

Adelso Fidelis de Moura

**ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
a expectativa do aluno surdo do ensino médio**

Adelso Fidelis de Moura

**ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
a expectativa do aluno surdo do ensino médio**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, sob orientação da Prof^a Dra Lúcia Pereira Leite e co-orientação da Prof^a Dra Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

**Bauru – SP
2016**

Moura, Adelson Fidelis.

Acesso ao ensino superior : a expectativa do aluno surdo do ensino médio / Adelson Fidelis de Moura, 2016.
107 f.

Orientadora: Lúcia Pereira Leite

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Surdo. 2. Ensino superior. 3. Educação inclusiva.
4. Libras. 5. Ensino médio.

I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ADELSON FIDELIS DE MOURA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 19 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profª Drª LUCIA PEREIRA LEITE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profª Drª SUELI DE FÁTIMA FERNANDES do(a) Setor de Ciências Humanas / Universidade Federal do Paraná, Profª Drª VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ADELSON FIDELIS DE MOURA, intitulada **ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A EXPECTATIVA DO ALUNO SURDO DO ENSINO MÉDIO**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profª Drª LUCIA PEREIRA LEITE

Profª Drª SUELI DE FÁTIMA FERNANDES

Profª Drª VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Agência Financiadora:



COMISSÃO EXAMINADORA

Dra Lúcia Pereira Leite
UNESP – Faculdade de Ciências – Bauru

Dra Sueli de Fátima Fernandes
UFPR – Universidade Federal do Paraná – Curitiba

Dra Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
UNESP – Faculdade de Ciências – Bauru

A todos que acreditaram
na importância deste trabalho
e em minha capacidade de realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força, cuidado e por me capacitar para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora Dr^a Lúcia Pereira Leite, pelo tempo dedicado, pela paciência e pela confiança na elaboração desta pesquisa. Os momentos de aprendizagem foram muitos e contínuos. A cada desafio, a cada medo, a cada correção, seu otimismo e humor, foram fundamentais.

Agradeço à professora Dr^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins a dedicação, a paciência e o cuidado, fazendo parte da minha formação desde a graduação, sempre me indicando o caminho de possibilidades além do que eu posso perceber.

Agradeço às professoras integrantes da banca examinadora, pelas contribuições para esta dissertação.

Agradeço aos participantes desta pesquisa por tornar possível a realização desta investigação.

Agradeço ao Observatório de Educação – OBEDUC, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa concedida.

Agradeço a meus pais, Abelardo Fidelis de Moura e Luzia da Silva de Moura, o exemplo de fé, amor, determinação, integridade e caráter. A eles, o maior amor já sentido!

Agradeço à minha família que, mesmo sem entender, buscou compreender meu afastamento e, às vezes, o isolamento que exigiu este período de estudos.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que me impulsionaram na busca dos conhecimentos necessários a fim de tornar possível a realidade almejada na educação dos surdos em nosso contexto.

Agradeço à diretora da Escola Estadual Ernesto Monte, Heloíse Helena Cerqueira de Souza, por acreditar em nosso trabalho, pelo carinho, confiança e por tornar possível a realização das entrevistas.

Agradeço ao meu grupo amigos carinhosamente chamado de “bonde”, Eder Ricardo da Silva, Ricardo Cesar Piccinato Alves, Claudia Cristina de Góes, Laila Guzzon Hussein, Laura Moreira Borelli, Taís Chiodelli e João Paulo Fadini. Com certeza, sem vocês, esta jornada seria mais difícil!

Agradeço a Valderes Rodrigues e Tatiana Pleti pela ajuda e contribuição, disponibilizando seu tempo e conhecimento com muita competência.

Agradeço aos amigos Carlos Eduardo Moreira de Brito, Jucilene Ribeiro Cesar, Paulo Sérgio Camaçari, André Silvestre, Amanda Dipólito, Janete Haddad pela amizade, companhia, paciência em me ouvirem às vezes até fora de hora.

Agradeço a Vinícius Augusto Silva Del Cielo por me ajudar a não me esquecer de mim, pela parceria nos desafios e nos momentos de lazer acompanhados de bate-papos bem humorados.

Agradeço a Elaine dos Santos e a Janete Zago por acreditarem em mim e estarem comigo desde a primeira tentativa de ingresso no programa de mestrado.

Agradeço aos meus amigos Julio Cesar Svenson, Reginaldo Ferreira e Adriano, pela cumplicidade e amparo. Mesmo distantes, a força da amizade não se ofuscou.

Agradeço aos queridos Natália Gavaldão e Rodolfo Marquezin pelos risos descontraídos, pelo apoio emocional e parceria. Nossas viagens nunca serão esquecidas.

Agradeço à minha amiga Kele Cristina da Silva, parceira de viagens, com seu riso solto, humor inabalável, força e determinação, sempre me fazendo enxergar por outros ângulos.

Agradeço ao apoio do Departamento de Educação Especial, vinculado a Secretaria de Educação Municipal de Bauru.

Enfim, a todos que, de alguma forma, tornaram este trabalho possível direta ou indiretamente. De longe ou de perto, vocês fizeram a diferença!

Muito obrigado!!!

MOURA, A. F. **ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A EXPECTATIVA DO ALUNO SURDO DO ENSINO MÉDIO**. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

RESUMO

Diante do cenário apresentado pela proposta da educação inclusiva, o acesso à escola é garantido por lei para estudantes com deficiência. Estudos voltados para a análise e a discussão das condições deste acesso e a permanência deste público na Universidade são considerados importantes para a efetivação desse direito. Logo, esta pesquisa buscou levantar as expectativas relacionadas às condições de acesso e permanência do estudante surdo no Ensino Superior, subsidiada pelos relatos e apontamentos desses estudantes surdos matriculados no Ensino Médio da rede estadual de ensino. Foram objetivos complementares: a identificação, descrição e análise dos facilitadores e das barreiras reconhecidas por esse alunado para o seu ingresso ao Ensino Superior, à luz da revisão das políticas públicas educacionais e de produções científicas a respeito da temática. Considerando a percepção do surdo como a melhor maneira para questionar seu próprio processo educacional, foram realizadas entrevistas com sete estudantes surdos matriculados em escolas públicas do Ensino Médio e que recebiam apoio educacional especializado numa unidade escolar da rede estadual de ensino no município de Bauru (SP). Buscou-se, nesta ação, a coleta de informações que nos indicassem quais são as dificuldades e os anseios dos alunos surdos quando se deparam com a possibilidade do ingresso ao Ensino Superior. A análise dos dados obtidos com as entrevistas foi sistematizada em quatro temas que buscaram aglutinar os relatos dos estudantes surdos, sendo: desenvolvimento linguístico; percurso educacional; implicações na relação entre surdos e com ouvintes; expectativa de acesso ao Ensino Superior. Sendo que para cada tema foram elaborados tópicos temáticos com a intenção de possibilitar uma análise minuciosa das considerações apresentadas. Os resultados indicaram que embora as condições de acesso ainda lhes sejam difíceis, os alunos surdos que estão no Ensino Médio têm o desejo de ingressar na Universidade e de continuar seus estudos. No entanto, falta preparo e orientação da escola básica em formá-los para que possam adquirir conhecimentos necessários a fim de cursar o Ensino Superior. Outro fator relevante que marca a pouca expressividade de surdos na Universidade ocorre fortemente em função da ausência de intérpretes. As contribuições dessa análise vão além da educação formal, passando pela significação da aprendizagem e da possibilidade de ampliação do acesso e das condições de permanência no contexto universitário. Os dados deste estudo indicam que para os surdos entrevistados o Ensino Superior ainda se mostra como um nível educacional ainda distante do seu alcance, mesmo para aqueles que desejam frequentá-lo.

Palavras-chave: Surdo, Ensino Superior, Educação Inclusiva, Libras, Ensino Médio.

MOURA, A. F. ACCESS TO HIGHER EDUCATION: A STUDENT EXPECTATION OF DEAF HIGH SCHOOL. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

ABSTRACT

Given the scenario presented by inclusive education proposal, access to education is guaranteed by law to students with disabilities. Studies aimed to analyzing and discussing their access and permanence conditions to the university are considered important aspects to achieve such right. Thus, this study aimed to research expectations related to access and permanence conditions of deaf students to higher education. It is based on reports and indications of deaf students enrolled on public high schools. Complementary objectives were: identifying, describing and analyzing enablers and barriers recognized by these students to access higher education, from the review of public educational policies and scientific production about this theme. Considering the deaf perception as the best way to question their own educational process, interviews were made with seven deaf students from public high schools who also received special educational support from a state school unit in Bauru (Sao Paulo state). In this action, we sought to collect information in order to indicate what difficulties and anxieties deaf students face with the possibility of entering higher education. The analysis of data gathered from the interviews was systematized into four themes in order to agglutinate the deaf students' reports: linguistic development, educational trajectory, implications in the relationship between deaf students and between them and hearing students; expectations of access to higher education. To each theme, thematic topics were resulted in order to make it possible a precise analysis of the considerations presented. Results showed that, although access conditions are still hard, deaf high school students desire to go to university and keep studying. However, lack of preparation and orientation in formal learning hampers their acquiring of necessary knowledge in order to attend higher education. Another relevant factor which emphasizes little expressiveness of the deaf in universities is strongly due to the lack of interpreters. Contributions of this analysis go beyond formal education, going through learning meaning and possibility of increasing access and permanence conditions in the university context. Data from this research indicate that, for the deaf students interviewed, higher education is still an educational level far from their reach, even for the ones who desire to attend it.

Keywords: deaf, higher education, inclusive education, Brazilian sign language, high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos participantes.....	56
Quadro 2. Distribuição das questões cujas respostas foram utilizadas para formar os resultados, organizadas por eixos temáticos.....	60
Quadro 3. Composição dos temas e tópicos temáticos.....	61
Quadro 4. Tema 1 - Apropriação do desenvolvimento linguístico.....	62
Quadro 5. Tema 2 – Descrição do percurso educacional.....	62
Quadro 6. Tema 3 – Implicações na relação entre surdos e com ouvintes.....	63
Quadro 7. Tema 4 – Expectativas de acesso ao Ensino Superior.....	63

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - LÍNGUA, LINGUAGEM E O SURDO: ASPECTOS CONCEITUAIS E EDUCACIONAIS.....	22
1.1 - Conceituação do sujeito surdo.....	23
1.2 – A língua como constitutiva do sujeito surdo: contexto educacional em foco.....	27
1.3 – A educação bilíngue para surdos.....	33
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	37
2.1 - A educação inclusiva e a educação de surdos.....	38
2.2 - Políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil.....	43
2.3 - Estrutura e funcionamento da educação de surdos na rede estadual.....	47
2.4 - Normativas que orientam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à Educação Superior.....	50
CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PERCORRIDA NA BUSCA DA PERCEPÇÃO DO SUJEITO.....	55
3.1 – Participantes.....	56
3.2 - Local de realização da pesquisa.....	57
3.3 - Instrumentos de pesquisa.....	57
3.4 - Procedimentos de coleta de dados.....	58
3.5 - Procedimentos de tratamento dos dados.....	60

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	65
4.1 - Tema 1: Apropriação do desenvolvimento linguístico.....	66
4.1.1 - Tópico temático: Apropriação da língua de sinais.....	66
4.1.2 - Tópico temático: Uso da Libras no contexto familiar.....	67
4.1.3 - Tópico temático: Acompanhamento fonoaudiológico com objetivo de oralização.....	68
4.1.4 - Tópico temático: Percepção sobre o domínio da Língua Portuguesa.....	69
4.1.5 - Tópico temático: A relevância da Libras para o surdo.....	70
4.2 - Tema 2 – Descrição do percurso educacional.....	72
4.2.1 - Tópico temático: Intérprete de Libras na educação básica.....	72
4.2.2 - Tópico temático: Estratégias do aluno para frequentar a sala de aula.....	73
4.2.3 - Tópico temático: Condições da educação básica.....	74
4.2.4 - Tópico temático: Orientação pra estudar no Ensino Superior.....	75
4.3 - Tema 3: Implicações na relação entre surdos e com ouvintes.....	77
4.3.1 - Tópico temático: Surdos com surdos.....	77
4.3.2 - Tópico temático: Surdos com ouvintes.....	78
4.3.3 - Tópico temático: Percepção do surdo enquanto não ouvinte.....	80
4.4 - Tema 4: Expectativas de acesso ao Ensino Superior.....	81
4.4.1 - Tópico temático: Expectativa de frequentar o Ensino Superior.....	81
4.4.2 - Tópico temático: Condições de permanência/acesso ao Ensino Superior – presença do intérprete de Libras.....	82
4.4.3 - Tópico temático: Das instituições e relevância do Ensino Superior.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	96
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA MENORES DE IDADE.....	97
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	98
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	99
APÊNDICE E – ENTREVISTA	100

Apresentação

Desde a educação básica, o surdo tem enfrentado dificuldades para se apropriar dos conhecimentos escolares, devido principalmente às restrições linguísticas. Ao chegar à escola, na maioria das vezes, não encontra intérpretes. Além disso, a escolha da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como forma de comunicação muitas vezes não é aceita pela família e nem ofertada pela escola, que prefere investir na oralidade. Poucos professores são fluentes em Libras, fato que se constitui mais uma dificuldade.

Assim, este estudo se configura como ação investigativa de uma proposição em rede, denominada “Acessibilidade ao Ensino Superior: da análise das políticas públicas e educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão” do Programa Observatório em Educação OBEDUC/CAPES (Proc. 8224/12). A rede tem como foco discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior, assim como o impacto dessas políticas na formação docente e na produção de mídias instrumentais. O projeto envolve a participação de várias universidades públicas: UNESP/SP, em colaboração com pesquisadores das universidades: UFSC/SC, UFJF/MG, UEM/PR, UEL/PR, USP/Ribeirão Preto/SP, UFSCar/SP, UFRJ/RJ, UFMS/MS e UTPR/PR. Na relação com os objetivos desta rede, este estudo dá luz a possibilidade de acesso e inclusão sob o olhar do aluno surdo ao ensino superior, ampliando o discurso em benefício da promoção do sistema de escolarização acessível e igualitário, considerando a percepção do surdo como a melhor para questionar seu próprio processo educacional.

Desta forma, o pesquisador se aproxima da temática sobre a expectativa de acesso do aluno surdo ao Ensino Superior. Com formação em pedagogia e habilitação em deficiência auditiva, o pesquisador atua em sala de recursos para o atendimento de alunos surdos do Ensino Fundamental e médio da rede estadual de ensino no município de Bauru (SP) há cinco anos. Tal responsabilidade exige conhecimentos específicos em relação à educação de surdos e à Libras. A proposta da pesquisa é motivadora, uma vez que volta o olhar para as possibilidades de elevação da formação acadêmica dos alunos surdos.

Introdução

Desde a segunda metade do século passado, evidenciadas por movimentos sociais e associadas às de distintos grupos, as sociedades vêm tornando-se progressivamente inclusivas (OMOTE, 2004). No entanto, ainda há uma distância significativa das condições reais e das condições desejadas para a efetiva participação dos alunos com deficiência na escola. Discutir tal prerrogativa no Ensino Superior não é diferente.

Sabe-se que a educação do surdo no Brasil foi marcada por discursos e práticas de ensino reguladas por uma cultura social que buscava a normatização e o controle de sua população. Isto levou à negação da existência da comunidade surda, da língua de sinais, além da identidade surda, como resultado de experiências visuais que os determinavam como diferentes em relação aos ouvintes. A educação ofertada aos surdos em nosso contexto educacional ainda é pautada por concepções que levam em conta o ensino de uma única língua, ou seja, da língua portuguesa como majoritária, a partir do ensino da sua gramática. A Libras é pouco valorizada nas escolas e em nossa sociedade, desfavorecendo o surdo em seu desenvolvimento social e desempenho acadêmico. Atrelado a isso, a falta de conhecimento e domínio de sua língua dificulta a interação nos mais variados contextos sociais (SKLIAR, 2013).

Deixar de considerar o surdo como deficiente implicará reconhecer a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e educacional dos surdos. Por intermédio deste sistema linguístico, eles conseguirão alcançar níveis mais elevados de ensino e de uso efetivo de sua língua e da língua portuguesa visto que a quantidade de estudantes com deficiência no Ensino Superior é considerada pequena no Brasil.

Segundo as estatísticas da Educação Superior no país em 2013, dos 29.034 alunos que declararam ter algum tipo de deficiência no ingresso à graduação, 1.448 se reconhecem como surdos e 7.037 com deficiência auditiva. Dos 420 alunos surdos que frequentam instituições públicas de Ensino Superior, 336 estão em faculdades federais, 34 em estaduais e 50 em faculdades municipais. Dos 1.538 com deficiência auditiva, 1.186 estão nas instituições federais, 239 nas estaduais e 113 nas municipais. Em faculdades privadas, frequentam 1.068 surdos e 5.499 com deficiência auditiva. Nota-se que há maior número de alunos que se declaram com deficiência auditiva em todas as instituições. É importante ressaltar que, do total de alunos que se declaram com deficiência no Ensino Superior, os surdos correspondem a 5,12% (INEP, 2014). Portanto, é relevante a questão sobre a percepção dos estudantes

surdos com relação a este nível de ensino e quais as condições que lhes são oferecidas nas instituições para garantir seu acesso e sua permanência.

Dito de outro modo, o acesso à universidade pode dar ao surdo uma visibilidade positiva em relação ao seu potencial acadêmico e, aliadas às possibilidades de concluir este nível de ensino, tem contribuído para desfazer estereótipos da sociedade em geral sobre a falta de capacidade para o exercício de funções laborais mais elevadas (PERLIN, 2013).

No contexto educacional, os princípios filosóficos de educação de surdos revelam a importância do reconhecimento da língua do surdo como sua marca constitutiva ao longo do tempo. A partir destas constatações, situamos a educação bilíngue como uma possibilidade atualmente desejada pela comunidade surda. Nesta proposta, a língua de sinais deve ser usada nas escolas como primeira língua (L¹) e a língua portuguesa entendida como a segunda língua (L²) (LACERDA; LODI, 2014).

As formas oficialmente reconhecidas de educação de surdos, somadas ao resultado ineficiente do nível de letramento dos mesmos nas escolas, têm sido tema recorrente na pauta dos movimentos sociais da comunidade surda e da academia brasileira. Capellini (2001) avaliou o desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo 26 com deficiência auditiva. Seu estudo constatou o baixo nível de desempenho acadêmico em alunos incluídos em classes comuns do Ensino Fundamental oferecendo indicativos importantes para o redirecionamento do processo de inclusão. O desempenho acadêmico dos surdos apresentado pelo estudo, aponta semelhanças com resultados de alunos com deficiência intelectual. Este dado evidencia a importância de se rever as bases legais para a sistematização da escola no atendimento deste alunado.

As políticas voltadas para a organização da escolarização dos surdos buscam possibilitar seu funcionamento nos diferentes níveis da educação básica. Referente a isto, encontramos no artigo 18 da Lei 10.098 (BRASIL, 2000), que trata da acessibilidade de pessoas com deficiência em geral, a proposta de formação do intérprete em língua de sinais. Contamos também com a Lei 10.436 (BRASIL, 2002) que reconhece a língua brasileira de sinais, a Libras, como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. No ano de 2005, foi implementado o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), regulamentando as duas leis citadas anteriormente. Trata-se de um importante documento que aborda os diversos aspectos relacionados a Libras, desde sua inclusão como disciplina curricular até o papel do poder público na responsabilidade de difusão desta língua na formação de professores.

Os termos dessa lei relacionados à educação bilíngue foram utilizados na elaboração do Plano Nacional de Educação, reconhecida como Lei 13.005 (BRASIL, 2014b). No mesmo

ano, um grupo de trabalho, designado pelas portarias nº 1.060 e nº 91 do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), produziu o Relatório Sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa. O documento indica a criação de escolas regulares, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (BRASIL, 2014b).

Ao reconhecerem esta situação, somados ao esforço de compreender e situar o debate em torno do levantamento das expectativas de surdos na universidade, por mais solidário que este se intitule, com políticas públicas e ações afirmativas direcionadas para a promoção da inclusão, seu alcance é pontual. Poucas são as práticas, que acabam servindo como meio de troca em uma sociedade de classes que se mantém excludente (LIMA, 2014) – em especial, no que se refere à presença e participação desses estudantes neste nível de formação educacional.

Nesta direção, realizou-se um levantamento bibliográfico focando a produção científica na área da educação de surdos nos ensinos médio e superior publicada entre os anos de 2011 e 2015 em periódicos disponíveis no banco de dados Scielo. As palavras-chave utilizadas foram “surdo”, “ensino médio”, “ensino superior” e “universidade”. Os resultados demonstram que as produções na área são escassas. Na busca com a palavra-chave “surdo”, foram encontrados 19 artigos. Ao relacionar as palavras “surdo” com “ensino médio”, apareceram dois dos artigos já encontrados na primeira busca. Na relação com as outras palavras-chave quando cruzadas com a palavra “ensino superior”, não foram encontradas pesquisas classificadas. Dos 19 trabalhos localizados, nenhuma se referiu à educação de estudantes surdos no ensino superior.

No entanto, na revisão dos trabalhos modificando a palavra “surdo” para “surdez”, porém subsidiada pelos mesmos critérios na análise dos 19 artigos encontrados no banco de dados Scielo, cinco já encontrados na busca anterior com a palavra “*surdo*”; portanto, encontramos 14 novos artigos. Destes, três em 2011, um em 2012, cinco em 2013, quatro em 2014 e um em 2015. Ao relacionar a palavra “*surdez*” com “*ensino médio*”, não foi encontrado nenhum artigo, e quando a relacionamos com “*ensino superior*” e “*universidade*”, encontramos um artigo já visto na busca com a palavra “*surdez*”.

Dos materiais selecionados com os termos “*surdez*” e “*ensino superior*”, foi possível identificar o artigo de Moreira, Bolsanello e Seger (2011). Trata-se de um estudo sobre as políticas inclusivas na educação brasileira para alunos com necessidade educacionais especiais no ensino superior. As autoras utilizam como referência o percurso da UFPR

(Universidade Federal do Paraná) na busca de ações para melhor atender seu alunado. Foram entrevistados sete alunos (três cegos, dois com deficiência física, um com deficiência múltipla e um surdo) em sete cursos da UFPR com o propósito de conhecer a trajetória de cada um no ensino superior. Os resultados evidenciam as estratégias dos alunos com necessidade educacionais especiais para continuarem no ensino superior e a importância da implementação de políticas de apoios e recursos no ingresso e na permanência dos alunos com deficiência na universidade.

Em uma busca realizada nos trabalhos científicos apresentados pelo ONEESP¹ (Observatório Nacional de Educação Especial), foi encontrado apenas um estudo sobre o processo de escolarização de surdos entre os 55 publicados em 2013. Nele, Sarmento e Fumes (2013) analisam a relação de colaboração entre professor da sala de recurso multifuncional e a professora da sala de aula regular para a promoção do desenvolvimento pedagógico de um aluno surdo no Ensino Fundamental.

O ONEESP tem a colaboração de 25 pesquisadores de 16 estados brasileiros em 22 universidades. Este dado reforça a relevância e a pertinência deste trabalho para as pesquisas referentes ao processo educacional do estudante surdo. Portanto, conhecer as expectativas destes alunos sobre o acesso à universidade no cenário atual implicará dar passos no movimento de escuta deles. Ao darmos voz a esses sujeitos, pretendemos conhecer seus anseios e/ou dificuldades ao se depararem com a conclusão do Ensino Médio. O que pensam sobre o ingresso do surdo na universidade? Quais as orientações e/ou expectativas para cursar um curso de graduação?

Foram encontradas no google acadêmico², pesquisas realizadas na área da educação de surdos no ensino superior, cada qual com alguma relação com a presente pesquisa. O estudo de Manente, Rodrigues e Palamin (2007) mostra que o desempenho na escolarização anterior, o apoio familiar e as condições financeiras das famílias interferem na decisão de frequentar a universidade; também revela que as instituições de ensino superior não estão preparadas para atender as necessidades dos alunos com deficiência auditivos.

Cruz (2007) realizou uma pesquisa com sete alunos surdos universitários com idade entre 22 e 39 anos em três municípios da região norte do estado de São Paulo buscando investigar as condições dos surdos no ensino superior. Concluiu-se que o ensino superior se organiza de acordo com os interesses e as necessidades dos ouvintes, e os surdos são responsabilizados por sua aprendizagem não tendo o acompanhamento de um intérprete de

¹ <http://www.oneesp.ufscar.br/>

² Base de dados de artigos científicos

Libras – língua portuguesa, sem a promoção de qualquer ação envolvendo a troca linguística e cultural dentro da universidade. No processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, são priorizadas atividades extraclasse para recuperação de notas.

