



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTA CAVALCANTE BENEVIDES LOUREIRO

**DAS PRÁTICAS ESCOLARES AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
(ENEM): A EXPERIÊNCIA AVALIATIVA DE ALUNOS SURDOS NA CIDADE DE
FORTALEZA-CE**

FORTALEZA

2015

MARTA CAVALCANTE BENEVIDES LOUREIRO

**DAS PRÁTICAS ESCOLARES AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
(ENEM): A EXPERIÊNCIA AVALIATIVA DE ALUNOS SURDOS NA CIDADE DE
FORTALEZA-CE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

L892p Loureiro, Marta Cavalcante Benevides.

Das práticas escolares ao exame nacional do ensino médio (ENEM) : a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-Ce / Marta Cavalcante Benevides Loureiro. – 2015.

315 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Orientação: Profa. Dra. Tania Vicente Viana.

1. Surdos – Educação - Ceará. 2. Avaliação educacional. 3. Educação inclusiva. 4. Inclusão escolar. I. Título.

CDD 371.91098131

MARTA CAVALCANTE BENEVIDES LOUREIRO

**DAS PRÁTICAS ESCOLARES AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
(ENEM): A EXPERIÊNCIA AVALIATIVA DE ALUNOS SURDOS NA CIDADE DE
FORTALEZA-CE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 30/07/2015

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof^ª. Dr^ª. Débora Lúcia Lima Leite Mendes
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof^ª. Dr^ª. Vanda Magalhães Leitão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

FORTALEZA

2015

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao meu esposo, Marcelo Loureiro, por seu amor, apoio, dedicação e companheirismo. Por me ouvir. Pelos sonhos compartilhados, pelas batalhas que juntos temos enfrentado e pela vida que temos construído. Pelas trocas diárias de afeto, de ideias, de planos, de vida. Obrigada por estar ao meu lado, crer e cuidar de mim.

À minha família. Meus pais: Newton Sá e Maria José pelos valores e ensinamentos que têm me guiado ao longo de minha vida e por terem me ensinado a amar. Aos meus irmãos, Newton Benevides, Sávio Sá e Paulo Cavalcante e à minha cunhada Sandra Takaki, por se fazerem presentes em minha caminhada, pelos almoços de sábado, momentos repletos de amor e que me fazem tão bem. Aos meus sobrinhos Pedro, Sofia e Júlia, pelas alegrias que tornam meu mundo melhor, por crescerem de tal forma que deixam uma tia tão orgulhosa.

À Adriana Gomes, por ter partilhado conosco o amor de uma linda pessoa, Júlia Gomes Sá.

À família do meu marido, que se tornou minha também. Muito obrigada pelo acolhimento.

Às minhas Amigas Psi: Arlene Lima, Cintia Sá, Cláudia Fernandes, Conceição Magalhães, Luciana Walraven, Michelli Lins, Rebeqa Pinheiro. Pessoas com quem convivo há 16 anos e com quem compartilho uma das maiores riquezas da vida: a amizade.

À Josi Campelo e Jodevan Campelo, padrinhos e afilhados, pela parceria, risadas, viagens e por dividirem outros tantos momentos preciosos.

À direção e toda a equipe profissional do Instituto Filippo Smaldone, pelo apoio e pela oportunidade de aprendizado sobre o mundo da surdez.

Aos meus professores do curso de Doutorado, pela convivência e ensinamentos.

À Tereza Fernandes, Wirla Risany, Poennia Gadelha, Euzimar Nunes e Kênia Silva, pessoas com quem pude contar verdadeiramente no meu percurso acadêmico e que, em momentos bem difíceis da minha jornada, estiveram presentes e ofereceram seu ombro amigo.

À minha querida orientadora Tania Vicente Viana, pela dedicação e competência que aliadas à sua gigantesca generosidade, acolhimento e amorosidade contribuíram para o meu crescimento. Muito obrigada pelo apoio e confiança depositada em mim em todos esses anos de convívio.

Às professoras Débora Leite, Adriana Eufrásio, Rita de Cássia Magalhães e, especialmente, à professora Vanda Magalhães Leitão, pelas valiosas contribuições dadas a esse trabalho.

À direção do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), por possibilitar a realização desse trabalho.

A todos os sujeitos entrevistados, pela disponibilidade e por suas contribuições valiosíssimas. Muito obrigada por terem possibilitado a realização da pesquisa e por terem me ensinado tanto.

