES)

1. Sexo
2. Faixa etária
 - d. Menor que 30 anos;
 - e. Entre 30 e 45 anos
 - f. Acima de 45 anos
3. Tempo de magistério _____
4. Disciplinas que leciona _____

III – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Alunos surdos em suas aulas
 - a) Quantos: _____
 - b) Em que anos _____
 - c) Em que cursos _____
 - d) Diferença de rendimento entre eles (Se sim, pedir para exemplificar)
 - e) Se tiver mais 4 ou mais, pedir para indicar qual apresentou melhor rendimento e qual o pior -> a partir daqui, deverá ser um roteiro para cada aluno
2. **Caracterização do(s) aluno(s):**
 - A - Pessoais
 - a) Sexo _____
 - b) Idade _____

- c) Cor _____
- d) Estado civil _____
- e) Outra observação sobre _____

B – Dados de escolarização

- a) Ano/semestre em que cursou a sua disciplina
- b) Ano/semestre em que concluiu o curso – caso não tenha concluído, em que estágio parou

C – Linguagem utilizada

- a. Oralizado ou somente usuário de LIBRAS
- b. Proficiência na modalidade escrita da língua portuguesa

Quanto aos recursos/apoios:

- a. Necessidade de intérprete
- b. Outros recursos/apoios

Quanto às adaptações:

- a. Necessidade de adaptação curricular
- b. Necessidade de adaptação avaliativa
- c. Necessidade de adaptação da disposição da(s) sala(s)

Relação professor x aluno surdo:

- a. Diálogo direto
- b. Diálogo via intérprete

Quanto ao rendimento:

- a. Como analisa o rendimento
- b. Houve dificuldades (professores/coordenadores)
- c. Língua escrita – intérprete
- d. Disciplinas que tinham mais facilidade/dificuldade (Se o professor tiver ministrado mais de uma disciplina)

3. Considerações a serem colocadas, na qual acreditam ter importância.