Mendes et al (2010) realizaram um estudo de caso com a participação de dois estudantes surdos universitários oralizados e que conhecem e se utilizam da Libras também como forma de comunicação. Os autores escolheram a universidade onde estudam pelo fato de haver intérprete de Libras. O apoio e o incentivo da família foram fundamentais na decisão de cursarem o ensino superior. Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010) pesquisaram a vivência universitária de surdos escolarizados em ambiente bilíngue e que se identificam com a cultura surda. É importante considerar a trajetória escolar e o tipo de necessidade deles para favorecer a inclusão, respeitando suas especificidades linguísticas e de aprendizagem. O contexto universitário é regido por normas do mundo ouvinte e, por isso, demanda grande esforço de adaptação para o surdo, mesmo que acompanhado por intérprete de Libras. Dos desafios apresentados pelas pesquisadoras, foram destacados o reconhecimento da identidade surda, a diferença linguística e sensorial e as peculiaridades do processo de aprendizagem do surdo. As autoras concluem que, independentemente do nível de ensino frequentado, há a necessidade de uma profunda reflexão sobre a inclusão no que diz respeito às responsabilidades, o papel do professor e da instituição formadora na formação acadêmica dos estudantes surdos.

A pesquisa de Daroque e Padilha (2012) priorizou a compreensão dos desafios enfrentados por surdos universitários e seus professores neste nível de ensino, assim como suas expectativas quanto às condições favoráveis para sua permanência.

O trabalho de revisão da literatura em periódicos qualificados e disponíveis em base de dados de armazenamento de pesquisas brasileiras, no período entre 2001 e 2012, constituiu o foco de Silva et al (2012). O estudo aponta ter encontrado 20 artigos sobre educação superior, sendo que sete deles abordavam a inclusão de múltiplas deficiências, sete a deficiência auditiva e seis a acessibilidade. Isso demonstra a necessidade de aprofundamento nos estudos referentes na área e de publicação de pesquisas que tornem mais frequentes as discussões a respeito da presença de estudantes com necessidades especiais no ambiente universitário.

Diante do exposto, cumpre afirmar que a motivação sobre a formação de estudantes universitários com deficiência parece ter sido o fio condutor das investigações aqui descritas. Ainda assim, de modo análogo e, ao mesmo tempo, de modo recorrente, tal levantamento

revelou que as matrículas de estudantes com deficiência é relativamente inferior quando comparadas às de estudantes sem deficiência na Educação Superior (BRASIL, 2014).

Neste sentido, a presente pesquisa buscou levantar as expectativas relacionadas às condições de acesso e permanência do estudante surdo no Ensino Superior, baseada nos relatos e apontamentos destes estudantes surdos matriculados no Ensino Médio de escolas públicas. Ao identificar, descrever e analisar os facilitadores e as barreiras reconhecidas por estes alunos para o seu acesso ao ensino superior, o estudo pretende dar voz ao surdo, apresentando a perspectiva deste estudante sobre a sua admissão à universidade com base em seus relatos. Entre possibilidades e constatações, os esforços empreendidos visaram sua compreensão sobre as condições de acesso ou os obstáculos que dificultam e/ou impedem sua chegada à educação superior.

Contribuindo para o estudo das ações que assegurem a oferta de uma educação significativa para os surdos, este trabalho está dividido em dois capítulos que buscam pontuar os fatores que envolvem a pesquisa. O capítulo 1 – Língua, linguagem e o surdo: aspectos conceituais e educacionais – procura situar o leitor nos aspectos da conceituação do sujeito surdo, a língua como constitutiva do sujeito surdo no contexto educacional e a educação bilíngue para os surdos. Na sequência, o capítulo 2 – Educação especial e inclusiva – apresenta o enfoque educacional da escolarização do surdo, a perspectiva da educação inclusiva, assim como a estruturação do Ensino Médio (na qual estão inseridos os participantes desta pesquisa). O conteúdo deste capítulo visa explicitar as formas de escolarização da educação dos surdos frente às políticas atuais e as normativas da rede estadual de educação no Ensino Médio.

O universo pesquisado e os procedimentos utilizados estão apresentados no capítulo 3 – Trajetória metodológica percorrida na busca da percepção do sujeito. Nele, está exposto o processo da pesquisa para o conhecimento das expectativas dos surdos do Ensino Médio para seu acesso ao Ensino Superior. Os resultados da pesquisa estão no capítulo 4 – Resultados e discussão – onde acham-se expostos os resultados obtidos amparados em dados encontrados na literatura. Finalizando o texto, apresenta-se o capítulo que trata das Considerações finais, que apontam as principais contribuições desta pesquisa.

Capítulo 1

LÍNGUA, LINGUAGEM E O SURDO:

aspectos conceituais e educacionais

Para compreender os aspectos que envolvem a educação de surdos, é importante conhecer qual o conceito de sujeito a ser apropriado, considerar a língua como constitutiva deste sujeito e que fatores são relevantes na escolha da educação bilíngue para os surdos.

1.1- Conceituação do sujeito surdo

A surdez ou deficiência auditiva são conceitos ainda pouco compreendidos por parte dos movimentos sociais que envolvem a comunidade surda brasileira usuária da Libras, o que gera polêmica sobre seu uso em estudos que se referem ao tema. Isso é relevante pela especificidade da expressão, ou seja, para indicar qual a concepção e compreensão sobre esses sujeitos. Tais dados podem ser melhor observados a partir do emprego dos termos mencionados nas políticas públicas de educação especial nas últimas décadas. De modo geral, a ocorrência do termo *portador de deficiência auditiva* tem sido substituída pelo termo *surdo/surdez*. Este fato demonstra a preocupação dos gestores e militantes envolvidos no reconhecimento da opção deste grupo em utilizarem a Libras como forma legítima de comunicação nos espaços educacionais. É neste cenário da revisão conceitual das terminologias *deficiência auditiva* para *surdez/surdo* que este estudo se insere.

Sobre o assunto, a área clínica se refere ao surdo como deficiente auditivo. Este termo é utilizado para designá-lo e defini-lo como uma desordem da audição independente da causa tipo ou severidade, e seu grau é medido em decibéis (dB) por meio de exames clínicos. Dessa forma, ela pode ser leve, com perda auditiva entre 15 e 30 dB, perda moderada, de 31 a 60 dB, perda severa, de 61 a 90 dB, e profunda, referente à perda auditiva acima de 90 dB. De acordo com a localização, as classificações podem ser condutiva, sensorial, neural e mista. Pode ser de origem genética ou adquirida durante a gravidez (pré-natal), durante o nascimento (perinatal) ou após o nascimento (pós-natal). Quanto ao tipo, a deficiência auditiva é dividida em condutiva, quando a lesão está na orelha externa ou média; neurossensorial, que compromete a orelha interna, a cóclea ou o nervo coclear; mista, afetando a orelha média e interna; e central, quando o nervo coclear e suas conexões são comprometidos (LOPES, 2006).

As intervenções médicas de aparelhamento auditivo e procedimentos cirúrgicos para correção da falta de audição são definidas sob estes critérios apresentados. A concepção

clínica considera apenas a comunicação oral como possível e desejável, sendo a mais importante forma de relação entre os seres humanos (BEVILACQUA, 2011). A mesma autora ressalta a dificuldade que as famílias – em que a audição está nos padrões de normalidade – têm ao se depararem com o nascimento de uma criança surda. O atraso ou impedimento da linguagem falada são colocados como consequências drásticas na vida social e educacional dessa pessoa.

Os avanços da tecnologia, a partir da década de 1970, trouxeram a possibilidade de aproveitamento dos resíduos auditivos por meio do uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI). Hoje, estes aparelhos possuem tecnologia digital de alta qualidade.

A partir de 1990, tornou-se possível no Brasil a cirurgia de implante coclear (IC), realizada pela primeira vez no Centro de Pesquisas Audiológicas (CPA) do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP) campus de Bauru. Este procedimento tem sido realizado há mais de 30 anos no tratamento das deficiências auditivas severas e profundas. Trata-se de um dispositivo biomédico, biocompatível e durável, elaborado para substituir a função das células ciliadas que podem estar ausentes ou danificadas. O implante coclear transforma a energia sonora em estímulos elétricos e pode ser realizado a partir dos 18 meses para deficiência auditiva de grau severo (BEVILACQUA, 2011).

A autora (2011) ainda refere que o sucesso de todo o processo de intervenção e tratamento clínico depende de vários fatores. O principal é o tempo de privação sensorial auditiva, ou seja, quanto mais cedo iniciar-se o acompanhamento clínico, melhores serão os resultados na reabilitação das funções auditivas. O empenho da família é fundamental para a efetivação do trabalho que possibilite o desenvolvimento da linguagem oral e da fala pelo acompanhamento assíduo em treinamento fonoaudiológico e a manutenção do aparelho auditivo.

Nesta direção, observa-se a possibilidade de reconhecermos as pessoas com surdez utilizando-se da comunicação oral como modalidade de linguagem. Tal fato tem permitido a este grupo reconhecer sua perda de audição mobilizado pelo uso de sistema de amplificação sonora individual, favorecendo o desenvolvimento da percepção da audição e desta modalidade linguística. Assumem-se, portanto, como não ouvintes e reivindicam direitos a legendas, sistema FM³, posicionamento corporal em sala de aula, palestras e eventos em

³ Trata-se de um dispositivo eletrônico que capta o som da voz por um microfone e o transforma em ondas específicas que são captadas por AASIs ou pelos Implantes Cocleares. (<http://desculpenaoouvi.laklobato.com/2011/05/10/sistema-fm-para-implante-coclear-e-aparelhos-auditivos/>)

lugares estratégicos possibilitando enxergar a boca do orador (professor, palestrante, padre, etc.) para fazerem a leitura labial. Este grupo ressalta sua distinção por não utilizar a Libras para se comunicar. Isso não significa oposição a ela; apenas o destaque de que as necessidades dos surdos não são as mesmas, ou seja, nem sempre a presença de um surdo sugere o acompanhamento de um intérprete de Libras, e isto deve ser respeitado (LOBATO, 2011; PFEIFER, 2012).

No que foi apresentado até aqui, o surdez e/ou a deficiência auditiva tem sido considerada um defeito a ser reparado. Esta é a forma mais antiga de compreender e defender a formação daqueles que não possuem integridade do órgão da audição. Por muito tempo, a pessoa surda foi e ainda por vezes é considerada por suas limitações e dificuldades de comunicação reiterada pela perspectiva clínica patológica da surdez. São fatos que trouxeram consequências e graves implicações para a socialização e a formação acadêmica dos surdos. Neste modelo, a pessoa que não ouve tem sido identificada pelo que lhe falta e não por suas potencialidades, incorporando-a ao discurso da deficiência.

Em oposição a este modo de conceber a surdez, a perspectiva socioantropológica admite quem não ouve como aquele que se insere nas relações sociais, culturais e históricas, pertencentes a um grupo heterogêneo capaz de participar do processo de transformação educacional. Nele, o surdo é reconhecido na sua diferença cultural, afastando-se de concepções que o definem como deficiente (SKLIAR, 2013).

Ao refletir sobre o assunto, Valentini e Bisol (2012) reconhecem que o uso destas duas terminologias tem endossado a dicotomia existente para referir sobre o público em questão. Os denominados surdos não veem a si mesmos como deficientes, utilizam a língua de sinais e valorizam sua cultura. Já aqueles que se reconhecem como deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e identidade surda. Então, o termo surdo passa a ser designado num viés histórico e cultural, enquanto o termo deficiente auditivo é apresentado em uma perspectiva orgânica, o que é uma desvantagem para o surdo, pois o vê como uma pessoa que precisa ascender à condição de ouvinte pelo intermédio da reabilitação e da normalização (SILVA, 2012).

Em termos legais, também encontramos ambivalência nas definições para designar a pessoa surda ou com deficiência auditiva, como referendado pelo decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que, por sua vez, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000).

[...] 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.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Ao pontuar as duas definições de surdez, é evidente a importância do cuidado no olhar e em seu uso referente aos propósitos dos estudos direcionados a educação dos surdos. O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, afirma a existência e relevância da cultura para a construção da identidade das pessoas surdas fortalecida pelo relacionamento com seus semelhantes.

Acerca disso, Skliar (2013) defende que a cultura surda pode ser denominada pela leitura multicultural, isto é, a partir de sua historicidade e processos de produções deste grupo em sociedade. É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, e a Libras é produto dela. É pelo fato de surdos e ouvintes conviverem no mesmo espaço e compartilharem dos mesmos hábitos e costumes que o autor refere serem multiculturais. Aspectos da cultura surda e da cultura ouvinte têm proporcionado a eles se reconhecerem como tal, ou seja, indivíduos multiculturais.

Em adicional, Perlin (2013) distingue a cultura surda da cultura ouvinte pela forma de ação e atuação de cada uma na sociedade. Enquanto a primeira é sistematizada por experiências visuais, a segunda é formada por experiências auditivas; dessa forma, não se aproximam e não podem ser integradas. O surdo deve ser considerado em suas diferenças e diversidade, afastando a ideia de que seja um usuário da cultura ouvinte.

Sá (2010) explora a questão da cultura surda diante de diferentes aspectos. Na perspectiva dos estudos sobre os surdos, define cultura como o resultado do processo de construção social e, portanto, de produção de significados por meio da constituição da linguagem visuoespacial. Nos estudos sociais e antropológicos que discutem as relações dos povos nas sociedades em geral, a cultura surda ainda é vista e estudada como uma subcultura, por ocupar lugares de luta e resistência ao seu reconhecimento. A evidência básica para pertencer à comunidade surda é destacada no texto da autora pelo uso da língua de sinais, que tem sido reconhecida constantemente pelas pesquisas na área da linguística como sistema de linguagem independente das línguas orais. Além disso, é pelo exercício da linguagem que se constitui a subjetividade, ou seja, a identidade.

Falando sobre identidade, Perlin (2013) ressalta a relevância da cultura para a construção da identidade do surdo. Neste aspecto, os surdos são reconhecidos dentro de cinco categorias: identidades surdas, híbridas, de transição, incompleta e flutuante. Os que possuem identidade surda se reconhecem em um mundo visual e fazem uso da língua de sinais como

forma de comunicação, desenvolvendo suas experiências por meio dela. As identidades surdas híbridas são identificadas em indivíduos que nasceram ouvintes e perderam a audição. Utilizam-se da estrutura da língua portuguesa e passam para a língua de sinais. As identidades surdas de transição são encontradas em surdos que foram privados de se comunicar por meio de sinais e obrigados a fazer uso da comunicação oral. Geralmente acontece com surdos filhos de pais ouvintes. A identidade surda incompleta representa o surdo que se encontra sob a ideologia ouvintista, ou seja, sob o domínio da cultura dominante chegando até mesmo a negar a identidade surda. Também é reconhecida a identidade flutuante, na qual o surdo se espelha na representação do ouvinte, desprezando a cultura surda.

Dito isto, este estudo assume a concepção socioantropológica considerando as diferenças e as especificidades do surdo possuindo língua, identidade e cultura própria. Neste cenário, torna-se primordial o reconhecimento das diferenças nas práticas de ensino, visto que as políticas atuais têm o objetivo de promover a educação para todos, cabendo aos movimentos educacionais inclusivos atenderem esta finalidade. Para os alunos surdos, esta proposta educacional deve dar atenção para a especificidade linguística característica da sua constituição como sujeito surdo, considerando sua percepção visual e sua forma de comunicação.

1.2 - A língua como constitutiva do sujeito surdo: contexto educacional em foco

O contexto educacional é local produtivo para investigações importantes relacionadas à língua, linguagem e cultura. Para Mikhail Bakhtin e Valentin Nikolaevich Voloshinov, a língua possui um sistema abstrato de regras, mas só pode ser considerada como tal em seu uso. Ela só existe porque há um grupo social que a utiliza (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999).

Consideramos, então, o estudante surdo como sujeito que possui língua própria, a Libras, e compartilha do mesmo ambiente educacional com ouvintes, portanto, usuários da língua portuguesa. É necessário conhecer as especificidades linguísticas, educacionais e culturais relativas ao surdo para poder contribuir com a sua formação acadêmica, pois o preconceito é considerado a barreira mais difícil a ser enfrentada no processo de sua

escolarização. Isto acontece na medida em que a sociedade ouvinte se mantém afastada e pouco se esforça para se comunicar e estabelecer interação social com o surdo (VALENTINI; BISOL, 2012).

Para entender as condições que envolvem este tema, é importante resgatar as concepções sobre a educação de surdos, destacando as posições tanto do oralismo e da comunicação total para chegarmos ao bilinguismo. Na abordagem oralista, o surdo se apropria da língua oral de forma exclusiva. Para isso, deve passar pelo trabalho de habilitação auditiva e treinos fonoarticulatórios, ou seja, esforçar-se para se comunicar como ouvinte, pois esse universo se constitui na maioria das pessoas.

Os profissionais que seguem a filosofia da comunicação total preocupam-se tanto com a comunicação entre surdos como entre surdos e ouvintes. Desta forma, aceitam a comunicação oral da mesma forma que os recursos gestuais. Envolvendo as duas línguas, o bilinguismo tem como proposta a aquisição da Libras como primeira e da língua portuguesa como a segunda. É nesta direção que discutiremos os rumos já tomados e os sentidos indicados.

Para Bakhtin e Volochinov (1999), a palavra serve de trama para todas as relações sociais, podendo registrar as fases mais transitórias e passageiras das mudanças sociais. No que tange às discussões sobre a educação e a forma de comunicação das pessoas surdas, nota-se um destaque em nossa sociedade nos últimos anos. Estudos que resgatam a trajetória na busca desta escolha revelam o quanto foi árdua a conquista do reconhecimento de sua língua, a Libras. No decorrer deste processo, surgiram propostas filosóficas educacionais direcionadas à educação de surdos com aspectos ligados às concepções de surdez. A escola, por ser um local de imposição de uso de uma única língua, ligou a questão da educação de surdos às questões das línguas, língua oral e língua de sinais, se constituindo parte de oposições entre normalidade e anormalidade, saúde e patologia, ouvinte e surdo, maioria e minoria, oralidade e gestualidade. Desse modo, as mudanças nos conceitos sobre o sujeito surdo e sobre sua língua foram responsáveis por avanços significativos no plano educacional, sobretudo pela divulgação da educação bilíngue e dos princípios teóricos, culturais e sociais do surdo (SKLIAR, 2013).

Apesar disso, podemos contextualizar, na área da linguística, os aspectos envolvendo a aquisição da língua de sinais como natural do surdo e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Bakhtin e Volochinov (1999) apresentam como um dos problemas desta área do conhecimento a valorização da percepção do signo predominando o reconhecimento sobre a compreensão. Segundo ele, cria-se um sistema de aquisição da língua

decifrada e adaptada para a transmissão escolar da palavra, tornando a aprendizagem mecânica e sem sentido, sem uso prático.

Assim como no ensino da língua, a educação de surdos também passa pelo desafio de considerar a língua como algo vivo, capaz de evoluir historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual de seus usuários (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999).

É importante tratar das características referentes às concepções de educação para surdos que permearam e ainda estão vigentes em nosso contexto educacional, bem como sua relação com a língua de sinais e o ensino da língua portuguesa com importância na comunicação oral, simultânea ou como segunda língua. O desafio torna-se maior ao constar a maneira negativa pela qual a sociedade via o surdo, com compaixão e piedade; desprovido de capacidades, eram abandonados e castigados. Pelo menos até o século XVI, não se tem registro da existência de educadores de surdos (GOLDFELD, 2002). Portanto, durante muito tempo, não foi dada importância para sua língua e sua educação.

A língua natural dos surdos, a Libras, se configura como um produto cultural. Sua modalidade de recepção e produção visuoespacial supõe que ela foi criada porque a falta de audição impede a oralidade. Na verdade, sua criação, desenvolvimento e transmissão passaram de geração em geração, sendo construída histórica e socialmente pelas comunidades surdas (SKLIAR, 2013, p.24).

Isso nos mostra que a língua não é neutra; carregada de ideologia, as transformações sociais acontecem por meio dela. A língua existe no uso, além das regras gramaticais e linguísticas. Sendo assim, o enunciado demonstra a origem do enunciadador, a cultura e as relações. Existem muitas linguagens sociais, e o limite é dado pela língua com significado formado por um determinado grupo dentro de um contexto.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 109).

A língua não se apresenta como um sistema de formas normativas para seu usuário. A palavra escrita é apenas um sinal mas, em seu uso prático, é inseparável do conteúdo ideológico. O sinal pertence ao domínio da ideologia, e a assimilação de uma língua acontece quando o sinal é absorvido completamente pelo signo e reconhecido pela compreensão. A

palavra se apresenta na enunciação, no uso da língua carregada de significado, de conteúdo, de sentido ideológico ou vivencial. Reagimos àquelas que manifestam nossa ideologia, pertencente à nossa vida (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999). Por isso, é importante considerar a língua do surdo como expressão de seus pensamentos, capaz de exprimir e demonstrar sua cultura e valores.

Essa expressão acontece na forma de sua comunicação e, a partir de concepções sobre ela, surgiram filosofias a respeito da educação de surdos no decorrer da história. Tanto na escola como na sociedade, estes conceitos persistem e se justificam cada qual a seu modo. Apresentamos as três filosofias educacionais que permeiam o cenário da educação e as análises apontadas por estudiosos sobre a consequência de sua prática.

A primeira delas, chamada de oralismo ou filosofia oralista, propõe a língua oral como única forma desejável de comunicação. Nesta perspectiva, a surdez é tratada como uma deficiência que deve ser amenizada pelo treinamento auditivo em busca da normalidade. O surdo deve se esforçar para se igualar aos ouvintes, pois estes são maioria na sociedade. A estimulação auditiva deve começar o mais cedo possível, aproveitando os resíduos auditivos para discriminar os sons que ouve, compreendendo a fala dos outros para depois começar a oralizar. Algumas metodologias estimulam a leitura orofacial e aproveitam as sensações das vibrações corporais. O processo de reabilitação é lento e depende do tipo de perda auditiva, da época em que ocorreu e do comprometimento da família que auxilia a criança surda progressivamente na compreensão das regras gramaticais e no uso da língua portuguesa falada (GOLDFELD, 2002).

Skliar (2013) denomina como ouvintismo a forma institucionalizada do oralismo imposto pela sociedade para a educação de surdos. Medidas compensatórias são utilizadas nesta abordagem para que o surdo se comunique e se comporte como os ouvintes. Essa prática se origina de uma concepção clínica de deficiência, em que se deve buscar a normalização por meio da medicalização da surdez. Após o diagnóstico, o surdo deve adaptar-se ao uso de aparelhos de amplificação sonora, se dedicar a aprender a ouvir e a oralizar, aproximando-se ao máximo da condição de ouvinte. Para os oralistas, o ensino e aprendizagem da língua dependem da capacidade de ouvir, de falar, portanto, dos resultados da estimulação sistematizada da língua oral.

Para o oralismo, a língua é um sistema de regras independente de seus contextos. No entanto, o processo de aquisição da língua exige sua internalização e a produção de significados por meio das relações sociais. Isso acontece de fora para dentro, do exterior para o interior, constituindo o sujeito. Os integrantes de uma determinada sociedade apropriam-se

da língua materna pela construção de significados em seu uso prático inseparável de seu conteúdo ideológico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999).

A história da educação de surdos revela que a língua oral não dá conta de suprir suas necessidades intelectuais, cognitivas, profissional e social. Ao se preocupar somente com um tipo de comunicação, o conceito de língua oral se iguala com o de linguagem, prejudicando e desvalorizando aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. Surgiu então, em oposição ao oralismo, a filosofia da comunicação total com proposta de valorização da comunicação e da interação, e não apenas uso da língua. Para os adeptos desta abordagem, somente o aprendizado da língua oral não garante o desenvolvimento, permitindo o uso de quaisquer recursos linguísticos, orais, manuais e língua de sinais para facilitar a comunicação da pessoa surda. Porém, o aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da comunicação total. No Brasil, são utilizados recursos como o alfabeto manual (letras do alfabeto representadas pelas mãos), sinais manuais que denotam os sons da língua portuguesa, sinais inventados que utilizam o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática da língua portuguesa (português sinalizado) e a simplificação da gramática da língua de sinais e da língua portuguesa simultaneamente. Essa prática, denominada de bimodalismo, não é adequada, pois a Libras e a língua portuguesa possuem estruturas diferentes (GOLDFELD, 2002).

Os estudos apontados por Góes (2012) revelam que a comunicação bimodal é uma prática comum na interação entre surdos e ouvintes em diversos contextos, principalmente nas escolas. As pesquisas e discussões apresentadas sugerem contradições, como o privilégio da língua majoritária sem possibilitar o uso e conhecimento de forma satisfatória, ambiguidade nas regras de construção da língua, utilização dos sinais a favor da língua falada e a descaracterização da Língua Brasileira de Sinais, negando o reconhecimento da condição bilíngue do surdo.