Todos os surdos têm o direito ao intérprete. Todos temos direito a esse apoio. A maioria dos ouvintes consegue entrar em uma universidade, e [...] os surdos têm muita dificuldade de passar. Então, vamos imaginar um mundo onde a maioria é surda e a prova do ENEM fosse só em Libras e os ouvintes fossem uma minoria linguística e populacional. Eles iam olhar para a sociedade, para as provas e iam ver que não havia adaptações para a língua deles. Ele iria estar na situação do surdo. Por isso, os intérpretes devem também ajudar os ouvintes a entenderem nossa situação e assim, haver uma colaboração e união entre os dois.

Trecho do depoimento de um dos alunos entrevistados

RESUMO

A busca pelo Ensino Superior tem levado anualmente milhares de jovens do país inteiro a se inscreverem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente criado, em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica, a partir do ano de 2009, passou a ser utilizado como ferramenta de seleção para a Educação Superior. Tal exame, que na atualidade apresenta vários objetivos, deve assegurar a todos, indistintamente, o acesso, conforme previsto no princípio jurídico da igualdade ou da isonomia, que afirma que todos são iguais perante a lei. O ENEM, portanto, deve prover recursos que garantam a igualdade a todos que dele desejem participar, sendo necessária, aos organizadores desse exame, a preocupação em disponibilizar recursos que atendam adequadamente as necessidades daqueles que apresentam especificidades em seu desenvolvimento, comportamento, mobilidade, entre outros. Dentre aqueles que necessitam de recursos diferenciados para se sentirem incluídos estão as pessoas marcadas pela surdez, característica esta que provoca no indivíduo um modo diferenciado e particular de desenvolvimento, visto que a audição é um dos principais elementos responsáveis pela aquisição da linguagem e sua ausência irá interferir na constituição e desenvolvimento do pensamento, memória e de outros processos psicológicos básicos. Apesar da existência do princípio da isonomia em nossa legislação, são muitos os relatos de queixas de estudantes surdos que não se sentem contemplados nos recursos de acessibilidades previstos pelo Inep para a realização do ENEM. Exemplo disso é que, ao longo dos anos, temos encontrado diversas manifestações advindas da sociedade civil, seja por meio de mídias sociais ou através da procura dos meios jurídicos, para a conquista do direito a esse princípio básico no ENEM. A pesquisa que se apresenta a seguir intenciona investigar as condições avaliativas de acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para alunos com surdez na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. A realidade que se desenha justifica a importância social da realização de pesquisas que possam investigar e aprofundar conhecimentos sobre a temática. Academicamente, uma pesquisa na área se justifica pela escassez de material científico que trate sobre o assunto e pela importância de construir conhecimentos mais consistentes sobre a acessibilidade no ENEM. Para realização dessa investigação, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na forma de um estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos o questionário, a análise de documentos e a entrevista semiestruturada. Os resultados apontam para a inadequação de recursos de acessibilidade para candidatos surdos, pois estes apresentam grande dificuldade na compreensão da língua portuguesa, o que favorece uma incompreensão do que é solicitado pelas questões do ENEM, que apresentam longos textos em seus enunciados. Os resultados apontam que os surdos não possuem autonomia nesse exame e dependem quase que exclusivamente do intérprete para a sua compreensão.

Palavras-Chave: Avaliação da Aprendizagem. ENEM. Modelo Social da Deficiência. Surdez.

ABSTRACT

The search for Higher Education has been taking annually thousands of young people of the whole country to enroll in the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Initially created, in 1998, with the objective of evaluating the performance of the student at the end of Basic Education, it has been used, since 2009, as a way of selection for Higher Education. Such an exam, that currently presents several objectives, must assure access for all people, indistinctly, according to the guiding juridical principle of equality or isonomia, that affirms that we are all the same before the law. The ENEM, therefore, should provide resources that guarantee equality to all applicants; thus, it is necessary, by the organizers of such exam, to make available resources that appropriately assist the needs of those that present specificities in their development, behavior, mobility, among others. Among those that need differentiated resources to feel included are the people marked by deafness, characteristic that provokes in the individual a differentiated and peculiar way of development, because the audition is one of the main responsible elements for the acquisition of language and its absence will interfere in the constitution and development of thought, memory and other basic psychological processes. In spite of the existence of the principle of isonomia in our legislation, there are many complaints of deaf students unsatisfied with the resources of accessibility provided for Inep to put ENEM into effect. As an example, throughout the years, we have been seeing several manifestations of the civil society, through social media or through juridical ways, to achieve the right to that basic principle in ENEM. The main purpose of the current research was to accomplish an investigation about the conditions of accessibility in the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) for students with deafness in Fortaleza-Ceará. The reality lived by deaf students justifies the social importance of the accomplishment of researches that can deeply investigate the theme. Academically, a research in this area is justified for the lack of scientific material about the subject and for the importance of knowledge about the accessibility in ENEM. Thus, a qualitative research was accomplished, as a case study. Questionnaire, document analysis and semi-structured interview were used as instruments for data collection. The results revealed an insufficiency of accessibility resources for deaf candidates, because they present a high degree of difficulty of understanding the portuguese language, that favors an incomprehension of what is requested by the questions of ENEM, that present long texts in their statements. The results point that the deaf ones don't possess autonomy in this exam and they almost exclusively depend of the interpreter for understanding.