Desta particularidade, surge a proposta de educação bilíngue para os surdos, tornando possível o acesso a duas línguas no contexto escolar. Assim, a língua materna do surdo é a língua de sinais, considerada sua língua natural, e a segunda língua constitui a língua oficial do seu país; no caso do Brasil, a língua portuguesa. O bilinguismo valoriza a cultura, a língua e as particularidades do surdo, e não apenas os aspectos biológicos que envolvem a surdez. A aquisição da língua de sinais deve ocorrer o mais cedo possível e no convívio com surdos adultos que a domine (GOLDFELD, 2002). Para que isso seja possível, os surdos se organizam em grupos sociais com os mesmos interesses, objetivos, lutas e direitos. A experiência vivida por eles configura o reconhecimento de sua cultura. Assim, a cultura surda

tem a língua de sinais como artefato cultural construído nesta experiência, sendo submetida à significação social (SÁ, 2010).

Esta significação social é ideológica e, para Bakhtin e Volochinov, tudo o que for ideológico é um signo. Os signos só passam a existir no processo de interação entre as consciências de indivíduos socialmente organizados para constituir um sistema de signos definido e caracterizado pela forma de organização social e pelas condições desta interação. Por esta razão, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (1999, p.34).

Conforme Lacerda e Lodi (2014a), as dificuldades enfrentadas pelo surdo na aquisição da língua geralmente estão relacionadas à impossibilidade de acesso à língua utilizada por seus pais ouvintes. Sem a apropriação de uma língua, apresentam dificuldades significativas na aprendizagem e no uso da língua escrita. Por isso, as autoras defendem que a educação para surdos seja oferecida por professores fluentes em Libras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A partir do 6º ano, o aluno surdo poderá ser acompanhado por um intérprete de Libras com formação apropriada em salas regulares de ensino com alunos ouvintes.

Assim, dentro da proposta bilíngue de educação para surdos, após desenvolver a língua de sinais como primeira língua com outros surdos que a utilizam ou com adultos bilíngues (Libras e língua portuguesa), a criança surda pode iniciar o processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo a língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Em outros termos, para que o surdo aprenda a língua portuguesa, deverá antes se apropriar da língua de sinais, considerada sua língua materna. O desenvolvimento da linguagem para a criança surda acontece da mesma forma que para as crianças ouvintes. Em sua interação social, na medida em que domina o discurso exterior, inicia-se o desenvolvimento do pensamento, formando seu discurso interior, criando conceitos e significados de mundo (LODI, 2013a).

A língua é uma marca cultural, e conhecer uma língua estrangeira não garante sua apropriação. Com a língua materna, se tem liberdade para a construção de sentidos. A partir da língua materna, pelo o que temos dela, nos baseamos para aprender outra língua. É pela língua materna que ocorre o despertar da consciência, o que possibilita a aquisição de uma língua estrangeira (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999).

Sobre a língua portuguesa, tornam-se relevantes as contribuições de Fiorin (2014) com apontamentos importantes sobre o ensino desta língua, como as noções equivocadas sobre o ensino da língua baseado somente na gramática. Para ele, a língua não pode ser vista como estrutura, pois está em constante transformação, e as palavras adquirem diferentes

significados em contextos diversos. É importante trabalhar a língua com o sentido dado em cada tempo de uso. Oferecendo o sentido, se pode levar ao conhecimento da gramática, e não o contrário. Ensina-se a gramática, sabendo qual o sentido se quer dar ao escrever. Do mesmo modo, o ensino da língua portuguesa para o surdo deve se pautar nas questões referentes às formas de dizer em Libras, trabalhando essas ambiguidades em português na busca dos diversos sentidos possíveis dados pela primeira língua. Dessa maneira, é preciso ensinar a língua portuguesa vinculada à realidade, aprendendo seu uso em situações cotidianas, utilizando a gramática não como categorias, mas como o uso da língua e as alterações de sentido do que está escrito, o que quis dizer, considerando o outro, que ouve, para quem o texto está sendo produzido.

Percebemos aqui que o ensino da língua portuguesa para o surdo deve ser como para o ouvinte. A diferença é que o ouvinte tem a apropriação da língua. O surdo tem a Libras e pode ser comparada com a língua portuguesa para aprendê-la. É importante lembrar que a linguagem apresenta diferentes modalidades de expressão e percepção. A língua de sinais é visuoespacial e a língua oral é auditivo-oral, portanto, não são opostas, apenas possuem canais diferentes de transmissão e recepção (SKLIAR, 2013).

Neste sentido, a educação para surdos se mantém no desafio de tornar possível sua formação acadêmica baseada no respeito da língua que o constitui.

1.3 - A educação bilíngue para surdos

Em todo processo de escolarização, o surdo tem ficado em desvantagem com relação ao ouvinte. Filosofias baseadas em concepções que privilegiam e impõem a língua oral e profissionais que se propõem a ensinar considerando as duas línguas acabam se pautando pela gramática da língua sem levarem em conta seu uso. Como consequência, a maioria dos surdos não se apropria satisfatoriamente da língua portuguesa no período referente à educação básica, ou seja, ensinos fundamental e médio. Quando então, encontra-se um estudante surdo no Ensino Superior, a mesma realidade se evidencia com relação ao seu desempenho na utilização da língua portuguesa. Neste contexto, com a presença do intérprete de Libras, o professor pressupõe uma homogeneidade, o que é visto como a solução para a inclusão do surdo. Contudo, inseridos no contexto universitário, os surdos percebem os desníveis

resultantes de suas experiências educacionais quando se deparam com as exigências do Ensino Superior (HARRISON; NAKASATO, 2015).

É importante ressaltar que, antes do surgimento da proposta bilíngue, os surdos passaram por processos educacionais que resultaram nestes estigmas. De acordo com Quadros (1997), o bilinguismo é um processo de transição na educação de surdos. Antes disso, houve duas fases, a educação oralista, que não permite o uso da língua de sinais, priorizando a comunicação oral, desconsiderando totalmente questões relacionadas à cultura e à sociedade surda⁴. Esta concepção está estritamente ligada ao conceito clínico apresentado no início deste capítulo. A outra fase é da comunicação total, baseada no respeito às diferenças; no entanto, prioriza aspectos da sociedade majoritária ouvinte e permite o uso do português sinalizado como comunicação. Para os pesquisadores, isso interfere na estrutura da Libras, que é diferente da língua portuguesa.

Pela perspectiva socioantropológica adotada nos recentes estudos sobre educação de surdos, a surdez é considerada como diferença que deve ser respeitada e não como deficiência ou defeito a ser corrigido. Hahn e Souza (2014) constataram que há dicotomia na opinião entre alunos surdos e ouvintes do Ensino Médio sobre o ambiente escolar bilíngue. Os surdos participantes do estudo relataram preferência a um contexto escolar próprio de aprendizagem sendo entendidos e ensinados em Libras. Os ouvintes entendem as dificuldades referentes ao processo como a complexidade da Libras, a pouca oferta de professores bilíngues e os desafios de sua prática. Para eles, é possível aprender a Libras para que as aulas sejam compreendidas pelos dois grupos. No entanto, representam a surdez como deficiência e os surdos como deficientes.

A educação bilíngue requer o desenvolvimento de metodologias específicas a partir da Libras e a consideração de suas particularidades. A linguagem é a base para o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores, desenvolvendo-se nas relações sociais com outros que tenham a língua como característica comum, ou seja, que se utilizem da mesma língua. No caso dos surdos, esta língua é a Libras. Sua apropriação permite que se estabeleçam relações significativas com os outros e se constituam como sujeito na e pela linguagem. Partindo deste princípio, a educação que propõe seu desenvolvimento deve levar em conta os aspectos linguísticos de seu alunado surdo (LODI, 2013a).

Entretanto, sabemos que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, o que interfere na forma de interação, já que se utilizam da linguagem oral para se comunicarem. Ao

⁴ Por considerar o surdo um membro sociocultural, a autora utiliza a terminologia sociedade surda.

contrário da criança ouvinte, a criança surda encontra dificuldades no desenvolvimento e apreensão das questões socioculturais e linguísticas por não terem acesso à língua de seus pais ouvintes. A proposta bilíngue surge da necessidade de oferecer o desenvolvimento adequado de linguagem que possibilite sua aprendizagem escolar e social. As dificuldades dos alunos surdos são percebidas em todos os níveis, desde a educação infantil ao Ensino Superior. O fato é constatado pelas condições de educação oferecidas onde a escola não se adapta às suas necessidades enquanto usuário de uma língua diferente. Assim, à medida que sua língua é respeitada por meio de práticas de inclusão bilíngues, espera-se que suas chances de desenvolvimento aumentem (LACERDA; LODI, 2014b).

Entre os desafios para a construção de uma prática educacional que respeite e valorize a especificidade dos surdos, está a quebra dos preconceitos criados ao longo do tempo, por exemplo, serem considerados socialmente como inferiores e a imposição da oralidade, o que reflete na formação desse sujeitos. A efetivação de práticas educativas que contemplem os surdos requer o reconhecimento de sua cultura e a utilização de materiais bilíngues e recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas (WITKOSKI; DOUETTES, 2014).

A educação bilíngue para surdos surge com o propósito de desfazer esta percepção sobre eles. Nesta direção, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresenta como objetivos da educação bilíngue para surdos:

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras, e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014a, p. 6).

Os ambientes bilíngues são criados de maneira que a Libras seja a primeira língua, e a língua portuguesa na modalidade escrita constitua a segunda língua utilizada. Com o respeito e a valorização da cultura e identidade surda, a educação bilíngue pretende alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos ouvintes.

O decreto nº 5.626/05 defende a educação bilíngue para surdos na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da organização de escolas ou classes regulares para alunos surdos e ouvintes com professores bilíngues. A partir dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, profissionalizante e superior, os alunos surdos podem ser acompanhados por um tradutor e intérprete de Libras. Em todo o processo educativo, as duas línguas, a Libras e a língua portuguesa, serão as línguas de instrução, porém a segunda na modalidade escrita (BRASIL, 2005).

O Relatório Sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – define a escola bilíngue como:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado (BRASIL, 2014a, p. 4).

Porém, a escola bilíngue não se caracteriza apenas pela coexistência de duas línguas num mesmo espaço. Esta proposta requer dar espaço à língua natural do surdo, reconhecer sua identidade e cultura assim como sua forma de ver o mundo, promovendo, assim, mudanças significativas na visão sobre o surdo, na postura de professores e na sociedade com relação ao surdo (SÁ, 2013).

Toda particularidade que envolve os surdos torna o desafio da educação cada vez maior. Movimentos para a promoção de uma pedagogia da diferença para o surdo destacam a diversidade de suas características e propõem a educação que respeite sua cultura e sua língua. “Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema” (RANGEL; STUMPF, 2015, p.85). Porém, o que ocorre é a desconsideração das necessidades de comunicação do surdo, impedindo o sucesso das propostas bilíngues de educação para surdos.

Nas escolas bilíngues, a língua de instrução é a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (WITKOSKI; DOUETTES, 2014). A concepção da escola bilíngue é um processo complexo que exige empenho, persistência, organização e participação dos surdos. Para seu desenvolvimento, a escola bilíngue deve contar com a possibilidade de formação do professor surdo, conteúdos específicos voltados a assuntos relacionados aos aspectos da surdez, sua cultura e sua história. Além disso, exige um currículo que contemple e valorize a diversidade, as diferenças, visando sempre a participação do surdo em todo percurso (RANGEL; STUMPF, 2015). Contudo, a maior dificuldade está no reconhecimento social, da cultura e identidades surdas no meio educacional, o que traria maior visibilidade e reconhecimento. Os surdos ainda são estigmatizados e considerados como inferiores. Diante disso, um dos objetivos da proposta bilíngue de educação é desconstruir representações negativas relacionadas às questões sociais e à educação do surdo (WITKOSKI; DOUETTES, 2014).

Ainda há um longo caminho a ser percorrido e muito a fazer para que tanto a escola entenda as necessidades educacionais e linguísticas de seus alunos como a sociedade perceba seu papel no processo de inclusão visando a participação de todos na construção de espaços mais igualitários.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação para os surdos em nosso contexto está baseada na política de educação inclusiva. Por isso é essencial conhecer sua organização, estrutura e funcionamento, assim como o Ensino Médio e as políticas públicas que as orientam. Da mesma forma, torna-se indispensável saber sobre as normativas que regulam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência ao Ensino Superior.

2.1 A educação inclusiva e a educação de surdos

Atualmente, a sociedade de modo geral tem se voltado para a questão da inclusão, seja social ou educacional. Essa tendência pode ser o reflexo do crescimento da exclusão social que, no âmbito educacional, deve ser rejeitada como princípio para se constituir a educação inclusiva (RODRIGUES, 2006).

Na história da educação em nosso país, a Educação Especial por muito tempo foi oferecida de modo segregado, em escolas e classes especiais. Em meados de 1960 e 1970, iniciou-se o processo de integração, orientando a matrícula dos alunos com deficiência junto com os demais alunos em escolas regulares. Porém, somente a partir de 1990, com a política de Educação Para Todos, iniciada com a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, houve uma disseminação e um fortalecimento da educação inclusiva visando educar todos no mesmo espaço, ou seja, classe comum em escolas regulares (CAMPOS, 2013).

Embora a ideia de inclusão tenha surgido após o movimento de integração de alunos com deficiência no ensino regular, uma não pode ser considerada a evolução da outra (RODRIGUES, 2006). Para este autor, existem três razões para isso: a integração não alterou os valores não inclusivos da escola criando espaços paralelos; sua visão de diferença está associada à deficiência; e a proposta de condicionamento do aluno com deficiência, ou seja, ele pode estar no espaço escolar, desde que mantenha um comportamento desejável.

A integração e a inclusão também são consideradas como processos interdependentes que, por meio das relações, permite aos alunos a participação e a aceitação no âmbito escolar. Desse ponto de vista, a importância dos aspectos denotativos e conotativos dos vocábulos é colocada como condição para evitar equívocos quanto às afirmações de incompatibilidade entre um termo e outro (CARVALHO, 2013).

O Brasil, buscando atender às demandas e às necessidades educacionais⁵ das pessoas com deficiência que se apresentavam, participou da elaboração de vários documentos importantes reafirmando compromissos internacionais para garantir os direitos e o bem-estar das mesmas. Foi um dos primeiros países da América Latina a produzir em sua legislação os princípios da educação para todos (ARANHA, 2004).

A Constituição de 1988 passa a considerar a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, conforme indica no artigo 208, inciso terceiro: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Outros decretos e leis definem como o atendimento deve ser oferecido, entre elas, a lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990: “Art. 11 § 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990).

Conforme os princípios constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a partir do artigo 58 (Capítulo V – Da Educação Especial), defende que o atendimento a esses alunos deverá acontecer preferencialmente em classes regulares. Estes deverão ser atendidos por serviços educacionais especializados, tais como as salas de recursos, itinerância e classes hospitalares. A inclusão escolar, apesar de ter sido citada na Constituição Federal de 1988, foi disseminada a partir da promulgação da LDBEN, ganhando notoriedade no contexto educacional. Assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a LDBEN⁶ também caracteriza a Educação Especial como modalidade de ensino:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996a).

Carvalho (2013), em sua análise sobre a educação inclusiva, nos chama a atenção para o reducionismo de sua definição. Quando se trata de educação inclusiva, associa-se imediatamente ao aluno com deficiência, porém, ela não foi idealizada para um grupo exclusivo e sim com o propósito de igualdade e equidade para todos. Trata-se de um processo interminável que não pode ser guiado por decretos e modismos. Dessa forma, a proposta da educação inclusiva vai além de promover o ensino e a aprendizagem em espaço comum; ela

⁵ O uso da terminologia Necessidades Educacionais passou a ser utilizado para se adequar aos princípios da educação inclusiva (LEITE e MARTINS, 2012, p 41).

⁶ A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi atualizada pela Lei nº12.796, de abril de 2013.

exige transformação desde a formação do professor até a sensibilização sobre as diferenças entre todos os alunos (LEITE; MARTINS, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial, ao defenderem a educação inclusiva, apontam para a necessidade de investimentos na formação do professor, o reconhecimento da igualdade de direitos e de oportunidades educacionais de todos os alunos e a construção de um ambiente educativo favorável para a superação dos obstáculos que assumam a diversidade do seu alunado presente no espaço escolar dos quais destacam o público da Educação Especial (BRASIL, 1999).

Considerada como uma modalidade de ensino que orienta o atendimento educacional especializado na educação básica, expresso na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), é considerado seu público-alvo:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Ao reconhecer a existência desta população e suas demandas educacionais é que a escola será capaz de se reconfigurar para vencer os desafios da educação para todos rumo à consolidação de uma sociedade mais inclusiva. A diferença entre as pessoas estão associadas a fatores genéticos, sociais, cronológicos, de gênero, psicossociais, socioeconômicos, culturais e étnicos. Referentes às pessoas com deficiência, as diferenças podem ocorrer por patologias congênitas ou adquiridas, assumindo caráter vantajoso ou desvantajoso de acordo com a relação que ele estabelece com o meio físico ou psicossocial construído pelo homem. A compreensão da deficiência depende da forma como ela é interpretada e abordada dentro de um contexto social/educacional. Tal compreensão pode estar centrada tanto na deficiência como no meio ou como fator que impossibilita seu desenvolvimento. O discurso da inclusão busca redirecionar esse foco para o meio, que deve ser o ponto das mediações correspondendo às necessidades de cada aluno (OMOTE, 2008).

Seguindo as normativas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe um novo paradigma educacional, em que a Educação Especial passa a compor a proposta pedagógica da escola, complementando ou suplementando as

práticas e os conteúdos desenvolvidos no ensino regular e não paralela a ela (LODI, 2013b). De acordo com o documento citado, a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, portanto, desde a educação infantil até o nível superior. Assim, o aluno da Educação Especial conta com o apoio do atendimento educacional especializado no turno inverso ao que ele estuda na classe comum, oferecido na própria escola ou em centros especializados. No Ensino Superior, para garantir o acesso, a permanência e a participação dos alunos, as instituições devem se organizar para oferecer recursos e promover ações que possibilitem acessibilidade arquitetônica, de comunicação, de informações e dos materiais didáticos e pedagógicos, desde o processo seletivo a atividades que abarcam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL 2008).

Ainda no sentido de aproximar a Educação Especial ao ensino regular, nota-se o reposicionamento da organização das políticas públicas para a Educação Especial, antes vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP) para a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece objetivos e pretende criar diretrizes que atendam a enorme diversidade que constitui o alunado brasileiro. Nela, encontramos como referência os documentos legais que marcam a história da educação de surdos (o reconhecimento da Libras como língua – Lei 10.436/02, regulamentada pelo decreto 5.626/05), a proposta de implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, além da formação dos profissionais envolvidos na educação de surdos. Porém, Lodi (2013b), a partir de uma análise mais detalhada sobre a abordagem da exposição da linguagem na educação de surdos tendo em vista as políticas mencionadas, destaca que, para esta política, a presença da Libras no espaço escolar é de responsabilidade do intérprete e que sua função fica, dessa forma, indefinida, assim como a formação de profissionais especializados para assumirem esse papel na educação do surdo. O uso da Libras, então, torna-se de caráter instrumental e deslocado para o atendimento educacional especializado que é realizado tanto em Libras quanto em língua portuguesa. Contrário a esta perspectiva, a autora destaca que o decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) se diferencia pelo cuidado na especificação da educação bilíngue ser oferecida nos anos iniciais do Ensino Fundamental com professores bilíngues, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. No decreto, a Libras é primordial no processo de desenvolvimento infantil da criança surda, o que faz a maior diferença neste contexto, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira depende

da compreensão e significação de uma primeira língua já estruturada, assim como seus processos históricos, socioculturais e ideológicos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999). Esse processo permite a consolidação da sua educação:

Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional (LODI, 2013b, p 54).

O decreto 5.626/05 pretende ainda organizar a educação dos surdos considerando suas necessidades linguísticas e pedagógicas. Para isso, institui a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia; dá prioridade para os surdos nos processos de formação de professores e instrutores de Libras (Art 4); garantia de acesso a comunicação nos processos seletivos em instituições de ensino; especifica a formação do tradutor e intérprete de Libras; garantia de educação em escolas bilíngues ou escolas regulares; a aproximação da área da saúde com a educação e o uso da Libras pelos serviços e órgãos da administração pública, com “pelo menos cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras” (BRASIL, 2005, Art. 26, §1º).

De acordo com as políticas educacionais inclusivas brasileiras, o acesso do surdo à escola é garantido por lei, porém nem sempre a permanência lhe garante a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento acadêmico necessários a níveis mais elevados de ensino. Segundo Sá (2010), o que impede os surdos de chegarem ao Ensino Superior é a oferta de uma educação que não considera suas diferenças, sua língua, sua cultura e sua identidade. Dessa forma, são apenas treinados para o mercado de trabalho e mantidos desinformados e condenados ao analfabetismo funcional. Não basta ter o direito de ingressar na universidade, devem ser consideradas as condições para nela permanecer (VALENTINI; BISOL, 2012).

Com a regulamentação do decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que preconiza a presença do intérprete em sala de aula, o aluno surdo passou a ter a possibilidade do acesso ao conhecimento veiculado no espaço escolar, da educação infantil ao Ensino Superior lembrando que o papel do intérprete se configura como mediador entre o aluno e o conhecimento, não substituindo o professor (VALENTINI; BISOL, 2012).

Diante do exposto, Rodrigues (2006) já alertava que a proposta de educação inclusiva questiona as condições da escola, seus aspectos e fundamentos baseados na homogeneização de seus métodos e nas práticas de caráter seletivo. E, neste processo, nosso propósito pode ser

o de diminuir a distância entre as proposições legais e a nossa prática para a promoção da escola inclusiva para todos.

De todas as ações para atender as necessidades do aluno surdo dentro da proposta de educação inclusiva, ainda não se acha uma forma efetiva de estreitar as reivindicações conquistadas por sua comunidade em forma de leis e decretos e as ações da escola. É necessário que a mudança de paradigma esteja baseada na concepção de um sujeito capaz e com diferenças linguísticas que devem ser respeitadas.

2.2 Políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil

As discussões sobre a educação brasileira evidenciam estudos relacionados a diferentes níveis, porém o Ensino Médio não ocupa papel de destaque. Diante disso, pretende-se situar o contexto dos participantes desta pesquisa, delineando o funcionamento e a estrutura deste nível de ensino. De acordo com o inciso IV do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), é dever do Estado e Distrito Federal oferecer o Ensino Médio com prioridade a todos que o demandarem.

Na circunstância desta temática, parte-se do que define o artigo 2º da mesma Lei sobre os deveres, princípios e os fins da educação no país.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996a).

Conforme apresentado neste artigo, permite-se afirmar que a educação se institui em três bases segundo sua finalidade:

- I - o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional;
- II - o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres;
- III - a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho (BRASIL, 2013a, p.169).

Estas finalidades se relacionam com a intencionalidade de viabilizar para a escola perspectivas da ação pedagógica em todo o processo educacional. Neste quadro, o Ensino Médio corresponde ao nível de educação básica posterior à educação infantil e ao Ensino Fundamental com sua finalidade expressa no artigo 35 da mesma Lei:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996a).

Estas finalidades têm a função de caracterizar a escola definindo sua identidade no plano de quatro funções intrínsecas:

I - consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;

II - preparação do cidadão para o trabalho;

III - implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e

IV - compreensão da relação teoria e prática (BRASIL, 2013a, p. 170).

Como última etapa da educação básica, tem o objetivo de alcançar, além da educação profissional, a formação para a cidadania, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, a novas perspectivas culturais e a produção coletiva de novos conhecimentos. Porém, sua estrutura, conteúdos e condições estão longe de atenderem estes objetivos. Com a necessidade de atualizar as políticas educacionais que consolidam o direito de todos os brasileiros à educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a educação infantil, fundamental e médio. No Ensino Médio, essa atualização se faz necessária em consequência das novas condições educacionais resultantes da velocidade da geração de conhecimentos. Além disso, pelo aumento do acesso às informações, da criação e utilização de novas formas de comunicação, das mudanças no mercado de trabalho e das transformações no interesse dos adolescentes e jovens, participantes desse período educacional (BRASIL, 2013b).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com conteúdo generalista equivocado e pouco dialógico, não foram úteis em seu propósito de promover a educação para todos, desconsiderando a diversidade de sua clientela e suas especificidades culturais e linguísticas (BRASIL, 2013b).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define as atribuições do Ensino Médio no artigo 35, prevendo, no artigo 36, a articulação deste nível de ensino a cursos profissionalizantes. Com esta possibilidade, houve um aumento do atendimento dos jovens nesta etapa da educação. De acordo com o censo no estado de São Paulo de 2014, estima-se que 1.602.827 jovens estejam matriculados neste nível de ensino em suas cinco mil escolas (INEP, 2014). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apesar das

ações realizadas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação cerca de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda não alcançaram o Ensino Médio, e milhões com mais de 18 anos e adultos não o concluíram (BRASIL, 2013a). Diante dos desafios para atender esta população, foram desenvolvidas propostas que permitam a expansão desta modalidade de ensino ao maior número de jovens em nosso país, solidificada nos propósitos de formação e capacitação para o mercado de trabalho.