Key-Words: Assessment. ENEM. Social Model of Disability. Deafness.

RESUMEN

La búsqueda por ciclos formativos de Grado Superior ha llevado anualmente miles de personas jóvenes del país entero para inscribirse en el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente creado, en 1998, con el objetivo de evaluar el desempeño del estudiante al final de la Educación Básica Obligatoria, se ha usado, desde 2009, como una manera de selección para el Grado Superior. Tal examen, que actualmente presenta varios objetivos, debe asegurar el acceso a todas las personas, indistintamente, según el principio jurídico de igualdad o isonomía que afirman que todas las personas son iguales ante la ley. Por consiguiente, el ENEM debe proporcionar recursos que garanticen la igualdad a todos los participantes; así, es necesario que los organizadores de tal examen ofrezcan recursos disponibles que apropiadamente ayuden las necesidades de las personas que presentan especificidades en su desarrollo, conducta, movilidad, entre otros. Entre esos que necesitan recursos diferenciados para sentirse incluidos están las personas marcadas por la sordera, característica que provoca en el individuo una manera diferenciada y peculiar de desarrollo, porque la audición es uno de los principales elementos responsables para la adquisición del lenguaje y su ausencia interferirá en la constitución y desarrollo del pensamiento, de la memoria y otros procesos psicológicos básicos. A pesar de la existencia del principio de isonomía en nuestra legislación, hay muchas quejas de estudiantes sordos insatisfechos con los recursos de accesibilidad mantenidos por Inep para realizar el ENEM. Como un ejemplo, a lo largo de los años, nosotros hemos estado viendo varias manifestaciones de la sociedad civil, a través de los medios de comunicación sociales o a través de las maneras jurídicas, para lograr el derecho a ese principio esencial en el ENEM. El propósito principal de la investigación actual fue investigar las condiciones de accesibilidad en el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para los estudiantes sordos en Fortaleza-Ceará. Esa situación vivida por los estudiantes sordos justifica la importancia social del logro de pesquisas que puedan investigar el tema profundamente. Académicamente, una investigación en esta área es justificada debido a la falta de material científico sobre el asunto y a causa de la importancia de conocimiento sobre la accesibilidad en el ENEM. Así, una investigación cualitativa fue cumplida, como un estudio del caso. Fueron utilizados cuestionario, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos. Los resultados revelaron una insuficiencia de recursos de accesibilidad para los candidatos sordos, porque ellos presentan un alto grado de dificultad para entender la lengua portuguesa, lo que favorece una incompreensión de lo que se pide a través de las preguntas del ENEM, que presentan los textos largos en sus enunciados. Los resultados indicaron que los sordos no poseen autonomía en este examen y ellos dependen casi exclusivamente del intérprete para su comprensión.

Palabras-clave: Evaluación del aprendizaje. ENEM. El Modelo Social de Deficiencia. La Sordera.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à compreensão em Libras	160
Gráfico 2	Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à expressão em Libras	161
Gráfico 3	Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à leitura de palavras isoladas	162
Gráfico 4	Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à leitura de frases	163
Gráfico 5	Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à leitura de textos	164
Gráfico 6	Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à escrita de palavras	165
Gráfico 7	Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à escrita de frases	165
Gráfico 8	Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à escrita de textos	166
Gráfico 9	Perfil do alunado por sexo	169
Gráfico 10	Perfil do alunado por idade	170
Gráfico 11	Perfil do alunado por tipo de surdez	170
Gráfico 12	Perfil do alunado por período em que teve contato pela primeira vez com Libras	171
Gráfico 13	Perfil dos Professores quanto à condição auditiva	177
Gráfico 14	Perfil dos Professores quanto ao sexo	177
Gráfico 15	Perfil dos profissionais entrevistados quanto ao sexo	178
Gráfico 16	Perfil dos profissionais entrevistados quanto ao nível de escolaridade ...	180
Gráfico 17	Perfil dos profissionais entrevistados quanto à condição auditiva	180
Gráfico 18	Perfil dos profissionais entrevistados quanto ao tempo de trabalho no ICES	180
Gráfico 19	Perfil dos tradutores-intérpretes quanto ao sexo	182
Gráfico 20	Perfil dos tradutores-intérpretes quanto à formação	182