Ao referenciar sobre estes jovens no contexto das políticas educacionais do Estado de São Paulo, desde 2008, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica desenvolveu o Currículo Oficial para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Seu objetivo visa fornecer uma base comum de conhecimento e competência aos jovens matriculados neste nível de ensino. O material está organizado em forma de Caderno do aluno e do professor por disciplinas, séries, ano e bimestre em quatro áreas: Ciências da Natureza, abrangendo as disciplinas de ciências, biologia, física e química; Ciências Humanas, contemplando as disciplinas de sociologia, filosofia, geografia e história; Linguagem e código correspondendo ao ensino da língua portuguesa, língua estrangeira (inglês e espanhol), artes e educação física; e o currículo de Matemática. Dessa forma, os alunos contam com um material produzido por especialistas em educação e distribuído duas vezes ao ano contendo as atividades a serem desenvolvidas em determinado período, e os professores dispõem de orientações básicas para o uso deste material na preparação de suas aulas (SÃO PAULO, 2012).

Os alunos também têm acesso a programas de preparação para o mercado de trabalho. Por meio de cursos técnicos do programa Vence⁷, os estudantes do Ensino Médio podem optar por duas modalidades articuladas com a educação profissional, que podem ser integradas, oferecidas aos concluintes do Ensino Fundamental em período integral pela escola em parceria com o Centro Paula Souza (ETEC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Na modalidade concomitante, o aluno do 2º e 3º anos do Ensino Médio e de EJA (Educação de Jovens e Adultos) faz o curso técnico em instituição credenciada no período oposto ao que estuda. Segundo dados da Secretaria Estadual de educação, 85,7% das escolas estaduais têm alunos em seus 2019 cursos oferecidos pelo programa (SÃO PAULO, 2008c).

Outras possibilidades são oferecidas, como o Centro de Estudos de Línguas (CEL), que coloca à disposição, em mais de 200 escolas, cursos de inglês, espanhol, francês, alemão,

⁷ Trata-se de um programa da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, que possibilita aos alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos a formação em curso técnico gratuito.

italiano, japonês e mandarim para os alunos do Ensino Fundamental, Médio e EJA. A oferta dos cursos depende da demanda de cada região, atendendo às necessidades do mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2008a). A Secretaria de Educação disponibiliza, ainda, o cursinho pré-vestibular da Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo, o Evesp. Os alunos do Ensino Médio e EJA podem se inscrever no curso pré-vestibular online. O curso pode ser acessado 24 horas por dia com conteúdos baseados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) (SÃO PAULO, 2008b).

Para atender aos propósitos da educação, foram instituídas algumas propostas com a finalidade de oferecer qualidade e atender às demandas. Para isso, como sustentação financeira, foi criado, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Esta grande conquista amplia as condições permanentes de suporte financeiro para a educação. A avaliação do Ensino Médio tornou-se um instrumento de aperfeiçoamento da educação, voltado para a democratização do ensino e ampliação do acesso (BRASIL, 2013a).

Com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos na educação básica, foi criado, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Diante dos resultados, busca-se o aperfeiçoamento deste instrumento de avaliação para a ampliação do atendimento e da qualidade deste nível de ensino (BRASIL, 2013a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013a), ao referirem sobre as condições de inclusão social, apontam que a escola se constitui em um espaço importante para a promoção do conhecimento sistematizado, e seu acesso com qualidade deve ser assegurado a toda a população. O Ensino Médio tem sido constantemente, então, desafiado a trabalhar com as diferenças das condições de existência e perspectivas de sua clientela. O alcance aos conhecimentos em ciências, tecnologia, à cultura e ao trabalho é considerado neste documento como ferramenta importante de acesso a oportunidades de inclusão social, considerando o educando em suas múltiplas dimensões para sua autonomia intelectual e moral.

Atender à diversidade dos sujeitos é um dos grandes desafios do Ensino Médio. Contemplando esta etapa, a Educação Especial, considerada modalidade de ensino, adquire conceito transversal, pois percorre desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Isso quer dizer que atende a todas as etapas de escolarização. Dos 1.602.827 jovens matriculados no Ensino Médio, 15.095 constituem público-alvo da Educação Especial, ou seja, são alunos de escolas especiais ou de classes especiais e incluídos em classes comuns (INEP, 2014).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013a), cabe às instituições de ensino garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no Ensino Médio e eliminar todas as barreiras que possam restringir a participação e a aprendizagem do aluno com deficiência. O mesmo documento ressalta a responsabilidade de organizar o sistema de avaliação adequado às singularidades dos educandos e oferecer o atendimento especializado necessário para suprir suas necessidades educacionais especiais em salas multifuncionais, com a capacitação de professores e demais profissionais para tornar possível o processo de inclusão educacional.

Por meios legais este nível de ensino proporciona formação e oportunidades para os estudantes. Diante disso, esta estrutura criada para atender aos alunos de Ensino Médio, deve considerar a participação dos surdos, que como qualquer outro aluno, possuem anseios e desejos de formação profissional e desempenho acadêmico.

2.3 Estrutura e funcionamento da educação de surdos na rede estadual

A educação de surdos na rede estadual do estado de São Paulo segue princípios legais descritos na Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De modo geral, pode-se afirmar que estes princípios defendem a inclusão dos surdos em salas regulares, oferecendo atendimento educacional especializado no turno inverso ao que estudam. Desse modo, a Educação Especial, sob esta prerrogativa, orienta o ensino de surdos na proposta pedagógica da escola. Os alunos surdos frequentam as salas comuns de ensino regular com o acompanhamento de um intérprete de Libras/língua portuguesa e recebem atendimento educacional especializado realizado por profissionais com conhecimentos específicos em Libras.

No estado de São Paulo, a resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014, dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Seu público-alvo são os alunos do Ensino Fundamental e médio com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades ou superdotação. São assegurados a eles matrícula no ensino regular e Atendimento Pedagógico Especializado (APE⁸). Estes

⁸ O Atendimento Pedagógico Especializado se diferencia do Atendimento Educacional Especializado pela seleção dos alunos separados por deficiência. Professores especializados prestam atendimento e apoio aos alunos em salas de recursos específicas para cada área de deficiência (auditiva, visual, intelectual e física).

atendimentos acontecem em salas de recursos, estudam no contraturno da seriação regular, e sua organização acontece da seguinte forma:

Artigo 3º - O Atendimento Pedagógico Especializado – APE dar-se-á:

I - em Sala de Recursos, definida como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica, na seguinte conformidade:

- a) com turmas de até 5 (cinco) alunos da própria escola e/ou de diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino;
- b) com 10 (dez) aulas, para cada turma, atribuídas a professor especializado;
- c) com número de alunos por turma definido de acordo com a necessidade de atendimento;
- d) com atendimento individual e de caráter transitório a aluno, ou a grupos de alunos, com, no mínimo, 2 (duas) aulas semanais e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas serem ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular (SÃO PAULO, 2014).

A Secretaria de Educação do estado de São Paulo disponibiliza atendimento itinerante que difere apenas na carga horária do professor, com oito horas semanais por unidade escolar. As salas de recursos e itinerância serão compostas por alunos de uma mesma área de deficiência, ou transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação. Aos professores regentes das referidas salas, são atribuídas funções específicas no processo educacional:

Artigo 9º - O professor especializado, que atue em Sala de Recursos, Itinerância ou CRPE⁹, responsabilizar-se-á por:

- I - atender o aluno, público-alvo da Educação Especial, na conformidade do que estabelece esta resolução;
- II - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- III - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos, público-alvo da Educação Especial, que dimensionará a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;
- IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica inicial;
- V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado;
- VI - integrar os Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo;
- VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe/aulas do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;
- VIII - participar de ações de formação continuada;
- IX - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área;
- X - orientar os pais/responsáveis dos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;
- XI - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola (SÃO PAULO, 2014).

No apoio ao aluno surdo em sala de aula regular do Ensino Fundamental ou Médio, a escola poderá contar com professor interlocutor¹⁰ da Libras/língua portuguesa. A terminologia interlocutor é utilizada pela Resolução 38 e Resolução 61 para designar o intérprete de Libras/língua

⁹ Classe Regida por Professor Especializado.

¹⁰ Neste trabalho, usaremos o termo intérprete de Libras/língua portuguesa.

portuguesa no estado de São Paulo. As definições de sua função, formação e carga horária estão expressas na resolução nº 38, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino.

Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão em seu quadro funcional docentes que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular.

§ 1º - Os docentes a que se refere o caput deste artigo atuarão na condição de interlocutor dos professores e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA) (SÃO PAULO, 2009).

O número de horas semanais deste profissional corresponderá à carga horária da classe ou do ano/série dos alunos que o mesmo irá acompanhar, inclusive em aulas de educação física ministradas no contraturno. Com relação à formação, constam especificações no parágrafo 2º do artigo 2º:

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

- 1 - diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras – Libras;
- 2 - certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;
- 3 - certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas.
- 4 - habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva / Audiocomunicação com carga horária de Libras (SÃO PAULO, 2014).

Outras legislações orientam as políticas públicas para a atuação do intérprete de Libras no ambiente escolar, como o capítulo VII da Lei 10.098/00, sobre a acessibilidade à língua de sinais, e o inciso IV do artigo 8º da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. No entanto, é importante destacar que o Decreto nº 5.626/05, em seu artigo 14 parágrafo 2º, ressalta que o intérprete não possui a mesma função do professor da sala regular.

O artigo 17 estabelece que essa formação seja feita em curso de nível superior. Porém, atualmente, no Brasil, são poucos os cursos oferecidos. Por isso, o artigo subsequente determina um prazo de dez anos, a partir de 2005, para atender essa meta. Ainda que se tenha a indicação e o direcionamento com relação a sua formação, a profissão de intérprete de Libras – língua portuguesa só foi regulamentada em 2010 no Brasil pela Lei 12.319 (BRASIL, 2010), o que é questionável, visto a importância deste profissional.

A presença do intérprete de Libras na sala de aula possibilita ao aluno surdo receber informações importantes que favorecem seu desenvolvimento. Porém, devem ser consideradas as diferenças no processo de inserção do intérprete neste contexto referentes à

idade do aluno surdo e ao nível de ensino. Nos anos iniciais de escolarização, quando o aluno está em fase de aquisição da linguagem e de socialização, a relação com o intérprete é diferenciada quando comparada à de um aluno mais maduro. Embora o decreto que regulamenta a educação de surdos no Brasil recomende o respeito às necessidades linguísticas dos alunos surdos, ainda há muito a ser feito para atendê-los de forma adequada (LACERDA; BERNARDINO, 2014).

Este tema ainda inspira desafios e cuidados dos profissionais que desenvolvem as políticas e lecionam nesta modalidade escolar, conforme já apontados no primeiro capítulo deste estudo. Existe um distanciamento significativo dos legisladores com relação a real necessidade dos alunos surdos e do sistema educacional que os atende, por isso, tornar-se relevante as reivindicações das comunidades surdas na direção do reconhecimento de suas especificidades enquanto não ouvintes.

2.4 Normativas que orientam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência à Educação Superior

Recentemente, a discussão sobre as condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência no Ensino Superior tem sido alargada pelos estudos que visam sua compreensão. Albino e Silva (2013) analisaram os relatos de dois alunos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – surdos oralizados que relataram obstáculos na compreensão da linguagem falada e na adaptação ao ambiente universitário. O estudo demonstra que as ações da instituição pouco contribuem para impulsionar o desenvolvimento acadêmico destes alunos e que problemas de adaptação à rotina acadêmica levam, muitas vezes, ao abandono.

Estes resultados podem ser reflexos do que Lima (2014) denomina como políticas compensatórias de acesso à universidade em uma sociedade capitalista que se diz democrática. Para isso, são produzidas políticas de ações afirmativas para conter ou minimizar as discussões sociais em torno do assunto no sentido de corrigir dívidas históricas, porém seu maior propósito é a promoção de mercados e de cidadãos consumidores. A universidade no Brasil não foi delineada para todos; sendo assim, seu maior desafio “está na atitude, como instituição social, de despertar e fazer despertar uma consciência, não num

plano utópico, mas da leitura de recorrências sociais não excludentes, da vida para a vida” (LIMA, 2014, p.87).

No que se refere ao amparo legal da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, encontramos a circular 277, de 8 de maio de 1996. Neste documento, o então ministro da educação do Brasil transmite normas que buscam atender às necessidades deste público neste nível de ensino. A respeito dos surdos, pede a colocação de intérprete de língua de sinais no processo de avaliação, a flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas, atentando ao aspecto semântico da comunicação sobre o aspecto formal. Ainda, dá liberdade às instituições de Ensino Superior para adotarem outras estratégias em substituição à prova de redação. A possibilidade de atingir níveis mais altos de escolarização é posto no início da circular, que orienta as formas de acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior: “A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 1996a).

Estas adequações são necessárias para se garantir o que está apresentado como as finalidades do nível superior de ensino no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a).

- 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 ao 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 (BRASIL, 1996b).

Em 2003, foi promulgada a Portaria 3.284 (BRASIL, 2003), que trata dos requisitos para acessibilidade ao Ensino Superior, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas. No caso do surdo, apresenta no inciso III do parágrafo 1º do artigo 2º:

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais / língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003).

Nota-se que a instituição de Ensino Superior não é obrigada a oferecer tais apoios e recursos mencionados. A concretização da oferta destas adequações está atrelada à solicitação por parte do aluno que necessita de tal assistência. Ao contrário desta proposta, o já mencionado Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) envolve a educação superior na elaboração e prática que promovam oportunidades de aprendizagem significativa para os alunos surdos, com a utilização de tecnologias e acesso à comunicação, além de apoio ao professor.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Baseadas no que é colocado pelo Decreto 5.626/05 sobre a acessibilidade dos alunos surdos ao Ensino Superior, Moura e Harrison (2010) atuaram em uma universidade com alunos surdos, intérpretes e professores no período de um ano. Verificaram que ainda falta muito para a efetivação do que prega o decreto, e que a presença do intérprete é fundamental, mas não suficiente.

Discorrer sobre os princípios da educação inclusiva significa reconhecer que os mesmos devem estar presentes desde a educação infantil até o Ensino Superior. Na tentativa de ampliar o acesso à educação superior de segmentos populacionais considerados por longas décadas afastados desta modalidade de educação, no caso o de pessoas com deficiência, o governo federal instituiu o Programa Incluir. Trata-se de um programa do Ministério da Educação realizado em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Fundamentado nos princípios e nas diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência, esse programa incentiva a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais com o propósito de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e de informação. Dessa forma, torna possível a formação acadêmica de estudantes que se encontram nesta etapa de educação (BRASIL, 2013a).

No que diz respeito às políticas de apoio de acesso e permanência de pessoas com deficiência à Educação Superior, foi promulgada recentemente a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em 6 de junho de 2015. No seu capítulo IV, referente à educação, encontramos normas específicas à educação de surdos, observada no artigo 28 incisos IV, XI XII e XIII além dos incisos I e II e artigo 30. Destacamos o inciso XIII do artigo 28, que assegura o “acesso à educação superior profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” e o profissional intérprete da Libras / língua portuguesa para atuar neste nível de ensino, exigindo maior grau de formação:

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

Ainda relativo ao Ensino Superior, o mesmo documento (BRASIL, 2015) permite desfazer interpretações equivocadas sobre o direito em ter acesso à correção e avaliação das produções escritas diferenciadas, quando estiverem em processo de formação universitária e/ou estiverem em processo de seleção ao exame vestibular:

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Percebe-se, portanto, que, em termos normativos, encontramos uma série de recomendações que buscam amparar o acesso do estudante com deficiência ao Ensino Superior.

Nos artigos referentes à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, em seu texto, há mais detalhes quanto às necessidades que envolvem esta política:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Percebe-se que as políticas públicas relativas ao acesso da pessoa com deficiência e, sobretudo, da pessoa surda na universidade apresentam algumas diferenças ao longo do tempo, como a substituição do termo portador de deficiência auditiva para aluno surdo e o reconhecimento da Libras como forma legítima de comunicação. Apesar disso, na implementação das iniciativas legais aqui apresentadas, constata-se os entraves na investigação sobre como são colocadas em prática.

Costa (2015) realizou pesquisa sobre a implantação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em instituições de Ensino Superior no interior do estado de São Paulo. Em sua análise, constatou que as instituições prorrogam a organização e a regularização da disciplina por conta do prazo aceitável determinado pelo decreto, tomando a iniciativa apenas após fiscalizações, sindicâncias ou avaliações. Portanto, demonstra a importância do decreto 5.626/05 para o processo de educação dos surdos para uma perspectiva bilíngue. Mas apesar disso, as ações que são instituídas por leis são cumpridas de forma vagarosa, o que constitui um entrave, atrasando o processo que beneficiaria a educação de surdos.

Como visto, assim como em todos os níveis de educação, desde o infantil ao superior, as maiores barreiras a serem eliminadas são as atitudinais, que se configuram na forma de estigmas e preconceitos imbricados na ideia da incapacidade dessas pessoas. No caso dos surdos, isso se agrava, pois a dificuldade de comunicação se caracteriza como mais uma barreira. Isso faz dos envolvidos neste processo os responsáveis pelo esforço na oferta de educação acessível e legítima para atender as necessidades de todos.

Capítulo 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PERCORRIDA NA BUSCA DA PERCEPÇÃO DO SUJEITO

Neste capítulo, foi descrita a trajetória na adequação da escolha metodológica para atender aos objetivos da pesquisa em levantar as expectativas relacionadas às condições de acesso e permanência do estudante surdo no Ensino Superior. São baseados nas narrativas e apontamentos destes estudantes surdos matriculados no Ensino Médio de escolas públicas.

3.1 Participantes

Os participantes deste estudo foram sete estudantes com diagnóstico de surdez, matriculados no Ensino Médio, que frequentam a sala de recursos em uma escola na cidade de Bauru. Todos são do sexo masculino, com idade entre 15 e 25 anos, e se comunicam por meio da Libras. Conhecem a língua portuguesa, porém se diferenciam no domínio de sua compreensão e uso. Apesar disso, apresentam desempenho considerado satisfatório pelo sistema escolar em que estão inseridos. Os nomes dos participantes são fictícios, e optou-se por nomeá-los com nomes que comecem com a letra S para fazer referência ao surdo. O quadro a seguir mostra as características fundamentais dos alunos participantes e informações obtidas por meio de autodeclaração:

Quadro 1. Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Escolaridade	Perfil de comunicação	Contexto escolar
Samuel	25	2º ano do Ensino Médio	Libras	Acompanhamento do intérprete desde o início de sua escolarização. Estudou até o 6º ano do E.F. e retornou quando constatou que tinha intérprete na EJA.
Sandro	25	3º ano do Ensino Médio	Libras	Acompanhamento do intérprete desde o início de sua escolarização.
Sérgio	20	3º ano do Ensino Médio	Libras	Acompanhamento do intérprete a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.
Saulo	19	3º ano do Ensino Médio	Libras	Acompanhamento do intérprete a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.
Santos	15	1º ano do Ensino Médio	Libras	Acompanhamento do intérprete desde o início de sua escolarização.
Sílvio	20	3º ano do Ensino Médio	Libras	Acompanhamento do intérprete a partir do 7º ano do Ensino Fundamental.
Sidney	20	2º ano do Ensino Médio	Libras	Escolarização até o 6º ano do Ensino Fundamental exclusivamente com surdos em escola bilíngue. Não se adaptou à escola inclusiva, interrompendo seus estudos e retornando na EJA no E. M..

Legenda: E.F. – Ensino Fundamental; EJA – Educação de Jovens e Adultos; E.M. – Ensino Médio.

3.2 - Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Bauru onde os alunos recebem apoio escolar em sala de recursos. Esta escola atende alunos do Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio nos períodos da manhã, tarde e noite.

A escolarização dos alunos surdos está sob responsabilidade de dois professores especializados em educação de surdos, que os acompanham em salas de recursos no contraturno ao que eles estudam. Entre eles, estão alunos surdos de outras escolas estaduais do município. A oferta do atendimento na sala de recursos ocorre duas vezes por semana para cada aluno por até duas aulas. Na sala de aula comum, o estudante é acompanhado por um intérprete de Libras¹¹, que faz a mediação das práticas discursivas ocorridas em sala de aula, favorecendo a interação entre surdos e ouvintes.

A proposta desta Diretoria de ensino do estado de São Paulo em reunir a maior quantidade possível de alunos surdos em uma mesma unidade escolar parte do princípio de organização chamado de escola-polo. Neste contexto, os aspectos de comunicação, metodologias, instrumentais e práticos podem ser aplicados favorecendo o uso da Libras como forma de comunicação reconhecida dos surdos (LEITE; MARTINS, 2012). Lodi (2013a) reforça a ideia de que os alunos surdos convivam com seus pares para possibilitar o desenvolvimento linguístico e propiciar situações de interação dialógicas em Libras.

Foi observado que a escola em questão está sinalizada em Libras para identificação de locais como banheiros, biblioteca, informática, sala de recursos, secretaria, coordenação, entre outros. Apesar de ter um número de alunos surdos estudando na mesma escola, são poucos os alunos ouvintes que sabem ou se interessam em se apropriar da Libras, fato semelhante encontrado em grande parte do corpo docente, dificultando o estabelecimento de interações sociais com esse público.

3.3 Instrumentos de pesquisa

A coleta dos dados foi realizada pelo intermédio de entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, subsidiada pelo roteiro norteador (apêndice C). No roteiro de entrevista, inicialmente buscamos contemplar informações pessoais como nome, idade, composição familiar, aspectos de comunicação, o interesse em fazer uma faculdade, o que

¹¹ [Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010](#). Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

teria influenciado em sua decisão, a importância para sua vida, quais as dificuldades que poderia encontrar na faculdade enquanto estudante surdo e suas expectativas quanto ao acesso neste nível de ensino.

A escolha deste instrumento está relacionada às suas características de prévia elaboração de um roteiro, com as questões principais abertas, havendo a possibilidade de serem complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias da entrevista (MANZINI, 2004).

A princípio, pensou-se em realizar a entrevista com todos os alunos surdos do Ensino Médio. Porém, considerando a concepção do sujeito surdo, optou-se por realizá-la apenas com estudantes que se utilizam da Libras como forma de comunicação. A entrevista foi aplicada primeiramente em situação piloto com participante similar para que fossem feitos os ajustes e aperfeiçoamentos necessários antes de sua versão final para a coleta de dados definitiva. Descartou-se a necessidade de um roteiro com perguntas fechadas e a entrevista foi elaborada com questões abertas, de acordo com o roteiro. Com a adoção desse método, foi possível obtermos informações importantes para sabermos e analisarmos o que o surdo pensa sobre o seu ingresso ao Ensino Superior.

É oportuno informar que este estudo foi submetido à análise do Comitê de Ética em Seres Humanos, e a coleta de dados consentida mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A). Para os participantes menores de 18 anos, o termo de anuência autorizando a participação na pesquisa foi assinado pelos pais ou responsáveis (apêndice B).

Segundo parecer do Comitê de Ética (Prot. 956.518/FC/Unesp), o projeto se apresenta de forma adequada, seguindo as normas científicas e metodológicas consideradas importantes no cenário atual da pesquisa científica, com linguagem clara, objetiva e, portanto, suficientemente esclarecedora.

Informamos ainda que a unidade escolar, em que ocorreu o desenvolvimento do estudo, manifestou-se favoravelmente pela sua realização.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, delimitou-se a participação no estudo dos estudantes surdos do Ensino Médio que se utilizam da Libras como forma de comunicação. Foram descartados aqueles que

possuem aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou implante coclear (IC) e se comunicam oralmente.

Foi solicitada a autorização para a realização das entrevistas no espaço da unidade escolar. Com a anuência da direção da escola, os alunos foram procurados individualmente pelo pesquisador, que explicou os objetivos da pesquisa e esclareceu dúvidas a respeito dela. O pesquisador conversou com oito estudantes, sete do sexo masculino e uma do sexo feminino. Todos concordaram em participar da pesquisa, e ficou acordado que o pesquisador entraria em contato para o agendamento das entrevistas.

O pesquisador é professor de sala de recursos para atender alunos surdos e com deficiência auditiva nesta unidade escolar e possui conhecimento em Libras. Portanto, o acesso e a comunicação com a direção da escola e os alunos surdos foram facilitados. A coleta de dados aconteceu na sala de recursos da unidade escolar em que os alunos estão matriculados, em dia e horário previamente combinados. A primeira entrevista foi com o único participante menor de 18 anos; portanto, houve a necessidade da permissão da mãe por meio da assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido, autorização dos pais ou responsáveis e do termo de assentimento do menor (apêndice D). Para os outros participantes, por terem idade acima de 18 anos, foi solicitada, no momento da entrevista, a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Todos os participantes cumpriram com o dia e o horário combinado, salvo algum atraso. Apenas a única aluna surda convidada a participar da pesquisa faltou à entrevista por três vezes combinada, sendo que somente da primeira vez foi justificada com antecedência ao pesquisador. Depois de algumas tentativas de contato, resolveu-se descartar esta participante, restando somente estudantes surdos do sexo masculino. Dentre eles, duas entrevistas foram remar cadas, mas realizadas com o agendamento para outro dia: um por motivo de viagem com a família e outro por acidente automobilístico envolvendo o participante. Após sua recuperação, participou prontamente da pesquisa.

Foi destinada uma sala específica para a realização das entrevistas, sendo a direção e a coordenação da escola completamente solícitas quanto ao uso do espaço e à permissão de entrada e saída do pesquisador e dos participantes, além da disponibilização de recursos que porventura pudessem ser utilizados. As entrevistas foram filmadas, com duração entre vinte e quarenta minutos, sendo que as perguntas foram feitas em Libras pelo pesquisador.

3.5 Procedimentos de tratamento dos dados

Das questões referentes ao roteiro de entrevistas, foram levantados quatro temas conforme demonstrado no quadro 2.

Quadro 2. Distribuição das questões cujas respostas foram utilizadas para formar os resultados, organizadas por temas.

Temas	Perguntas realizadas na entrevista
Tema 1 – Apropriação do desenvolvimento linguístico	P1 - Você sempre se comunicou pela Libras? P2 - Como foi seu contato com a Libras?
Tema 2 – Descrição do percurso educacional	P7 - Recebeu alguma orientação da escola com relação ao Ensino Superior?
Tema 3 – Implicações na relação entre surdos e com ouvintes	P9 - Você conhece algum surdo que estuda no Ensino Superior? P12 - O que você espera do atendimento dos alunos surdos no Brasil?
Tema 4 – Expectativas de acesso ao Ensino Superior	P8 - O que representa o Ensino Superior? P10 - Como deveria ser uma faculdade que atenda às necessidades do surdo? P11 - Quais as possibilidades que o nível superior de ensino pode trazer pra sua vida?

O conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados foi organizado em tópicos temáticos criados no momento da análise do pesquisador pela identificação dos conteúdos recorrentes das respostas como exposto no quadro 3. Para a elaboração de cada tópico foram aglutinadas respostas sobre um determinado tema e os respectivos relatos dos participantes, buscando dar sentido aos conteúdos referentes aos objetivos da pesquisa (DUARTE, 2004).

Quadro 3. Composição dos temas e tópicos temáticos

Temas	Tópicos temáticos
1 – Apropriação do desenvolvimento linguístico	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação da língua de sinais • Uso da Libras no contexto familiar • Acompanhamento fonoaudiológico com objetivo de oralização • Percepção sobre o domínio da Língua Portuguesa • A relevância da Libras para o surdo
2 – Descrição do percurso educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Intérprete de Libras na educação básica • Estratégias do aluno para frequentar a sala de aula • Condições da educação básica • Orientação para estudar no Ensino Superior
3 – Implicações na relação entre surdos e com ouvintes	<ul style="list-style-type: none"> • Surdos com surdos • Surdo com ouvintes • Percepção do surdo enquanto não ouvinte
4 – Expectativas de acesso ao Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa de frequentar o Ensino Superior • Condições de permanência/acesso ao Ensino Superior – presença do intérprete de Libras • Das instituições e relevância do Ensino Superior

Para a análise e interpretação dos dados, foi realizada a leitura dos dados provenientes das entrevistas para compreender o significado da linguagem do sujeito, sendo agrupadas as respostas em função de determinados tópicos temáticos.

Após a realização da transcrição em Libras, em língua portuguesa de todas as entrevistas, foram criados tópicos temáticos a partir da classificação dos elementos encontrados nas respostas dos participantes da pesquisa no momento da entrevista semiestruturada.

Com os dados em mãos, o pesquisador pôde sugerir inferências e adiantar interpretações de acordo com os objetivos propostos. Desse modo, segue a apresentação de quadros ilustrativos de cada um dos quatro temas de análise propostos, com os tópicos temáticos subsequentes acrescidos da descrição de cada um e exemplos correspondente.

Quadro 4. Tema 1 - Apropriação do desenvolvimento linguístico (corresponde ao processo de aquisição e uso da Libras e aspectos relacionados à comunicação.)

Tópico temático (Descrição)	Exemplos
Apropriação da Língua de Sinais (apropriação da Libras na infância e com outros surdos)	Saulo: Sim Libras sempre. Quando eu era criança em 2004 eu entrei e aprendi Libras. Aprendi Libras e me desenvolvi.
Uso da Libras no contexto familiar (uso da língua de sinais brasileira no contexto familiar)	Samuel: Ela (<i>a esposa</i>) sabe Libras há mais ou menos 18 anos. Já faz tempo.
Acompanhamento fonoaudiológico com objetivo de oralização (treinamento fonoarticulatório e uso de aparelhos de amplificação sonora)	Sérgio: Sim. Fiz acompanhamento de fonoaudiologia e treino de leitura labial.
Percepção sobre o domínio da língua portuguesa (Nível de conhecimento da língua portuguesa)	Sandro: Sei português, matemática, sei tudo (...) o intérprete me ensinaram e eu aprendi a escrever rápido.
A relevância da Libras para o surdo (A importância da Libras no contexto educacional)	Samuel: Eu vou ver e pesquisar uma faculdade. Falar que é bom ter intérprete; se não tiver, eu não vou.

Quadro 5. Tema 2 – Descrição do percurso educacional (descreve a que tipo de educação o participante foi submetido, se a escola se preocupou de alguma maneira com suas necessidades e sobre estratégias utilizadas para permanecer estudando).

Tópico temático (Descrição)	Exemplos
Intérprete de Libras na educação básica (Acompanhamento de um intérprete de Libras/língua portuguesa)	Sérgio: Não. Só no 6º ano. Nada no 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano. Não tinha intérprete, não tinha. Quando cheguei no 6º ano tinha intérprete.
Estratégias do aluno para frequentar a sala de aula (Uso de estratégias para participar da aula em função da ausência de intérprete)	Silvio: Eu não conhecia nenhum intérprete. O professor falava para ensinar e eu não sabia. Uma menina ouvinte me olhou e ficou com dó e quis me ajudar. Pediu para a professora e ela deixou. A menina me ensinava escrevendo junto.

Condições da educação básica (Organização da escola para atender às necessidades educacionais especiais dos seus alunos)	Saulo: Não ouvia. Por exemplo, professor não tinha intérprete, não tinha interpretação. Precisa interpretar porque eu não escuto não sei me comunicar, entender. Intérprete veio porque eu preciso ter intérprete.
Orientação para estudar no Ensino Superior (Iniciativa da escola para informar os alunos surdos sobre o Ensino Superior)	Sérgio: Não. Não me falaram nada.

Quadro 6. Tema 3 – Implicações na relação entre surdos e com ouvintes (corresponde à percepção que o participante tem da pessoa surda e de sua visibilidade enquanto surdo).

Tópico temático (Descrição)	Exemplos
Surdos com surdos (A significação da aprendizagem junto com outros surdos)	Sérgio: Eu gostava de lá porque é importante para aprender português e várias coisas junto com os surdos.
Surdo com ouvintes (A percepção dos surdos na relação com os ouvintes)	Sidney: (...) Ouvintes e surdos não combinam não. Por exemplo, eu faço Libras e ouvinte se atrapalha. Olho dois professores, um professor outro professor não.
Percepção do surdo enquanto não ouvinte (Visão que o surdo tem da condição de não ouvinte revelando a imagem que tem de si e das pessoas que fazem parte do seu grupo)	Samuel: Por exemplo, se eu ou outro surdo ir pra faculdade, as pessoas vão ver o surdo se desenvolver e dizer que bom, ele é esforçado, tem objetivo de fazer faculdade, se desenvolver. Quando se formar, os outros vão querer fazer igual e seguir seu exemplo.

Quadro 7. Tema 4 – Expectativas de acesso ao Ensino Superior (refere-se ao conhecimento e à percepção que o participante tem sobre o Ensino Superior em diferentes aspectos)

Tópico temático (Descrição)	Exemplos
Expectativa de frequentar o Ensino Superior (A pretensão do participante para estudar no Ensino Superior)	Samuel: (...) Eu tenho vontade, sonho, tenho muita vontade de ir para faculdade.

<p>Condições para permanência/ acesso ao Ensino Superior – presença do intérprete de Libras na faculdade (Conhecimentos sobre as condições de acesso e permanência no Ensino Superior. A importância da presença do intérprete de Libras)</p>	<p>Saulo: Não sei como entrar. Conheço intérpretes que vão pra faculdade, mas como entrar eu não sei.</p> <p>Sidney: (...) mas não tem intérprete, é difícil sozinho. Não é fácil estudar sem intérprete, não, é difícil.</p>
<p>Das instituições e relevância do Ensino Superior (Conhecimento das instituições de Ensino Superior e sua relevância)</p>	<p>Santos: Eu conheço cursos, faculdades eu não conheço. Nunca entrei em uma faculdade. Eu só conheço o Senac. Você conhece? Eu fui ver os cursos, tem primeiro, o segundo e o terceiro curso só.</p> <p>Saulo: O surdo precisa ir pra faculdade, é bom aprender para se desenvolver, é importante. Por exemplo, no trabalho consegue um bom salário.</p>

Capítulo 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados se referem à análise das sete entrevistas realizadas em Libras com alunos surdos do Ensino Médio, identificando e descrevendo os facilitadores e as barreiras reconhecidas por eles para o seu acesso no Ensino Superior. Conforme já apresentado, os resultados foram ordenados em quatro temas: 1) Apropriação do desenvolvimento linguístico; 2) Descrição do percurso educacional; 3) Implicações na relação entre surdos e com ouvintes e 4) Expectativas de acesso ao Ensino Superior. Para a composição dos temas, foram criados tópicos temáticos assim constituídos: 1) Apropriação da língua de sinais, uso da Libras no contexto familiar, acompanhamento fonoaudiológico com objetivo de oralização, percepção sobre o domínio da Língua Portuguesa e a relevância da Libras para o surdo; 2) Intérprete de Libras na educação básica, estratégias do aluno para frequentar a sala de aula, condições da educação básica e orientação para estudar no Ensino Superior; 3) Surdos com surdos, surdo com ouvintes e percepção do surdo enquanto não ouvinte; 4) Expectativa de frequentar o Ensino Superior, condições de permanência/acesso ao Ensino Superior – presença do intérprete de Libras e das instituições e relevância do Ensino Superior.

Lembramos que os fragmentos dos discursos dos sujeitos entrevistados, foram traduzidos da língua de sinais para a língua portuguesa e apresentam-se aqui em itálico.

4.1 - Tema 1: Apropriação do Desenvolvimento linguístico

4.1.1 - Tópico temático: Apropriação da língua de sinais

Na análise dos relatos dos participantes, evidencia-se que a totalidade se comunica pela Libras. Esta é considerada pela linguística como uma língua natural e legítima atendendo a todos os critérios de uma língua genuína (QUADROS; KARNOPP, 2004). O desenvolvimento da linguagem acontece na interação com as pessoas ao seu redor por meio da qual poderá se apropriar dos aspectos culturais do meio social em que vive. Considerando ainda que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, é essencial que tenham contato o mais precocemente possível com outros surdos usuários da Libras ou com ouvintes fluentes em Libras pois, por meio dela, poderão ampliar suas relações com o mundo e se desenvolver (LODI; LUCIANO, 2014). Para seis participantes, o primeiro contato e o início do uso e aprendizagem desta língua aconteceu entre nove e dez anos de idade. Sérgio relata que

gostava de falar, depois passou a gostar mais da Libras: *“Eu gostava de falar, depois passei a gostar mais de Libras”*.

No entanto, o local e o contato com a Libras se deu de forma variada e segregada. Três participantes relatam ter aprendido a Libras com outros surdos no NIRH (Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação – USP, Bauru, SP¹²), dois declaram que sempre se comunicaram em Libras, um aprendeu com um intérprete na classe especial e outro em uma instituição religiosa. Sandro, Saulo e Santos aprenderam no NIRH. Samuel e Sidney aprenderam a se comunicar em Libras junto com outros surdos em instituições especializadas em educação de surdos. Sérgio, com *“O professor intérprete”* e Sílvio relatou ter aprendido *“nas reuniões da Testemunha de Jeová faz tempo, quando eu era pequeno e tinha 8 anos”*. Tal constatação leva-se a questionar qual é o espaço linguístico dentro da inclusão? Torna-se pertinente a questão sobre o espaço da libras neste contexto, visto que a natureza da fala, do enunciado é social e não individual (Bakhtin; Volochinov, 1999).

Segundo os relatos dos participantes, a definição sobre a precocidade de aquisição da Libras só é demonstrada por Sidney, que iniciou sua escolarização em escola para surdos em São Paulo: *“Eu sabia pouco de Libras e sofri para me desenvolver. O professor me ensinava e com três, quatro, cinco, seis anos eu me desenvolvi. Eu consegui me desenvolver em Libras com seis anos eu acho. Aos poucos, fui me desenvolvendo mais.”*

Cinco dos sete participantes sempre utilizaram a Libras para se comunicar, apesar de terem se submetido ao treinamento e à terapia fonoaudiológica em sua infância, pois a família incentivava a comunicação oral.

Nota-se que por mais que as políticas de incentivo à disseminação e divulgação da Libras tenham avançado, as condições necessárias estão distantes das possíveis para boa parte dos surdos no Brasil.

4.1.2 - Tópico temático: Uso da Libras no contexto familiar

O uso da Libras no contexto familiar é um fator importante a ser considerado para o desenvolvimento da comunicação e expressão da pessoa surda. De acordo com Lodi (2013a), o desenvolvimento da linguagem é o mesmo, tanto para crianças surdas, quanto para as ouvintes, e isso acontece nas relações sociais, sendo a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, imaginação e pensamento.

¹² O Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo oferece tratamentos especializados em anomalias craniofaciais e deficiências auditivas. <http://www.centrinho.usp.br/>

Dessa forma, quanto mais precoce for o contato do surdo com a língua de sinais, melhores serão as chances de desenvolvimento linguístico, social e acadêmico.

Entre os participantes da pesquisa, todos filhos de pais ouvintes, quatro relataram que seus familiares também se utilizavam da Libras para se comunicar com eles. Samuel é casado, e sua esposa saber Libras foi um fator importante para a aproximação dos dois: *“Ela já conhecia a Libras. Eu a olhava, conversávamos em Libras porque ela já sabia. E eu achei bom e, com o passar do tempo, começamos a namorar e nos casamos.”*

Sandro relata que ensinou Libras para a sua família: *“Sim. Todos sabem Libras, meu pai, minha mãe, minhas irmãs sabem Libras, eu os ensinei há muito tempo”*. Sidney também ensina à sua família e conta com a ajuda da mãe para que o pai o compreenda *“Sim. Minha mãe sabe, meus irmãos sabem Libras, mas não os quatro, três sabem mais ou menos. Achar difícil, sabem pouco a Libras, mas eu ensino. Meu pai (sinal próprio do pai) não sabe, e aí pergunto o que ele falou, e minha mãe interpreta o que ele disse. Eu não consigo ensinar, não”*.

Na família de Saulo, todos sabem *“... mais ou menos (...) Minha mãe sabe um pouco, meu irmão sabe um pouco, meu pai sabe um pouco, mais ou menos. Sabem pouco”*.

É oportuno informar que os familiares de dois deles se comunicam oralmente, pelo fato desses participantes não se utilizarem exclusivamente da Libras. É o caso de Sérgio: *“não, não sabem Libras (...) Só pela fala”* e de Sílvio *“Ninguém, só falam”*). A oralização dos mesmos deve-se ao fato de terem passado por acompanhamento fonoaudiológico em sua infância com objetivo de desenvolverem a fala, por orientação da família.

4.1.3 - Tópico temático: Acompanhamento fonoaudiológico com objetivo de oralização

Considerada como a primeira alternativa de desenvolvimento linguístico e de comunicação, o treino fonoarticulatório é indicado para as pessoas surdas; para os participantes deste estudo, não foi diferente. Dos sete, quatro relataram que passaram por este processo. Isto ocorreu sempre antes de entrarem em contato com a Libras, como observado no relato de Sérgio: *“Sim. Fiz acompanhamento de fonoaudiologia e treino de leitura labial.”*

Samuel viajava frequentemente para fazer o tratamento fonoaudiológico mas, quando parou de ir, descreve que regrediu em sua oralização: *“Quando eu tinha mais ou menos quatro ou cinco anos aqui em Bauru na fonoaudiologia. Lá, treinava oralização com o aparelho por um tempo (...) Eu nasci em Ibitinga, depois passei a frequentar a fonoaudiologia em Bauru. Ia e vinha, ia e vinha. Eu perdi e fui regredindo.”*

Sérgio e Saulo iniciaram com idade entre seis e sete anos, segundo seus relatos. *“Sim. Fiz acompanhamento de fonoaudiologia e treino de leitura labial (...) Mais ou menos seis, sete anos mais ou menos”. “(...) Às vezes, entendia lá na fonoaudiologia. Lá, oralizava, ouvia e fazia leitura orofacial. Eu via e fazia leitura orofacial e me desenvolvi na leitura orofacial (...) Com sete anos de idade.”*

Sílvio detalha o treino que era realizado: *“Fonoaudióloga me ensinou. Precisava falar bastante e fazer treinos com a língua pra cima e pra baixo... Fazer leitura labial, treinar a fala para desenvolver”*.

No entanto, a concepção oralista, que defende os treinamentos fonoarticulatórios e a oralização como única forma de comunicação desejável para o surdo, passou a ser amplamente criticada por não oferecer condições de desenvolvimento adequadas. Suas práticas criaram maior desigualdade entre surdos e ouvintes, dificultando ganhos no âmbito linguístico e intelectual por exigir do surdo uma modalidade a qual ele não tem acesso de forma natural, ou seja, por via auditiva (GOES, 2012). E, com isso, os surdos abarcam prejuízos em seu desenvolvimento comunicativo, social e escolar.

4.1.4 - Tópico temático: Percepção sobre o domínio da Língua Portuguesa

Segundo Karnopp (2014), a escrita do surdo é frequentemente estigmatizada e suas produções consideradas erradas de acordo com a padronização da língua portuguesa. Porém, o ensino desta língua para os surdos está voltado ao estudo das regras gramaticais, oferecendo poucas contribuições para sua aprendizagem. A relação que o surdo pode ter com os textos escritos é de interação e construção de sentidos, e isso deve ser considerado.

Em relação à percepção sobre o domínio da língua portuguesa, somente Santos declara não entendê-la: *“(...) Como eu vou ler português? Eu não entendo”*. Os outros relatam que a conhecem em níveis variados, utilizando termos como “médio” e “um pouco”. Samuel ressalta que sua aprendizagem em língua portuguesa com o professor surdo era mais significativa, pois segundo ele, este *“... professor conhece o português do surdo...”* e acrescenta: *“Tudo, antes, no Paraná, era bom. Eu respondia, escrevia porque o professor conhece o português do surdo; o professor pensava e ensinava igual... As palavras são difíceis”*. Sandro atribuiu a possibilidade de conhecer a língua portuguesa e ter acesso a outros conhecimentos à presença do intérprete em sala de aula: *“Sei português, matemática, sei tudo. Chamaram três surdos (sinais próprios de dois surdos), e o intérprete me ensinou, e eu aprendi a escrever rápido”*. Mesmo que seja ressaltada a função do intérprete em sala de aula,

muitas vezes a responsabilidade da educação do surdo recai sobre ele. É importante lembrar que a responsabilidade de ensinar é do professor (LACERDA, 2014).

O ensino da língua portuguesa para surdos que têm a Libras como primeira língua deve considerar os processos de significação e seu uso como segunda língua na modalidade escrita em sua dimensão discursiva. Para que a aprendizagem de uma segunda língua seja possível, é imprescindível que ela estabeleça relações com interlocutores em Libras (LODI, 2013a). O aprendizado da Língua Portuguesa, mesmo sendo a segunda língua, é importante já que a escola e a sociedade em geral a utilizam como primeira língua, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano. Porém, esta não é a nossa realidade. O estudante surdo não tem o domínio da língua portuguesa e sendo esta uma exigência do Ensino Superior, torna-se penoso seu acesso e permanência neste nível de ensino.

4.1.5 - Tópico temático: A relevância da Libras para o surdo

Compreendendo a linguagem como atividade constitutiva do sujeito, Lacerda e Lodi (2014b) consideram-na papel central no processo de interação e construção cultural, o que faz da Libras, para o surdo, ponto de referência e significação do mundo. É por meio dela que o surdo se comunica, se expressa, se define enquanto sujeito surdo com suas particularidades, interpreta e dá sentido ao seu conhecimento e relações. Demonstrando isto, encontramos nos relatos de todos os participantes a importância dada à Libras. Samuel indica que sua família mudou de residência, indo morar em outro estado, influenciada pela informação da presença de unidade escolar que disponibilizava intérpretes em Libras para acompanhamento em sala comum, além de escola especializada em educação de surdos: “(...) *Meus parentes do Paraná disseram que tinha intérprete lá e era muito bom. Minha mãe foi ver e achou bom, aí planejou a mudança rapidamente para Foz do Iguaçu, no Paraná; lá todos usam Libras e isso é bom*”. Quando voltou a morar no interior do estado de São Paulo, interrompeu seus estudos por não ter o intérprete e só voltou a estudar quando ficou sabendo que teria o acompanhamento deste profissional: “*Eu pensava que aqui fosse a mesma coisa. Depois, um surdo me falou que tinha intérprete no supletivo, que tinha Libras. Fiquei na dúvida e fui ver e tinha; achei bom e comecei a estudar*”. Ao pensar na possibilidade de ingressar na faculdade, leva em consideração o mesmo critério: “*Eu vou ver e pesquisar uma faculdade. Falar que é bom ter intérprete; se não tiver, eu não vou*”.

Ao se deparar com a dificuldade da língua portuguesa, o surdo passa apenas a copiar as palavras sem saber seu significado mas, com a apropriação da Libras, Sérgio declara que não copiava mais (*“Com a Libras, eu não copiava”*) e expressa o desejo de ter a prova do ENEM gratuita em Libras: *“O surdo precisa muito entrar. O surdo quer prova do ENEM gratuita em Libras”*. Saulo associa sua aprendizagem à aprendizagem e ao uso da Libras: *“Aprendi Libras e me desenvolvi”*. Santos revela sua vontade de ser professor de Libras para que todas as pessoas saibam a Libras: *“Eu quero escolher ser professor pra ensinar Libras. Eu tenho vontade de ensinar Libras, para as pessoas saberem Libras, saberem soletrar; para desenvolver, precisa aprender”*. Sílvio percebeu que, para ele, com o uso da Libras, é mais fácil aprender: *“Eu experimentei e percebi que, com a Libras, eu aprendo mais fácil”*. Todos eles querem a mesma coisa, encontrar cada vez mais pessoas que possam se comunicar em Libras tornando mais acessível o ambiente escolar e conseqüentemente os conhecimentos acadêmicos.

Conforme demonstrado no estudo de Lopes (2010), a comunicação favorecida pela utilização da mesma língua proporciona o desenvolvimento da linguagem e de sua subjetividade enquanto surdo. Na análise das considerações apresentadas nas categorias anteriores, que fazem alusão à apropriação do Desenvolvimento Linguístico, percebe-se que os participantes deste estudo possuem desenvolvimento linguístico semelhante. Inicialmente, a maioria foi submetida a treinos fonoarticulatórios com o objetivo de oralização, porém, por volta de nove anos de idade, tiveram contato com a Libras e optaram por utilizá-la. As semelhanças e as particularidades apresentadas entre surdos são valorizadas. Foi demonstrado que sua aproximação com outros surdos que utilizam a Libras facilitou sua aquisição e seu uso, trazendo-lhes maior significação com relação à sua aprendizagem escolar, às relações sociais e ao desenvolvimento linguístico. As diferenças colocadas por eles entre surdos e ouvintes dificultam o acesso aos conhecimentos acadêmicos e também às possibilidades de acesso a níveis maiores de formação acadêmica pois, para eles, ouvir e falar configura-se numa vantagem de alcance ao universo acadêmico.

4.2 - Tema 2 – Descrição do percurso educacional

4.2.1 - Tópico temático: Intérprete de Libras na educação básica

O intérprete de Libras é um elemento importante para a mediação entre surdos usuários desta língua e os ouvintes. No contexto educacional, este profissional se faz ainda mais necessário para a concretização do processo de ensino e aprendizagem. Seu trabalho vai além de traduzir: envolve o modo de como tornar o conteúdo acessível para os alunos surdos (LACERDA; BERNARDINO, 2014). A importância disto está na relevância dada a este profissional pelos participantes da pesquisa, e, sobretudo, na preocupação quanto à sua ausência. As relações sociais estabelecidas na escola e em outros espaços são construídas por meio da linguagem oral; com isso, o intérprete é o elemento mediador determinante para tornar possível todo o processo de ensino-aprendizagem na educação dos surdos.

Considera-se educação básica os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio; neste período, os participantes relataram que tiveram o acompanhamento de um intérprete de Libras, porém com diferenças em alguns aspectos. Segundo seus relatos, três participantes tiveram a presença do intérprete desde o início da escolarização. Um deles, ao se mudar de estado, passou a não ter mais a ajuda do intérprete e interrompeu seus estudos por isso. Samuel disse: *“No Paraná. Lá só fazia sinais. Tem muitos professores intérpretes... Já tinha intérprete... Porque, lá em Ibitinga, no 6º ano, eu ficava esperando, e a minha família me cobrava. Eu não falava, e não tinha nenhum intérprete de Libras (...)”*. Sandro se lembra: *“Tinha (sinal próprio do Intérprete) em Agudos, tinha intérprete já. Aí, eu mudei aqui pra escola “Escola que estudo”¹³ e fiz 1º, 2º e 3º colegial, os três só. Lá eu fiz 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º ano, acabei e, aqui, 1º, 2º e 3º colegial... Sempre teve e eu mudei pra cá”*. Dois dos participantes só tiveram o acompanhamento do intérprete em sala de aula a partir do ciclo II (6º ano) do Ensino Fundamental. Sérgio se recorda: *“Não. Só no 6º ano. Nada no 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano. Não tinha intérprete, não tinha. Quando cheguei no 5º ano, tinha intérprete”*. Saulo diz: *“Não tinha. No 6º ano, tive intérprete; só aqui na “Escola que estudo” tinha intérprete, outra escola não tinha”*. Sílvia mudou várias vezes de escola à procura de intérprete de Libras e só encontrou unidade escolar com a presença deste

¹³ Optou-se por substituir o nome da escola quando mencionado pelos participantes.

profissional quando ingressou no Ensino Médio: *“Não tinha intérprete, faltava. Eu cresci e, com 16, 18, eu entrei e tinha intérprete na escola “Escola que estudo””*.

Saulo revela a importância do intérprete para acompanhá-lo: *“Preciso do intérprete. Precisa vir um intérprete. Eu não escuto, não me comunico; preciso que o intérprete venha para conseguir me comunicar. Com intérprete, consigo me comunicar”*.

De acordo com a proposta de educação inclusiva, alunos surdos têm direito ao intérprete de Libras. Ainda assim, pesquisas demonstram que esse direito não é respeitado e, portanto, esses alunos não são atendidos em suas condições linguísticas e culturais, ficando à margem do processo de ensino-aprendizagem (KOTAKI; LACERDA, 2013).

Recentemente, a Comissão de Direitos da Pessoa com Deficiência da Câmara dos Deputados aprovou uma medida do Projeto de Lei nº 1.690/15¹⁴, que torna obrigatória a presença de um tradutor e intérprete de Libras nas salas de aula dos ensinos básico e superior. É evidente a importância deste profissional na escola e da sua função no contexto educacional, promovendo a participação do aluno surdo em sala de aula. Ainda que sejam poucas as ações que possam garantir que isso seja possível, esta iniciativa pode ser o início para assegurar que o aluno surdo tenha a mesma oportunidade de desenvolvimento acadêmico que os demais.

4.2.2 - Tópico temático: Estratégias do aluno para frequentar a sala de aula

Percebe-se que, para se adaptarem ao sistema escolar sem o acompanhamento do intérprete de Libras, os alunos surdos criam estratégias a fim de alcançarem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento acadêmicos. Essas estratégias vão desde aproximar-se ou sentar junto com outros alunos ouvintes dispostos a auxiliá-los até simular que estava entendendo as explicações dos professores copiando toda a matéria. Samuel esperava que algum colega da classe viesse ajudá-lo, mas necessitava ter a autorização do diretor: *“(...) eu esperava um amigo, uma amiga que quisesse sentar junto. Primeiro precisava ver se o diretor deixava sentar junto para ensinar, dava um exemplo e explicava, dava um exemplo e explicava”*. A estratégia de Sérgio era copiar: *“No 1º, 2º, 3º ano, não tinha intérprete. Eu não sabia nada de Libras, nada. Eu escrevia, copiava, escrevia e copiava só... Eu só copiava porque eu sabia pouco a Libras. Aprendi pouco e nada de português e matemática, e das*

¹⁴ Projeto de Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatória a presença de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa a fim de viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

outras matérias, eu também copiava. Com a Libras, eu não copiava". Saulo adotou a mesma estratégia: *"Não escutava nada e só ficava sentado escrevendo, copiando"*. Santos relata que, na falta do intérprete, como não entende, não escuta e nem faz leitura orofacial, ou seja, a fala fica sem significado, ele tem vontade de ir embora; ao mudar de escola, quando os ouvintes chegavam para conversar, balançava a cabeça e fingia estar entendendo, mas, na verdade, não entendia nada: *"Eu sento, espero. Pergunto: cadê o intérprete? Se não chegar nenhum, eu fico sentado. Vejo as pessoas conversando; eu não entendo, sabe? Ficam falando, falando, falando, mas o quê? Ficam mexendo a boca, falando na minha frente. Eu olho, mas não entendo, porque eu não ouço nada, não entendo nada. Vejo, mas não entendo. Eu espero, mas quero ir embora, aí vou embora (...)"*. Sílvio diz que uma das alunas ficou com dó dele ao perceber que não estava entendendo e pediu para a professora permissão para ajudá-lo: *"Eu não conhecia nenhum intérprete. O professor falava para ensinar, e eu não sabia. Uma menina ouvinte me olhou e ficou com dó e quis me ajudar. Pediu para a professora e ela deixou. A menina me ensinava, escrevendo junto"*. Como Omote (2004) alerta, a inclusão não se configura apenas pela presença de um aluno com deficiência na classe comum. O aspecto positivo para a aprendizagem que a diversidade pode constituir não se constrói dessa forma. Esta realidade pode trazer mais prejuízos do que benefícios tanto para o aluno com deficiência quanto para os demais.

Os alunos surdos criam subterfúgios para acompanhar as aulas e a realização das atividades dadas em sala de aula. Em meio aos ouvintes, elaboram estratégias para atender às expectativas quanto ao seu desempenho escolar. Refletindo sobre o consenso das potencialidades educacionais dos surdos, Skliar (2013) as define como histórias de impossibilidades. Para ele, a escola possível refere-se à criação de políticas linguísticas, de identidades comunitárias e culturais pensadas a partir da representação dos surdos de modo que possam construir seu próprio processo educacional.

4.2.3 - Tópico temático: Condições da educação básica

Quanto aos suportes recebidos durante a educação básica, dentre os participantes da pesquisa, um estudou em escola bilíngue para surdos e, nesta escola, sua mãe também aprendeu a Libras com ele. Ao mudar-se para o interior do estado, ingressou em uma escola inclusiva com acompanhamento de um intérprete de Libras. Em sua fala, faz a comparação das duas realidades ressaltando a educação bilíngue como melhor para ele: *"... o professor*

escreve na lousa e um ouvinte interpreta. Lá é diferente...”, “... o professor escrevia na lousa, mas virava para interpretar...”.

Samuel também conheceu duas realidades. Iniciou sua escolarização com apoio do intérprete em sala de aula e teve contato diário com surdos em escola especializada com professor surdo. Ao mudar-se de estado, deparou-se com outra realidade: a ausência do intérprete, o que o levou a abandonar seus estudos e retomá-los após constatar que havia o intérprete. *“No Paraná. Lá só fazia sinais. Tem muitos professores intérpretes... Só matemática, teatro, você conhece? Professor ensinar, e fui desenvolvendo. Eu gostava porque tinha intérprete ouvinte que via e falava no microfone e interpretava. Os surdos faziam teatro, e ela falava no microfone. As pessoas olhavam e ficavam admiradas, e gostavam do teatro da evolução do macaco... Os surdos iam de manhã e à tarde; à noite, os ouvintes. De manhã, eu tinha um intérprete junto com três alunos usando Libras e com outros ouvintes. Esperava à tarde e íamos há 15 minutos só com os surdos até às cinco horas da tarde.”*

No contexto escolar dos outros participantes, a falta de intérprete é recorrente e entendida como parte da realidade vivida na educação básica, sendo lembrada por Sérgio a luta pelo direito ao intérprete: *“Não. Só no 6º ano. Nada no 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental. Não tinha intérprete, não tinha. Quando cheguei no 6º ano, tinha intérprete... Foi necessário protestar, porque é obrigatório; os intérpretes protestaram, vieram e escolheram as vagas e ganharam na justiça”.*

Referente às legislações criadas a fim de atender a necessidade do intérprete de Libras na escola, temos o artigo 18 da Lei 10.098 (BRASIL, 2000), que trata da acessibilidade de pessoas com deficiência em geral e da proposta de formação do intérprete em língua de sinais; além do Decreto nº 5.626, implementado em 2005 (BRASIL, 2005), que preconiza a presença do intérprete em sala de aula. Com isso, o aluno surdo passou a ter a oportunidade de acesso ao conhecimento transmitido no espaço escolar, da educação infantil ao Ensino Superior.

4.2.4 - Tópico temático: Orientação para estudar no Ensino Superior

Os quatro participantes que pretendem entrar no Ensino Superior relatam que recebem o incentivo de seus familiares. São eles Samuel (*“Tenho incentivo. A família me incentiva a ir pra faculdade”*), Sandro (*“Sim”*), Saulo (*“A família me incentiva”*) e Sidney (*“Apoiam”*).

No Ensino Médio, espera-se que a equipe escolar formada pelos professores e gestores promova ações que incentivem e orientem os alunos sobre as possibilidades de acesso ao Ensino Superior. Os participantes desta pesquisa estão inseridos neste contexto. Dos quatro

que estão no 3º ano do Ensino Médio, três relataram não terem tido nenhuma orientação sobre o acesso ou funcionamento do Ensino Superior. Samuel conversou sobre esta possibilidade apenas com dois professores – um surdo do estado do Paraná, onde estudava, e com sua professora da sala de recursos, da unidade escolar que frequenta: *“Poucos. No Paraná, tem mais que sabem Libras. Aqui só tem a intérprete (sinal próprio da professora da sala de recursos). Só no Paraná que o professor disse pra ir, vai ser bom”*. No entanto, Sidney relata que, na escola bilíngue, eram feitas rodas de conversa onde todos eram orientados e as dúvidas, esclarecidas. Lá, todos se manifestavam, e o professor os aconselhava tanto os que queriam como os que não tinham vontade de ir para a faculdade: *“Sentados em semicírculo era bom, e ele perguntava a todos se aceitava, se queriam ir para a faculdade no futuro. Todos aceitavam... Comparava e perguntava se ele gostaria de fazer faculdade. Todos queriam e eu também. Todos queriam, porque todos eram amigos meus, crescemos juntos... Todos surdos, só surdos. Tem os que querem copiar os ouvintes, pensar no futuro, são muito inteligentes, entendeu?... O professor aconselhava, dava exemplos, ensinava e fazia perguntas. Os outros alunos perguntavam se sabiam como fazer uma faculdade. O professor explicava várias coisas e cursos diferentes: química, cirurgia, ciências... E vários se admiravam, e gostavam muito. Muitos tinham vontade de fazer ciências, cirurgia, e cada um dizia o que queria: educação física... E os outros diziam: que bom, que legal, você terá futuro. Um escolhia, outro também... Cada um escolhia, todos tinham a oportunidade de escolher e, mesmo que fosse diferente, não eram separados... O professor não manda o aluno ir; se ele não quiser ir, ele respeita. Ele só aconselha e pronto. Pergunta quem quer; se não quer, tudo bem, normal. Não fala bravo; o professor é legal e respeitava a todos”*.

Ao final deste tópico Descrição do percurso educacional, se pode observar que a barreira linguística pode afetar tanto o desempenho escolar como as relações sociais vivenciadas pelos participantes, muito em decorrência da ausência do intérprete na educação básica. A presença deste profissional para o aluno surdo torna-se primordial para a aquisição dos conhecimentos necessários oferecidos pela escola. A escola, ao deixar de se organizar para atender as necessidades dos alunos surdos, os obriga a criar estratégias para que se mantenham no sistema educacional. Na maioria das vezes, atuam como copistas, sem, necessariamente, a devida compreensão do que lhes é transmitido. Ainda há muito a ser feito para oferecer ao aluno surdo a possibilidade de acesso à aprendizagem significativa no contexto de escolarização comum; entre estas ações, está a presença do intérprete, como pontuado pelos participantes. Apesar de ser um discurso ideológico repetido, a presença deste profissional dentro da estrutura educacional oferecida para os surdos representa a forma

viável de acesso aos conhecimentos acadêmicos. É evidente que se espera maiores avanços dentro da temática que este estudo propõe, oportunizando aos alunos surdos acesso e condições favoráveis de permanência em nosso sistema de ensino. Outra questão notada é a falta disposição da escola em incentivar o acesso do surdo ao Ensino Superior. Se as informações chegam até os alunos ouvintes, porque não chegam até os alunos surdos? E de que forma é feita? O potencial deste aluno como universitário é considerado pelo sistema de ensino? Os surdos só podem ir até o Ensino Médio visto que as discussões sobre seu acesso ao Ensino Superior são recentes?

4.3 - Tema 3: Implicações na relação entre surdos e com ouvintes

4.3.1 - Tópico temático: Surdos com surdos

Em suas relações sociais, os surdos não estão isolados e fazem parte de um contexto maior de interação em que os ouvintes também participam. Isto é importante ser considerado pela especificidade de comunicação do surdo usuário de uma língua específica e visuoespacial, enquanto o ouvinte utiliza a comunicação oral, falada. É importante ressaltar a importância de um ambiente escolar propício para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, no desempenho acadêmico destes alunos. Para isso, deve-se garantir que as crianças surdas convivam com seus pares na escola e estabeleçam relações com adultos fluentes em Libras, proporcionando o desenvolvimento de todos (LODI, 2013a).

Todos os participantes ressaltam a importância do contato entre surdos e da comunicação em Libras, como na resposta de Saulo: *“junto com outros surdos, aprendi Libras”*. Samuel relata que eram muitos surdos juntos e que *“... achava bom e gostava”*. Sérgio fala sobre a oportunidade de aprendizagem na instituição que frequentou, onde só havia surdos, e afirma: *“Eu gostava de lá porque é importante para aprender português e várias coisas junto com os surdos”*. Como já foi aluno de um sistema educacional bilíngue, Sidney manifesta sua opinião da seguinte forma: *“... Eu gosto só com surdos, sempre porque é bom pra conversar, bater papo. Ouvintes e surdos não combinam não...”*. Pela importância da significação e constituição do sujeito surdo, a Libras é apresentada como o ponto central desta relação no ambiente escolar por estar ligada à necessidade primeira de comunicar-se

(LOPES, 2010). Para isso, é primordial a oportunidade de compartilhamento da língua de sinais, a Libras, para a manutenção das interações sociais. Sidney acrescenta *“A faculdade precisa separar um lugar para o surdo, não separar os surdos”*. A educação que pretende incluir o surdo deve considerar que a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos e, por isso, ir além de defini-la como a utilização de duas línguas num mesmo espaço, respeitando as diferentes representações sobre o mundo (SKLIAR, 2013). Com isso, torna-se possível a conquista de uma educação bilíngue para os surdos para que possam participar, expressar-se, interagir e serem educados na sua língua.

4.3.2 - Tópico temático: Surdo com ouvintes

É curioso como o surdo percebe as pessoas ouvintes. Isto é, mesmo não sendo preferidos para o estabelecimento de amizades, os ouvintes são retratados pelos participantes como apoio ao acesso aos conhecimentos que não são entendidos em sala de aula; dessa forma, o surdo busca um amigo ouvinte para que possa auxiliá-lo. No estudo realizado por Lopes (2010), o relacionamento restrito entre seus participantes surdos e os ouvintes está estreitamente ligado à forma de comunicação, no caso, a oralidade, pontuando suas relações. Na sala de aula, há uma dependência dos surdos pelos ouvintes, demonstrada pelo relato de dois participantes que representam o ouvinte como uma pessoa superior, com mais vantagens do que o surdo. Assim, o surdo deve se empenhar para chegar ao mesmo nível que o ouvinte. Para Sérgio, o surdo deve se esforçar muito mais do que o ouvinte, que possui a vantagem de ouvir: *“É preciso estudar. O ouvinte está em um nível maior, o surdo está lá embaixo. Pra igualar, ter igualdade, o surdo precisa estudar, entendeu? Entender, se desenvolver. O ouvinte está em um nível mais alto, o surdo em um nível baixo precisa estudar sempre, se esforçar pra igualar ao nível do ouvinte”*. *“Po que o surdo demora. Com a Libras, é devagar; para escrever, é devagar e seu desenvolvimento é lento.”*

Mais adiante, acrescenta: *“O ouvinte vence, tem força. O surdo, mais ou menos. O surdo não ouve nada; ele vê, não entende porque não ouve. O intérprete ajuda. Para chegar a um nível maior, precisa estudar as palavras, memorizar, ler livros e jornais”*. *“O ouvinte escuta, vê. Se alguém fala, ele escuta; se alguém fala, ele ouve e escreve bastante. Mas o surdo não ouve, não escuta e precisa esperar a ajuda da intérprete, entendeu?”*

Tais relatos demonstram a perspectiva deste participante com relação ao ouvinte e sua desvantagem como surdo inserido em um contexto escolar que não está preparado e não foi pensado para atender às suas necessidades linguísticas e de aprendizagem. Embora haja

esforço das propostas de educação para a inclusão dos surdos, o fato de não terem uma língua compartilhada com seus colegas e professores coloca-os em situação de desvantagem perante aos demais (LACERDA; LODI, 2014b). Esta percepção também é notada nos relatos de Santos quando compara o surdo com o ouvinte: *“O ouvinte está em um nível mais elevado de desenvolvimento que o surdo. O surdo precisa estudar mais e se esforçar para se igualar ao ouvinte em um nível melhor de aprendizagem, precisa se igualar ao ouvinte. O ouvinte se desenvolve primeiro; e como o surdo vai chegar à igualdade se ele tem preguiça? Precisa se esforçar porque precisamos de igualdade com os ouvintes”*. *“O surdo, quando é criança, precisa querer estudar e não ficar brincando... Precisa aprender Libras e prestar atenção no intérprete para se desenvolver como o ouvinte.”* *“Quando o ouvinte estuda, ele passa, se desenvolve porque ele sabe as palavras, é inteligente. O surdo fica atrasado, precisa ser igual.”*

Interessada nesta temática, Lopes (2010) revela, por intermédio dos relatos dos surdos, uma posição de desvantagem dos mesmos em relação aos ouvintes. Em geral, essa desvantagem é justificada pela falta de comunicação tanto no meio escolar quanto nas interações sociais, dificultando o acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento e emancipação acadêmica. Para os surdos, os aspectos linguísticos influenciam fortemente na relação com os ouvintes, podendo concluir que *“a ausência da interação social dos surdos é proporcional à falta de conhecimento dos ouvintes sobre essa condição e sobre a língua utilizada por esse grupo”* (LOPES, 2010, p. 59).

Com relação ao Ensino Superior, Sandro declara que, no Ensino Superior, *“... surdo nunca entra, não tem. São todos ouvintes”*.

Baseado na experiência de uma escola bilíngue, Sidney declara sua posição sobre a inclusão de pessoas surdas no ensino regular: *“Não gosto. Eu gosto só com surdos... Ouvintes e surdos não combinam, não. Por exemplo, eu faço Libras e ouvinte se atrapalha...”*.

Mas, apesar disso, este participante afirma que surdos e ouvintes têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento: *“Tem que ter paciência porque, aos poucos, com esforço, pode se igualar. Por exemplo, aqui (mão abaixo) está o surdo, aqui (mão acima) está o ouvinte. Para o ouvinte, também é difícil, e ouvinte ultrapassa o surdo; aí o surdo alcança o ouvinte, e ficam todos iguais (surdos e ouvintes)”*.

Há uma necessidade de colocar uma hierarquia entre as pessoas surdas e ouvintes dado o estigma adquirido pela ideia de controle social. A escola é pensada e estruturada por ouvintes e para ouvintes, sendo as decisões relativas à educação de surdos de atribuição apenas por eles (LODI, 2013b). A implicação disso está ao desconsiderar a especificidade

linguística pertencente ao surdo, importante para a construção de significados dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar.

4.3.3 - Tópico temático: Percepção do surdo enquanto não ouvinte

Ao olharem para si mesmos, os participantes demonstram percepções contraditórias, porém com conotações realistas da condição do surdo no contexto educacional ou social mais amplo. Samuel justifica que, ao ir para a faculdade, pode desconstruir a visão negativa que a sociedade tem do surdo, servindo de exemplo para outros surdos: *“Por exemplo, se eu ou outro surdo ir pra faculdade, as pessoas vão ver o surdo se desenvolver e dizer: que bom, ele é esforçado, tem objetivo de fazer faculdade, se desenvolver. Quando se formar, os outros vão querer fazer igual e seguir seu exemplo”*.

Sandro, ao responder a pergunta sobre se todos os surdos têm condições de ir para a faculdade, responde que: *“Todos podem”*. Os relatos de Sílvio correspondem à mesma perspectiva, colocando o surdo como uma pessoa tão capaz quanto o ouvinte: *“Os surdos, os ouvintes, qualquer um que fizer a prova, escolher, professor de português, várias coisas”*.

No entanto, Sérgio acredita que não tem condições de ingressar no Ensino Superior por ser surdo: *“Eu acho que eu não passo na faculdade. Eu acho que eu não consigo. É difícil. É fácil pra você”*. Ainda relata que o *“surdo é bobo”, “lento e preguiçoso”*, podendo frequentar um curso, mas não uma faculdade. Santos concorda, justificando que o surdo não vai para a faculdade porque é preguiçoso: *“(…) Mas como o surdo vai entrar na faculdade se ele tem preguiça? (...)”*. Já Sidney compara os surdos que conhece na capital confirmando sua percepção de capacidade e esforço associada às condições de acesso para os surdos presentes naquele contexto: *“(…) Lá, os surdos estudam bastante tempo e conhecem tudo (...) Surdo pensa diferente”*.

Os relatos nos mostram que eles se sentem inferiores quando comparados aos ouvintes, e ainda atribuem o sucesso ou o fracasso em uma perspectiva pessoal, sem considerar as condições do ambiente e seu contexto. A associação com o ouvinte está ligada à capacidade de ouvir, à normalidade referida à audição (SKLIAR, 2013) e, portanto, à facilidade de aprender e de ascender academicamente. Esta percepção negativa está ligada à concepção clínica de surdez compreendida e compartilhada pela sociedade ouvinte.

Na análise dos relatos identificados no tópico implicações na relação entre surdos e com ouvintes, percebe-se que, no contexto bilíngue, a relação entre surdos é fundamental para o desenvolvimento linguístico, cultural e ideológico que constitui o sujeito. Os participantes

deste estudo são todos filhos de pais ouvintes, sendo importante considerar que o contato com a língua oral desde o nascimento não é requisito para sua aquisição e significação. Assim, a educação deve contemplar a língua de sinais pela qual podem se desenvolver plenamente (LACERDA; LODI, 2014b). Visto que esta convivência com ouvintes não é uma escolha, o surdo adquire aspectos tanto da cultura surda quanto da cultura ouvinte, tornando-se assim, um ser multicultural (SKLIAR, 2013). O nível desta combinação resulta na percepção que o surdo adquire de si mesmo enquanto surdo e nas possibilidades ou dificuldades que isso acarreta no acesso ao Ensino Superior. Diante disso, percebemos que os alunos surdos do Ensino Médio que colaboram com este estudo assumem uma perspectiva de inferioridade em relação ao ouvinte, mas conhecem suas necessidades para que seja possível a conquista de igualdade de oportunidades de desenvolvimento.

4.4 - Tema 4: Expectativas de acesso ao Ensino Superior

4.4.1 - Tópico temático: Expectativa de frequentar o Ensino Superior

Dos sete participantes, quatro declararam intenção em entrar na faculdade para cursar o Ensino Superior. Três não demonstraram interesse por motivos diferentes.

Samuel relata que quer muito ir para a faculdade: *“(...) Eu tenho vontade, sonho; tenho muita vontade de ir para faculdade”*. Sandro quer fazer um curso de informática antes da faculdade: *“No SENAI, tem mecânica; eu quero ir e depois informática na faculdade”*. Saulo pretende entrar na faculdade após concluir seu curso de mecânica que está fazendo no SENAI. *“(...) Acabando o 3º colegial, vou para a faculdade. Eu posso aprender mecânica na faculdade... No futuro”*. Já Sidney pretende fazer faculdade de educação física em São Paulo.

Dos que não têm interesse, Sérgio não quer ir para a faculdade porque acredita não ter condições de passar no vestibular: *“Eu acho que eu não passo na faculdade. Eu acho que eu não consigo. É difícil. É fácil pra você. A dificuldade maior na faculdade é ter que anotar tudo”*. Sílvio não vai porque recebe uma aposentadoria: *“Não... Eu sou aposentado”*. Santos prefere trabalhar antes de ir para a faculdade; dessa forma, não a tem como prioridade: *“Vou trabalhar, descansar e depois fazer a faculdade”*.

Conforme os dados do Inep apresentados por Martins, Leite e Lacerda (2015), apesar do aumento de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior, sobretudo após a criação do programa Incluir, existe uma inexpressividade de estudantes surdos no Ensino Superior. Tais dados sustentam os relatos que indicam que a maioria dos participantes não conhece surdos que estudem ou tenham estudado no Ensino Superior. Samuel conhece um surdo que começou a faculdade, mas abandonou após um ano de curso por ter desanimado: *“Conheço um que me falou que, com o passar do tempo, desanimou. Depois de mais ou menos dois anos, desanimou”*. Sandro conhece dois que estudam em faculdade em outra cidade próxima: *“Tem dois surdos em Agudos que estão na faculdade”*. Sidney só viu surdos universitários em São Paulo: *“Surdo na faculdade aqui não tem... Em São Paulo sim, sempre tem. Tem muitos surdos. O grupo que eu estudava antes cresceu, se formou no 3º colegial e foram para a faculdade”*. Para Saulo, não tem surdos na faculdade; a universidade é para os ouvintes: *“Surdo nunca entra, não tem. São todos ouvintes”*. Tal posicionamento compartilhado por Sérgio: *“Não. Não tem surdo, eu nunca vi”*. Santos justificativa a ausência do surdo no Ensino Superior pelo fato de não haver intérpretes nas faculdades: *“Na faculdade não tem intérprete. Não tem surdo”*. Porém, segundo relato dos participantes, a existência deste profissional não garantiria a presença do surdo porque nem todos os surdos pretendem ir para a faculdade. Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010) afirmam em sua pesquisa sobre a inclusão de surdos no Ensino Superior que, mesmo com o acompanhamento do intérprete de Libras, o ambiente universitário é rígido por normas do mundo ouvinte e, por isso, exige grande esforço de adaptação para o surdo. Entre elas, está a diferença linguística e sensorial, importante no estabelecimento das relações sociais.

4.4.2 - Tópico temático: Condições de permanência / acesso ao Ensino Superior – presença do intérprete de Libras na faculdade

Neste tópico, serão analisados os relatos referentes ao acesso e à permanência do surdo no Ensino Superior. Porém, é notório que a concretização de tais ações, na ótica dos participantes, torna-se difícil diante da ausência de intérprete de Libras, considerando o nível de compreensão e domínio da língua portuguesa.

Sérgio destaca a importância de se atender às necessidades do surdo desde o acesso: *“O surdo precisa muito entrar. O surdo quer prova do ENEM gratuita em Libras”*. Santos diz ter capacidade de aprender se houver intérprete na faculdade: *“Eu posso estudar em Libras. O intérprete me mostra o que o meu professor me ensina; eu tenho vontade de*

estudar”. Como em todo o sistema escolar, para os participantes, os surdos precisam de intérprete de Libras na faculdade, mas não conhecem os procedimentos para que seja possível a contratação deste profissional. Os relatos tendem a simplificar este processo, como o de Santos (“*Eu chamo o (sinal do intérprete) pra ficar junto comigo. Ele senta do meu lado e pronto, tá resolvido!*”), ou assumir a responsabilidade, como é o caso de Sidney (“*Ou eu ou a faculdade paga. Eu ou ela. A própria pessoa chama, a faculdade não se manifesta, não fala nada. Eu penso sozinho, faltam intérpretes. Eu não entendo a fala. Falta comunicação, eu não entendo. Aproveito e chamo e pago. A faculdade não fala em intérprete. Então, eu procuro, entrego o contato, eles se falam por telefone, aí eles pagam e trocamos*”). Para Samuel, “*O difícil é ler, porque eu sei pouco. Lá no vestibular, não tem intérprete, e isso é difícil porque ninguém passa*”.

Há também a falta de conhecimento sobre o acesso à universidade. Saulo desconhece as condições de acesso à faculdade e compara-o ao de seu curso profissionalizante “*Não sei como entrar. Conheço intérpretes que vão pra faculdade, mas, como entrar, eu não sei... Como eu consegui no curso, seria igual. O curso é rápido e a faculdade, também*”.

Sobre a presença do intérprete de Libras na faculdade, todos os participantes relatam que não viram que não há e não têm expectativa de que isso mude nos próximos anos. Porém, Sandro relata o processo que entende como viável para a contratação do intérprete pela faculdade, sob apresentação de alguma lei que lhe garanta o acompanhamento deste profissional: “*Eu preciso pedir. Precisa porque é importante a ajuda do intérprete na faculdade para trocar informações, aprender a escrever. Como o professor vai ensinar o surdo? Faltam intérpretes para aprender e fala pra ela e ela fala pra mim, eu entendo e amplio meus conhecimentos. O professor precisa falar para o intérprete, e ele explica o que aprendeu, e amplio meus conhecimentos; isso é preciso...*”, “*Primeiro pede para o diretor deixar, procurar o decreto de lei para o diretor entender que o surdo precisa da ajuda do intérprete, e ele deixa.*”

Samuel reconhece a necessidade do intérprete de Libras na faculdade “*(...) Mas precisamos do intérprete. Precisa de um intérprete. Precisa falar para as pessoas da faculdade que precisamos do intérprete... As palavras são difíceis. Com intérprete, aprendo e passo*”. Para Saulo, o intérprete ajuda a entender as palavras difíceis e explicar o que ele tiver dificuldade para compreender, mas declara a necessidade de independência do surdo na leitura: “*O surdo precisa responder, ler sozinho e também ter a explicação do intérprete*”.

O intérprete é fundamental para os participantes, e Sidney coloca a possibilidade de remunerar o intérprete com recursos próprios, se a faculdade se recusar a pagar, para poder

ingressar no Ensino Superior: *“Ou eu ou a faculdade paga. Eu ou ela. A própria pessoa chama, a faculdade não se manifesta, não fala nada. Eu penso sozinho, faltam intérpretes. Eu não entendo a fala. Falta comunicação, eu não entendo. Aproveito e chamo e pago. A faculdade não fala em intérprete. Então eu procuro, entrego o contato, eles se falam por telefone, aí eles pagam e trocamos”*.

Observamos que Samuel não possui conhecimento de nenhuma instituição de Ensino Superior que tenha a possibilidade de solicitar um intérprete para acompanhá-lo, sendo esse o motivo pelo qual o surdo não presta o vestibular. Sobre as condições de permanência, a presença do intérprete é colocada como fundamental para ingressar não somente no Ensino Superior, como requisito de permanência em todos os níveis de ensino.

Nessas falas, se evidencia que, para os surdos, sem o intérprete, é impossível estudar em uma faculdade. Apesar do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), a presença deste profissional na universidade não é a realidade de todas as instituições de nível superior. Tal afirmação concorda com um estudo de Cruz (2007). Em pesquisa realizada com surdos universitários na região norte do estado de São Paulo, demonstrou que eles não têm o acompanhamento de um intérprete de Libras, sendo responsabilizados por sua própria aprendizagem. O Ensino Superior se organiza de acordo com os interesses e necessidades dos ouvintes, e por isso, além do intérprete, é importante o incentivo de prática que promova a troca linguística e cultural entre surdos e ouvintes.

4.4.3 - Tópico temático: Das instituições e relevância do Ensino Superior

O universo universitário é amplo, e as faculdades se espalharam no país nos últimos anos. A educação superior federal passou de 45 universidades em 2003 para 63 em 2014¹⁵. Entretanto, os participantes demonstram ter pouco contato com esse contexto. Dos sete participantes, um declara não conhecer nenhuma faculdade; outro conhece apenas escolas técnicas de cursos profissionalizantes; três deles confundem nomes de faculdades com de escolas técnicas e somente dois declararam conhecer presencialmente algumas faculdades. Isso demonstra que o conhecimento com relação ao Ensino Superior não é aprofundado ou considerado como possibilidade para estudantes surdos. Para Skliar (2013), a mínima proporção de alunos surdos no Ensino Superior é resultado do fracasso do sistema escolar

¹⁵ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/reitores-relatam-crescimento-das-universidades-por-meio-do-reuni>

oferecido para eles com a falta de compreensão da língua oral produzindo, assim, analfabetos sem condições para competir no mercado de trabalho.

Mesmo não sabendo informar claramente sobre as instituições de Ensino Superior, ou poucos as conhecendo fisicamente, todos os entrevistados valoram positivamente o ingresso na faculdade, pois, para eles, é muito importante por possibilitar o desenvolvimento pessoal, ascensão profissional e financeira. O relato de Saulo é uma amostra disso: *“O surdo precisa ir pra faculdade. É bom aprender para se desenvolver, é importante. Por exemplo, no trabalho consegue um bom salário”*. Sidney faz comentário semelhante: *“porque, com a faculdade, o dinheiro é bom no futuro; pode ter uma casa grande, viajar, conhecer cidades, ir para a chácara, entendeu?”*.

Nos relatos dos participantes, é evidenciado que as perspectivas futuras de crescimento profissional estão fortemente atreladas à possibilidade de conclusão do Ensino Superior. Para os participantes, depois do término da faculdade, há chance de um bom salário, de promoção funcional, poder juntar dinheiro e de poder escolher um bom emprego. Santos define seu pensamento quanto isso desta forma: *“Quando se tem a faculdade, ganha dinheiro mais rápido, e dá pra comprar carro, casa, estudar”*... *“Estudar muito. Chega no final do ano e conseguir guardar dinheiro com tranquilidade. Se tiver vontade de viajar de avião, consegue”*. É importante destacar que os valores não são acadêmicos. A relevância é dada à bens materiais e a interesses que dependem do poder aquisitivo.

Sidney faz a distinção entre os que fazem faculdade e os que não fazem e também ressalta a visibilidade positiva disto: *“Por exemplo, eu mostro que já fiz a faculdade. Ele se admira!”*... *“Pra quem estuda o 3º colegial, o salário é pouco; quem estuda na faculdade, o salário é bem maior”*.

Sobre o trabalho dos surdos, Santos relata que o *“surdo vai trabalhar onde tem vagas de emprego por um salário baixo. O surdo vai trabalhar porque não quer ir pra faculdade”*, reconhecendo que ter um curso superior pode trazer melhores salários quando comparado a quem não quer fazer uma faculdade.

Sá (2010) revela que os surdos têm sido impedidos de alcançar o Ensino Superior por estarem condenados ao analfabetismo, recebendo uma educação meramente profissional a fim de treiná-los para serem inseridos no mercado de trabalho.

Entre os três participantes que não têm a intenção de fazer uma faculdade após o Ensino Médio, Sérgio pretende fazer um curso de informática no SENAC: *“No curso, tem intérprete de Libras; no curso do SENAC tem. Ele escreve na lousa, eu olho e digito no*

computador só. Aprendo lá com Libras". Santos quer fazer um curso técnico de mecânica no SENAI e Sílvia planeja: *"passear, namorar e ir na academia"*.

Apesar de reconhecerem a importância e a possibilidade de um futuro melhor, os participantes acabam por pensar em caminhos alternativos, considerando-os mais fáceis e acessíveis para o surdo.

As expectativas de acesso ao Ensino Superior dos surdos matriculados no Ensino Médio participantes desta pesquisa estão relacionadas à necessidade do acompanhamento de um profissional intérprete de Libras. Quatro dos sete participantes acreditam que o surdo, mesmo com suas limitações, tem condições necessárias para continuidade dos estudos em nível superior, porém precisam que sua forma de comunicação seja considerada e garantida. Isso requer, tanto das escolas de Ensino Médio como das instituições de ensino universitário, ações que tornem possível a presença do surdo de forma efetiva e significativa mesmo que em longo prazo.

Considerações finais

Na trajetória escolar dos surdos, evidenciamos que, ao concluírem o Ensino Médio, muitos se dirigem exclusivamente ao mercado de trabalho, distanciando-se do Ensino Superior. Tal constatação nos incitou a realização deste estudo. Estudos relacionados ao tema (QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004; GOES, 2012; SKLIAR, 2013; LACERDA; BERNARDINO, 2014) constataram o insucesso da educação oferecida para os surdos no Brasil. Skliar (2013) destaca que a escola é organizada pelo e para os ouvintes e pela representação que se tem do sujeito surdo, desconsiderando a sua língua e cultura, resultando na baixa proporção de surdos no Ensino Superior.

Nosso estudo teve como base de análise quatro temas. No que se refere à *Apropriação do desenvolvimento linguístico*, percebeu-se que na educação de surdos, o fator preponderante é a sua língua, a Libras, que deve ser considerada e utilizada na educação como primeira língua do surdo. Assim, ele tem a possibilidade de receber informações e estabelecer comunicação, podendo então se expressar e se desenvolver academicamente. A relevância da Libras foi constatada nos relatos dos participantes deste estudo, que percebem a oportunidade de atender aos requisitos da escolarização se lhes for dada a possibilidade de comunicação em Libras, ou seja, reconhecem sua capacidade acadêmica, desde que possam utilizar sua língua. No entanto, a organização escolar oferecida para os surdos não contempla suas especificidades linguísticas tornando-se local desfavorável para a aquisição ou desenvolvimento de sua língua.

Na análise do tema *Descrição do percurso educacional*, foi evidenciado que os participantes perceberam que não possuíam conhecimento necessário em Língua Portuguesa, em função disso criavam estratégias para acompanhar o que era ensinado em sala de aula, como também para responder às demandas apresentadas pelos professores. Tal medida os levava a atuarem, muitas vezes, como um estudante de um sistema de ensino que desconsidera a estrutura de sua língua. Foi constatado que, em todo percurso educacional, houve a necessidade do acompanhamento do intérprete de Libras/Língua Portuguesa para que os surdos pudessem se apropriar dos conhecimentos escolares. Porém, é oportuno relatar que nem sempre este profissional se fez presente, principalmente, nos primeiros anos da educação básica da maioria dos participantes.

A ideia do intérprete como redentor da política de inclusão é apresentada pelos participantes. Embasada na intenção do respeito à condição linguística do surdo para possibilitar o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos de maneira satisfatória, são disponibilizados apenas o intérprete de Libras/Língua Portuguesa e o acompanhamento em sala de recursos com professor especializado. Porém, a inclusão escolar destes alunos requer cuidados que ultrapassem a presença do intérprete. É necessário que seja considerada questões metodológicas que contribuam para a criação de um espaço socioeducacional inserindo a Libras no espaço escolar. De outro modo, o aluno surdo permanecerá às margens da vida escolar, usando sua língua apenas com o intérprete e com o professor especialista (LACERDA, 2014).

A ausência de orientações por parte da escola, no sentido de informar os alunos surdos sobre o contexto universitário, exame vestibular, demandas que envolvem o acesso ao Ensino Superior, dentre outras, dificulta a tomada de decisão em continuar ou não seus estudos. Esta questão pode estar relacionada à concepção que a escola assume em relação ao surdo.

Das *Implicações na relação entre surdos e com ouvintes*, a falta de audição não impossibilita a continuação dos seus estudos e ainda anuncia que a presença do surdo na universidade pode incentivar outros a terem a mesma iniciativa. Um dos fatos mais marcantes pela pouca expressividade de surdos na universidade ocorre fortemente em função da ausência de intérpretes. Tal realidade acaba por tornar utópica a imagem de surdos no contexto universitário, sendo este um espaço criado e utilizado apenas pelos ouvintes com maiores chances e possibilidades de desenvolvimento acadêmico com relação ao surdo.

Sobre as *Expectativas de acesso ao Ensino Superior*, embora as condições de acesso ainda lhes sejam difíceis, a pesquisa mostrou que os alunos surdos que estão no Ensino Médio têm o desejo de ingressar na Universidade e de continuarem seus estudos. No entanto, falta preparo e orientação da escola básica em formá-los para que possam adquirir conhecimentos necessários a fim de cursarem o Ensino Superior.

Em uma recente pesquisa realizada por Martins e Lacerda (2015) sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro, foi constatado que a média dos estudantes surdos neste exame é de 360,82 pontos, não alcançando a média esperada de 500 pontos. Este resultado reitera o posicionamento anterior, indicando que a educação ofertada para os surdos ainda está aquém da qualidade esperada, deixando de oferecer condições de ensino que alavanquem a níveis mais elevados de aprendizagem.

Foi possível constatar que a possibilidade de cursar a universidade está relacionada à visibilidade positiva de uma carreira profissional como melhores condições de trabalho, salários mais elevados e, ainda, como alternativa de conquista financeira para auxiliar os familiares.

Resta-nos saber como e em quais circunstâncias as orientações para o Ensino Superior são dadas aos alunos surdos do Ensino Médio. Será que a escola não acredita no potencial deste aluno como estudante universitário? O Ensino Médio seria o limite para a educação dos surdos, já que as políticas do seu ingresso à universidade estão sendo postas recentemente neste contexto?

A temática é recente e, diante de tantas perguntas e poucas respostas, este estudo, como alguns outros (MAMENTE, RODRIGUES e PALAMIN, 2007; CRUZ, 2007; BISOL, VALENTINI, SIMIONI e ZANCHIN, 2010; MENDES et al, 2010; MOURA e HARRISON, 2010; DAROQUE e PAILHA, 2012; SILVA et al, 2012; ALBINO e SILVA, 2013; MARTINS e LACERDA, 2015), procura iniciar o debate sobre estas questões, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de outros estudos a respeito para firmar posicionamentos que favoreçam a maior presença desse público no contexto universitário.

Considera-se como principais contribuições desta pesquisa a visibilidade das questões relacionadas à educação dos surdos no que se refere ao prolongamento de sua trajetória enquanto estudantes e, sobretudo, fazer valer suas vozes para que ecoem e se projetem por espaços até então pouco percorridos. A proposta da pesquisa em analisar os depoimentos dos alunos surdos sobre sua própria trajetória educacional colabora para o aprimoramento da estrutura escolar oferecida a eles e, principalmente, para a percepção de seus propósitos enquanto estudantes que desejam continuar sua trajetória educacional. A reestruturação dos sistemas de ensino deve compactuar com esse ideário para que a permanência do surdo no Ensino Superior possa se configurar como uma realidade.

Acredita-se, portanto, que os achados deste estudo possibilitarão novos caminhos, ou seja, subsídios para a ampliação das discussões em relação à educação dos surdos e, sobretudo, às condições de acesso e de permanência ofertadas pelas instituições de Ensino Superior ao estudante surdo. Por fim, num futuro próximo, esperamos que, para o surdo, como para qualquer outro sujeito, a opção de querer ou não ingressar no Ensino Superior esteja baseada em sua vontade e não em condições que lhe impeçam de exercer essa escolha.

Referências:

- ALBINO, I. B.; SILVA, J. E. F. **Estudantes com surdez/deficiência auditiva na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: vozes e desafios**. Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação. Rio de Janeiro, 2013.
- ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica? In: Omote, S. (org.) **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L.; COSTA, O. A. Conceituação e indicação do implante coclear. In: _____. (et al) **Tratado de audiologia**. São Paulo: Grupo Gen. Editora Santos, 2011. p. 407 – 425.
- BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B.; SIMIONI, J.L.; ZANCHIN, J. **Estudantes surdos no Ensino Superior: Reflexões sobre a inclusão**. v.40, n.139. Caxias do Sul:, Cadernos de Pesquisa jan/abr, 2010. p.147-172.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**, 1990.
- _____. Ministério da Educação. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996a.
- _____. Presidência da República. **Aviso Circular Nº 277/Mec/Gm**. Brasília, 08 de maio de 1996b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais - adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- _____. **Lei nº10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2000.
- _____. Senado Federal. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, 2002.
- _____. **Portaria 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, 2003.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº5626**, de 22 de dezembro de 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, 2009.

_____. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 01 de setembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. p.144-201.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. p.6-79.

_____. Ministério da Educação. Documento Orientador. **Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior**. Brasília: Secadi/SESu, 2013c.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005. Brasília: MEC, 2014b.

_____. Presidência da República. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 06 de junho de 2015.

CAMPOS, M.L.I.L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.37-61.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: como os pingos nos “is”**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

COSTA, O.S. **Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – UfSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos - SP, 2015.

CRUZ, J.I.G. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP: CUML, 2007.

DAROQUE, S.C.; PADILHA, A.M.L. **Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária**. ano 19, n.2.. Piracicaba: Comunicações jul/dez, 2012. p.23-32.

DUARTE, R.. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. v. 24, Curitiba: Ed UFPR, 2004. p. 213 – 225.

FIORIN, J.L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: ERNST, A.; LEFFA, V.J.; SOBRAL, A. (Org.). **Ensino e linguagem. Novos desafios**. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 33-65.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 4ª ed. Revista Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HAHN, R.S.; SOUZA, R.M.. Surdos e ouvintes em contexto bilíngue no Ensino Médio: sobre as (im)possibilidades de inclusão. In: WITKOSKI, S.A.; FILIETAZ, M.R.P. **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. p. 185 - 207.

HARRISON, K. M. P.; NAKASATO, R.Q. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 65-72.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2013)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em: 21 de setembro de 2015.

KARNOPP, L.B.. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A.C.B.; et al. **Letramento e minorias**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KOTAKI, C.S.; LACERDA, C.B.F. O Intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 201-218.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B.. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (orgs). **Uma língua, duas escolas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a. p. 143 – 160.

_____. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (orgs). **Uma língua, duas escolas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b. p. 11 – 32.

_____. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____; BERNARDINO, B.M.. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (orgs). **Uma língua, duas escolas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 65 – 80.

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas as diferenças na escola.** São Paulo. Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

LIMA, P.G. Universalização da educação superior no Brasil: uma reflexão sobre emancipação e justiça social. In: NOZU, W.C.S.; LONGO, M.P.; BRUNO, M.M.G. (org). **Direitos humanos e inclusão: discursos e práticas sociais.** Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2014. p. 85 – 100.

LOBATO, L. **Acessibilidade para surdos oralizados e as polêmicas.** 7 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://desculpenaoouvi.laklobato.com/2011/09/07/acessibilidade-para-surdos-oralizados-e-as-polemicas/>> Acesso em: 22 de setembro de 2015.

LODI, A.C.B. Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, A.P.; ANGELIS, C.M.; MASSI, G. (org.). **Letramento: referências em saúde e educação.** São Paulo: Plexus, 2006. p. 244 – 273.

_____. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Impacto na educação básica. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2013a. p. 165-184.

_____. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** v. 39, n. 1. São Paulo: Educação e Pesquisa, jan-mar. 2013b. p.49-63.

_____; LUCIANO, R. T.. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (orgs). **Uma língua, duas escolas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 33 – 50.

LOPES, A. C. Considerações sobre a deficiência auditiva. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M. C. **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais.** São José dos Campos: Pulso editorial, 2006, p. 179 - 188.

LOPES, M.A.C. **Concepções de surdez de adultos surdos que utilizam língua de sinais.** Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru - SP, 2010.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G.. **Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao Ensino Superior.** v.13, n.1. Marília: Rev. Bras. Ed. Esp, jan/abr, 2007. p. 27-42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a03v13n1.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, a pesquisa qualitativa em debate.** Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD-ROM.

MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. **Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior Brasileiro.** v. 26, n.3. Campinas: Pro-Posições, 2015. p.83-101. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300083&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de janeiro de 2016.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais.** v. 23, n. 89. Rio de Janeiro: Ensaio: aval.pol.públ.Educ, 2015. p. 984-1014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de janeiro de 2016.

MENDES, J.; et al. **A percepção do aluno com deficiência auditiva diante de sua inclusão no Ensino Superior: limites e possibilidades.** Anais XV ENABRAPSO, 2010. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/433.%20a%20percent%20do%20aluno%20com%20defici%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 07 de janeiro de 2016.

MOREIRA, L.C; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R G.. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco.** Educ. rev., Curitiba , n. 41, p. 125-143, Sept. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de dezembro de 2015.

MOURA, M.C.; HARRISON, K.M.P. **A inclusão do surdo na universidade – Mito ou realidade?** Artigo, Pontifícia Universidade Católica – SP, 2010.

OMOTE, S. Inclusão: Da Intenção à Realidade. In: Omote, S. (org.) **Inclusão: Intenção e Realidade.** Marília: Fundepe, 2004. p.1-10.

_____. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 15 – 32.

PERLIN, G.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p.51-74.

PFEIFER, P. **Surdos oralizados: nós existimos, muito prazer.** 15 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://cronicasdasurdez.com/surdos-oralizados-nos-existimos-muito-prazer/>> Acesso em: 22 de setembro de 2015.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; KARNOPP, L.B.. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, G.M.M.; STUMPF, M.R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (orgs) **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 85 – 94.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____ (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p.299 – 318.

SÁ, N R L. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.167-190.

SÃO PAULO. Secretaria da educação do estado de São Paulo. **Centro de Línguas**. São Paulo, 2008a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>> Acesso em 17 de março de 2015.

_____. Secretaria da educação do estado de São Paulo. **Cursinho pré-vestibular online**. São Paulo, 2008b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/evesp/cursos/NovaExibicao/CursosDetalhe.aspx?cua_id=JRpGAzVDCzc%3d&retorno=UeosquAiiL%2fZjnCrTzA4Rg%3d%3d> Acesso em: 17 de março de 2015.

_____. Secretaria da educação do estado de São Paulo. **Programa Vence**. São Paulo, 2008c. Disponível em: <<http://www.vence.sp.gov.br/remt/av/Padrao/aplicacao-site/>> Acesso em: 17 de março de 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução 38** - Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: SE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**/ Secretaria da Educação. 2.ed. São Paulo: SE, 2012.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução 61** - Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: SE, 2014.

SARMENTO, V.N.; FUMES, N.L.F. **Diferentes visões e uma parceria: a colaboração no processo de escolarização de um aluno surdo do município de Craíbas/Al**. Observatório Nacional de Educação Especial, 2013.

SILVA, C.A.A. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, H.M.; et al. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Revisão de literatura**. v.10, n. 2. Três Corações: Revista da Universidade Vale do Rio Verde, ago/dez, 2012. p. 332-342.

SKLIAR, C.. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.7-32.

VALDÉS, M. T. M.. **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. Mestrado profissionalizante em Integración de Personas Con Discapacidad. Universidad de Salamanca, USAL, Espanha, 2006. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf> Acesso em: 21 de maio de 2014.

VALENTINI, C.B.; BISOL, C.A. **Inclusão no Ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

WITKOSKI, S.A.; DOUETTES, B.B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: WITKOSKI, S.A.; FILIETAZ, M.R.P.(orgs). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, p.41 – 51.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA:

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A EXPECTATIVA DO ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO
PESQUISADOR RESPONSÁVEL - ADELSON FIDELIS DE MOURA

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: Diante do cenário apresentado pela proposta da educação inclusiva, o acesso à escola é garantido por lei para estudantes com deficiência, assim, estudos voltados para a análise e discussão das condições deste acesso e permanência são de extrema importância para a busca da garantia de sua conclusão. Neste cenário, este estudo deverá levantar discussões relacionadas às condições de acesso e permanência do estudante surdo no Ensino Superior, buscando contemplar suas necessidades específicas, baseado nos relatos e apontamentos do próprio aluno sobre sua formação. Esta ação integra um projeto de pesquisa em rede mais amplo intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (EDITAL/CAPES N° 49/2012). Desta forma, considerando a percepção do surdo como a melhor para questionar seu próprio processo educacional, uma entrevista será realizada com estudantes surdos que estão matriculados no Ensino Médio em escolas estaduais na cidade de Bauru.

DESCONFORTO E POSSÍVEIS RISCOS ASSOCIADOS À PESQUISA: Riscos mínimos, pois não é necessária a identificação do respondente.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: Consistem em ampliar o debate e a reflexão sobre o acesso do surdo ao Ensino Superior e as adequações necessárias para a sua formação acadêmica.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Quando necessário, o voluntário poderá procurar o pesquisador para esclarecer sobre as etapas de desenvolvimento da pesquisa. Basta procurar o pesquisador Adelson Fidelis de Moura, pelo telefone 014 3241-1087 ou 014 981467714 ou ainda por e-mail: suricate.2008@hotmail.com

ESCLARECIMENTOS E DIREITOS

Em qualquer momento o voluntário poderá obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados. Tem também a liberdade e o direito de recusar sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS

As identidades dos voluntários serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado, tanto pelo executor como pela instituição onde será realizado. Os resultados dos procedimentos executados na pesquisa serão analisados e alocados em quadros, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade, de acordo com as normas/leis legais regulatórias de proteção nacional ou internacional.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador do RG _____, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expresse meu consentimento para inclusão, como sujeito da pesquisa. Fui informado esta pesquisa atende preceitos éticos dispostos na Res. 196/96, sobre pesquisas envolvendo seres humanos e que recebi cópia desse documento por mim assinado.

Data: ___/___/___

Assinatura:

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA MENORES DE IDADE



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Programa de Pós – Graduação em “Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem”
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA MENORES DE IDADE

Eu, _____, identidade
nº _____, responsável pelo(a) estudante menor de idade
_____, autorizo sua participação na pesquisa de
mestrado “**Acesso ao Ensino Superior: a expectativa do aluno surdo do Ensino Médio**”.

_____, de _____ de _____.

Assinatura dos pais ou responsáveis

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Uma entrevista será realizada com os alunos surdos cujo roteiro poderá ser alterado.

Nome:

Idade:

Composição familiar

- 1) Você sempre se comunicou pela Libras?
- 2) Como foi seu contato com a Libras?
- 3) Você quer fazer faculdade?
- 4) Se sim, qual?
- 5) Quem ou o que te influenciou nesta decisão?
- 6) O que representa o Ensino Superior?
- 7) Recebeu alguma orientação da escola com relação ao Ensino Superior?
- 8) Quais as dificuldades para o surdo no ingresso à universidade?
- 9) Quais as possibilidades que o nível superior de ensino pode trazer pra sua vida?
- 10) Como deveria ser uma faculdade que atenda as necessidades do surdo?
- 11) Você conhece algum surdo que estuda no Ensino Superior?
- 12) O que você espera do atendimento dos alunos surdos no Brasil?

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Convido você para participar da pesquisa **Acesso ao Ensino Superior: a expectativa do aluno surdo do Ensino Médio**. Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber quais as suas expectativas de acesso ao Ensino Superior enquanto aluno surdo que está cursando o Ensino Médio. Os participantes desta pesquisa têm de 15 a 24 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa consistirá numa entrevista que será realizada em uma Escola Estadual do município de Bauru. Utilizaremos uma filmadora para registrar a sua participação. O uso de filmagem é usual em pesquisas. Caso você queira, pode entrar em contato comigo pelo telefone 981467714 do pesquisador Adelson Fidelis de Moura.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos para as outras pessoas. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os participantes, ou seja, seu nome e nada que possa lhe identificar será revelado. Quando terminarmos a pesquisa será agendado um encontro entre os participantes para divulgação e discussão dos achados sobre o assunto pesquisado.

Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar, me chamo Adelson Fidelis de Moura, sou aluno do mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp de Bauru, meu telefone é (14) 981467714.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Acesso ao Ensino Superior: a expectativa do aluno surdo do Ensino Médio**, que tem o objetivo de investigar quais as expectativas e as condições de acesso de alunos surdos do Ensino Médio ao Ensino Superior. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi como será a minha participação e que posso desistir a qualquer momento, sem que nada de mal aconteça comigo. O pesquisador tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento. Li o termo e concordo em participar da pesquisa.

Bauru, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE E – ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO EM PORTUGUÊS
<p>1) P: Oi, tudo bem? 2) G: Tudo bem!</p>
<p>1) P: Qual o seu nome? 2) M: Samuel</p>
<p>3) P: Meu nome é Adelson e meu sinal é (sinal próprio) 4) G: Meu sinal é (sinal próprio)</p>
<p>5) P: Eu estudo na UNESP e meu trabalho de pesquisa na faculdade pretende saber o que os surdos pensam sobre a faculdade? 6) G: (concorda com movimento de cabeça)</p>
<p>7) P: Você mora aqui em Bauru? 8) G: Antes em Ibitinga, em Bauru há 6 anos.</p>
<p>9) P: Há 6 anos você veio? 10) G: Sim</p>
<p>11) P: Qual a sua idade? 12) G: Agora eu tenho 25</p>
<p>13) P: Você estuda em que ano? 14) G: Comecei o 1º colegial.</p>
<p>15) P: Nesta escola? 16) G: Lá no supletivo.</p>
<p>17) P: Com que idade você começou a estudar? 18) G: Eu comecei com mais ou menos 7 anos de idade.</p>
<p>19) P: Na cidade de Ibitinga? 20) G: Não, lá no Paraná, em Foz do Iguaçu.</p>
<p>21) P: No Paraná? 22) G: No Paraná. Lá só fazia sinais. Tem muitos professores intérpretes.</p>
<p>23) P: você começou com 7 anos e já tinha intérprete? 24) G: Já tinha intérprete</p>
<p>25) P: Vc não via ninguém de aparelho auditivo que oralizava lá? 26) G: Sim. Quando eu tinha mais ou menos 4 ou 5 anos aqui em Bauru na fonoaudiologia. Lá treinava oralização com o aparelho por um tempo.</p>

<p>27)P: Você mudou para Bauru ou vinha para a fonoaudiologia?</p> <p>28)G: Eu nasci em Ibitinga, depois passei a frequentar a fonoaudiologia em Bauru. Ia e vinha, ia e vinha. Meus parentes do Paraná disseram que tinha intérprete lá e era muito bom. Minha mãe foi ver e achou bom, aí planejou a mudança rapidamente para Foz do Iguaçu no Paraná, lá todos usam Libras e isso é bom. O tempo foi passando e meus pais se separaram. Meu pai é difícil e discutia muito, aí nos mudamos para Ibitinga, eu perdi e fui regredindo.</p>
<p>29)P: Com que idade você voltou pra cá?</p> <p>30)G: Em Ibitinga?</p>
<p>31)P: Sim</p> <p>32)G: Mais ou menos 11 anos.</p>
<p>33)P: Agora se mudou pra cá há 6 anos junto com a família?</p> <p>34)G: Só minha mãe. Eu casei com minha esposa. Cinco só.</p>
<p>35)P: Na sua casa vivem cinco pessoas?</p> <p>36)G: Sim</p>
<p>37)P: Você sempre fez Libras desde pequeno?</p> <p>38)G: Sim.</p>
<p>39)P: Você aprendeu Libras junto com outros surdos, eles te ensinaram?</p> <p>40)G: Sim</p>
<p>41)P: Você me disse que estuda no supletivo, por que?</p> <p>42)G: Porque lá em Ibitinga no 7º ano eu ficava esperando e a minha família me cobrava. Eu não falava, e não tinha nenhum intérprete de Libras. Como eu ia fazer? Eu não ouvia. Falavam muito, eu esperava um amigo, uma amiga que quisesse sentar junto. Primeiro precisava ver se o diretor deixava sentar junto para ensinar, dava um exemplo e explicava, dava um exemplo e explicava. Uma mulher me ajudou muito, era muito bom, depois ela se mudou e eu fiquei sozinho e desanimei porque não tinha intérprete. Pelo fato de não ouvir e não falar, eu não entendia nada.</p>
<p>43)P: Lá em Ibitinga?</p> <p>44)G: Sim, lá em Ibitinga.</p>
<p>45)P: Você mudou pra cá e não queria estudar?</p> <p>46)G: Eu pensava que aqui fosse a mesma coisa. Depois um surdo me falou que tinha intérprete no supletivo, que tinha Libras. Fiquei na dúvida e fui ver e tinha, achei bom e comecei a estudar.</p>

<p>47) P: Começou o 7º ano outra vez?</p> <p>48) G: Um ano. Acabou rápido porque eu era frequente.</p>
<p>49) P: Um ano o 7º ano, outro ano o 8] ano...?</p> <p>50) G: Não. Do 7º ao 9] ano acaba em um ano. Tem intérprete e faz várias provas até acabar.</p>
<p>51) P: Você conhece muitos surdos aqui?</p> <p>52) G: Conheço.</p>
<p>53) P: Você é casado... sua esposa é surda ou ouvinte?</p> <p>54) G: Ela é ouvinte. Falar bem como você.</p>
<p>55) P: Ela sabe Libras?</p> <p>56) G: Ela sabe Libras Há mais ou menos 18 anos. Faz tempo.</p>
<p>57) P: Ela já conhecia Libras?</p> <p>58) G: Ela já conhecia a Libras. Eu olhava, conversava em Libras porque ela já sabia. Achei bom e com o passar do tempo começamos namorar e nos casamos.</p>
<p>59) P: Vocês se conheceram aqui em Bauru?</p> <p>60) G: Começamos a namorar ia e vinha, ia e vinha. Aí nos acostumamos aqui, depois casamos e nos mudamos pra cá.</p>
<p>61) P: Há quantos anos vocês se casaram?</p> <p>62) G: Cinco anos e meio.</p>
<p>63) P: Você conhece faculdade?</p> <p>64) G: Sim, eu conheço faculdade.</p>
<p>65) P: Qual faculdade?</p> <p>66) G: Aqui em Bauru? A Anhanguera, conheço a FIB que fica perto da minha casa, a USC e a sua, a UNESP.</p>
<p>67) P: Você pensa em entrar na faculdade?</p> <p>68) G: Eu tenho vontade de entrar. Preciso acabar o Ensino Médio. Antes não porque vontade eu tenho mas quero acabar o 1º 2º e 3º colegial.</p>
<p>69) P: Você sabe como entrar na faculdade?</p> <p>70) G: Eu gosto de faculdade de computação, programador.</p>
<p>71) P: Mas o que é preciso para entrar na faculdade? O que você precisa fazer?</p> <p>Fazer uma prova?</p> <p>72) G: Sim. O difícil é ler porque eu sei pouco. Lá no vestibular não tem intérprete e isso é difícil porque ninguém passa.</p>

<p>73)P: Não tem intérprete na faculdade?</p> <p>74)G: Não tem. Eu já tentei. Minha esposa perguntou se tinha intérprete, mas não tem. Disseram para eu chamar um intérprete e pagar. Mas eu não tenho dinheiro para pagar intérprete... dinheiro é difícil.</p>
<p>75)P: A faculdade não quis pagar um intérprete?</p> <p>76)G: Não quis... a Anhanguera.</p>
<p>77)P: Qual faculdade você tem vontade de fazer?</p> <p>78)G: Eu gosto de computação, produtor internet. Gosto de computação ou em segundo lugar... (pensa) ...tenho vontade de duas, mas não me lembro o nome.</p>
<p>79)P: Pra fazer o que? Informática?</p> <p>80)G: Primeiro informática, segundo supervisor. Eu gosto dos dois.</p>
<p>81)P: Supervisor de fábrica?</p> <p>82)G: Eu trabalho em um supermercado. Agora na UNILEVER eu sou promotor. Sou contratado pra arrumar. Outros são contratados pelo Walmart. Levam os produtos e o promotor arruma.</p>
<p>83)P: Há quanto tempo você trabalha lá?</p> <p>84)G: No mês de novembro fez dois anos.</p>
<p>85)P: Você quer entrar na faculdade pra evoluir no Walmart...</p> <p>86)G: Sim.</p>
<p>87)P: O que acontece quando se acaba a faculdade?</p> <p>88)G: Eu por exemplo pego o diploma e mostro para o supervisor da Unilever. Quem tem contrato só com o Walmart é diferente. Conversar com o supervisor, eu mostro o diploma, ele vê, faz entrevista e decide se quer ou não. Pelo menos eu vou tentar, mas desanimar não, sempre vou tentar.</p>
<p>89)P: Você conhece outros surdos que entraram na faculdade?</p> <p>90)G: (pensa) Conheço um que me falou que com o passar do tempo desanimou. Depois de mais ou menos dois anos desanimou. Só um.</p>
<p>91)P: Ele abandonou?</p> <p>92)G: Abandonou a faculdade, abandonou.</p>
<p>93)P: Aqui em Bauru?</p> <p>94)G: Aqui em Bauru. O local da faculdade eu não me lembro porque faz tempo. Ele é surdo e trabalha na Nestle.</p>

<p>95) P: Que faz chocolate?</p> <p>96) G: Sim, chocolate. Trabalhava e depois ia pra faculdade. Depois desanimou mas não sei porque.</p>
<p>97) P: Ele te falou porque desanimou?</p> <p>98) G: Ele não me falou nada.</p>
<p>99) P: Ele usa Libras?</p> <p>100) G: Sim, Libras. Ele fala pouco, mas bem. Ouve pouco e sabe Libras.</p>
<p>101) P: Geralmente você o vê?</p> <p>102) G: Não. Antes nós trabalhávamos juntos no Walmart, depois ele se mudou pra falcão, lá na ITE, perto do Confiança supermercado.</p>
<p>103) P: Você é surdo e quer entrar na faculdade. O que a faculdade precisa?</p> <p>104) G: Por exemplo, se eu ou outro surdo ir pra faculdade, as pessoas vão ver o surdo se desenvolver e dizer que bom, ele é esforçado, tem objetivo de fazer faculdade, se desenvolver. Quando se formar os outros vão querer fazer igual e seguir seu exemplo. Mas precisamos do intérprete. Precisa de um intérprete. Precisa falar para as pessoas da faculdade que precisamos do intérprete. Eu não vou pagar nada. A própria faculdade deve se programar e me ajudar, me animar. Eu pago o curso, pagar intérprete não dá... os dois pesam.</p>
<p>105) P: Tem lei...</p> <p>106) G: Eu já tentei ir na Anhanguera. Ninguém quer pagar lá. Eu chamei chefe e expliquei que pagar o curso e o intérprete fica impossível, me desculpe.</p>
<p>107) P: Pode procurar outras faculdades e mostrar a lei porque precisa do intérprete...</p> <p>108) G: Minha esposa trabalha como coordenadora de cobranças e trabalha como chefe de grupo de advogados de seguro. Trabalham no grupo.</p>
<p>109) P: Você não conhece nenhuma faculdade aqui em Bauru que tenha intérprete?</p> <p>110) G: Não sei de nenhum intérprete. Nenhuma faculdade de Bauru tem intérprete.</p>
<p>111) P: Por que não se vê surdo na faculdade?</p> <p>112) G: Nunca vi.</p>
<p>113) P: Por que?</p> <p>114) G: Não tem intérprete.</p>
<p>115) P: Se na faculdade tiver intérprete, você acha que o surdo que tem vontade</p>

<p>vai?</p> <p>116) G: Não é certo esperar que todos fossem. Um ou outro vai, mas não muitos, poucos. Precisam ir</p>
<p>117) P: Por que você acha isso?</p> <p>118) G: Porque meu pensamento é de pessoa jovem. Eu tenho vontade, sonho, tenho muita vontade de ir para faculdade. Outros não acham boa a faculdade nem têm a mesma vontade, acham que não precisam ir, que não precisam trabalhar pra ter um bom salário. Eu vejo e dtópico porque não têm vontade mas falam bem da faculdade, mas não têm vontade.</p>
<p>119) P: Você acha a faculdade importante?</p> <p>120) G: Sim, é importante.</p>
<p>121) P: Por quê?</p> <p>122) G: Porque a faculdade me ajudará a ter um bom trabalho e um bom salário pra ajudar a família. Ajudando a família ela prospera.</p>
<p>123) P: Alguém da escola te incentivou a ir pra faculdade?</p> <p>124) G: Tenho incentivo. A família me incentiva a ir pra faculdade.</p>
<p>125) P: E na escola, algum professor já te aconselhou?</p> <p>126) G: Tive pouca. Eles me ajudaram com o tempo. Lá no Paraná, não me lembro o nome do professor, acho que era Oscimo, professor de português. Ele não ouvia da orelha esquerda e ouvia pouco da orelha direita, falava um pouco e era bom em Libras. Esse professor me ajudava nas palavras e todos aprendiam bem a matemática, português, história e várias outras coisas treinando para no futuro ir pra faculdade, conseguir um diploma. Isso era bom porque o professor e a família me animavam, porque o salário ajuda a família e fica animada. Gostar da faculdade é importante.</p>
<p>127) P: Muito bom!</p> <p>128) G: Surdos lá noParaná.</p>
<p>129) P: Você lembra de algum professor ouvinte que tenha te aconselhado?</p> <p>130) G: Poucos. No Paraná tem mais que sabem Libras. Aqui só tem a intérprete (sinal próprio da professorada sala de recursos). Só no Paraná que o professor disse pra ir, vai ser bom.</p>
<p>131) P: No Paraná tinha uma sala só com surdos?</p> <p>132) G: Sim. Só matemática, teatro, você conhece? Professor ensinar e fui desenvolvendo. Eu gostava porque tinha intérprete ouvinte que via e falava no</p>

<p>microfone e interpretava. Os surdos faziam teatro e ela falava no microfone. As pessoas olhavam e ficavam admiradas, e gostavam do teatro da evolução do macaco.</p>
<p>133) P: Em toda escola só tinha surdos ou tinha ouvintes também?</p> <p>134) G: Os surdos iam de manhã e a tarde, a noite os ouvintes. De manhã eu tinha um intérprete junto com três alunos usando Libras e com outros ouvintes. Esperava a tarde e íamos há 15 minutos só com os surdos até as 5 horas da tarde.</p>
<p>135) P: De manhã junto com os ouvintes e a tarde só com surdos?</p> <p>136) G: Sim. Junto com os três alunos ia a tarde pra outra escola em outro lugar juntos só em Libras e as 5 da tarde ia embora.</p>
<p>137) P: Tinham muitos surdos?</p> <p>138) G: Muitos. Eu achava bom e gostava.</p>
<p>139) P: Tinham professores surdos também?</p> <p>140) G: Um professor surdo.</p>
<p>141) P: Você sabe português?</p> <p>142) G: Médio. Tudo antes no Paraná era bom. Eu respondia, escrevia porque o professor conhece o português do surdo, o professor pensava e ensinava igual.</p>
<p>143) P: O que é mais difícil na faculdade?</p> <p>144) G: As palavras são difíceis. Com intérprete aprendo e passo.</p>
<p>145) P: Alguém da sua família fez faculdade?</p> <p>146) G: Tem uma parte, primos, tios, uma parte tem.</p>
<p>147) P: E irmãos?</p> <p>148) G: Curso profissionalizante, faculdade não. Agora trabalha com programação e organização de computadores.</p>
<p>149) P: Quantos irmãos você tem?</p> <p>150) G: Tenho 6. Um morreu quando nasceu. Vivos são 5.</p>
<p>151) P: Moram em Ibitinga?</p> <p>152) G: Sim. Minha mãe em Bauru.</p>
<p>153) P: Depois que acaba o Ensino Médio, vai fazer o que?</p> <p>154) G: Eu vou ver e pesquisar uma faculdade. Falar que é bom ter intérprete, se não tiver eu não vou.</p>
<p>155) P: E os outros surdos?</p> <p>156) G: Vão trabalhar em fábricas. Trabalhando fica difícil tempo para ir pra faculdade, fica cansado, precisa se esforçar. A pessoa precisa se esforçar, não tem preguiça, fica</p>

cansado depois.
157) P: Você sempre se encontra com surdos? 158) M: Sempre no centro as quintas e sextas-feiras mais ou menos a noite.
159) P: Você conhece a Unesp? 160) G: Não, só vejo o nome.
161) P: É uma faculdade pública gratuita? 162) G: (expressão de surpresa).
163) P: E no futuro, como será a vida do surdo? 164) G: Eu penso que no futuro o surdo vai viver melhor junto com intérprete pra mostrar que o surdo pode se desenvolver melhor na vida. Precisa evoluir hoje, não ficar pensando, esperando o futuro. Intérprete é bom pra mostrar para as pessoas que todos surdos não precisam ficar pedindo, pedindo pra ter intérprete lá, acabar com isso. Ter professores bons e mostrar.