Gráfico 21	Perfil dos tradutores-intérpretes quanto à certificação do PROLIBRAS	182
Gráfico 22	Perfil dos tradutores-intérpretes quanto ao setor de trabalho	183
Gráfico 23	Perfil dos tradutores-intérpretes quanto ao tempo de experiência no ENEM	183
Gráfico 24	Perfil dos Assessores Pedagógicos do ENEM quanto à formação	185
Gráfico 25	Perfil dos assessores pedagógicos do ENEM quanto ao tempo de colaboração	186
Gráfico 26	Conhecimento sobre o processo de construção da escrita do surdo	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos alunos surdos entrevistados	168
Tabela 2 – Perfil dos professores	176
Tabela 3 – Distribuição dos professores nas turmas	178
Tabela 4 – Perfil dos profissionais do ICES entrevistados	179
Tabela 5 – Perfil dos tradutores-intérpretes entrevistados	181
Tabela 6 – Perfil dos profissionais assessores pedagógicos do ENEM	185
Tabela 7 – Perfil dos profissionais membros da FENEIS	188
Tabela 8 – Perfil da atual presidente da APILCE	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Assessor Pedagógico
APADA	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APILCE	Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais do Ceará
ASL	American Sign Language ou Língua de Sinais Americana
CEBRASPE	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CEP	Código de Endereçamento Postal
CD	Compact Disc ou Disco Compacto
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CIRETRANS	Circunscrições Regionais de Trânsito
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DA	Deficiente Auditivo
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
DVD	Digital Versatile Disc ou Disco Digital Versátil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FS	(Sigla referente a uma escola para surdos)
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
ICES	Instituto Cearense de Educação de Surdos

ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Surdos
L1	Língua Um ou Primeira Língua
L2	Língua Dois ou Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MD	(Sigla referente a uma escola regular)
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NTID	National Technical Institute for the Deaf ou Instituto Técnico Nacional para Surdos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Prótese Auditiva
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREVEST	(Cursinho) Pré-Vestibular
PROLIBRAS	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras
PCA	Professor-Coordenador de Área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
Sisu	Sistema de Seleção Unificada

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Upias	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA: REESCREVENDO PRÁTICAS, CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO BARREIRAS EDUCATIVAS	33
2.1	Representações sociais da deficiência: construindo a visão contemporânea da deficiência	35
2.1.1	<i>O indivíduo incapaz: modelo médico da deficiência</i>	37
2.1.2	<i>As barreiras incapacitantes: concepções sociais da deficiência</i>	44
2.2	Os Conceitos de Deficiência e suas aplicações sociais na Educação: Integração, Inclusão e os Rumos da Educação Especial	53
2.2.1	<i>Reverendo práticas e discursos integrativos e inclusivos: reconstruindo o cenário da Educação Especial</i>	65
3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A SURDEZ: DA DIFERENÇA DESACREDITADA À CULTURA CONSTRUÍDA	71
3.1	Os discursos que construíram a história ocidental da educação de surdos: um olhar sobre as representações ouvintistas	71
3.2	A cultura revelada pelas mãos: a língua de sinais	85
3.3	A construção do homem pela cultura: o importante papel da língua na construção do ser humano	91
3.4	As práticas educacionais diante das representações sociais surdez: o lugar conferido ao surdo na escola e na sociedade	97
3.4.1	<i>As correntes de pensamento que determinaram as práticas educacionais de surdos</i>	97
3.4.2	<i>A educação de surdos no Brasil e os marcos legais que influenciam no atendimento educacional do surdo</i>	102
4	AVALIAÇÃO DE SURDOS: DAS PRÁTICAS ESCOLARES AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)	109
4.1	Entre o exame e o ato de avaliar: as marcas deixadas pelas práticas educacionais no desenvolvimento escolar do sujeito deficiente	110
4.1.1	<i>O ato de avaliar (ou examinar), suas aplicações cotidianas no contexto</i>	

	<i>brasileiro e propostas de melhorias avaliativas</i>	111
4.1.2	<i>A avaliação na Inclusão Escolar da deficiência: o discurso avaliativo materializado nos documentos legais e nas propostas teóricas</i>	117
4.2	Das práticas escolares ao ENEM: refletindo sobre os lugares destinados (e ocupados) ao (pelo) surdo através das práticas avaliativas	127
4.2.1	<i>Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – um exame de múltiplas dimensões e de várias finalidades</i>	137
4.2.1.1	<i>Construindo a história do ENEM – marcos que o tornaram um instrumento avaliativo de grande porte</i>	138
4.2.1.2	<i>Acessibilidade para candidatos surdos no ENEM: entre o desejo e os limites impostos pela realidade</i>	142
4.2.1.3	<i>A construção de experiências avaliativas em Línguas de Sinais: um caminho para a proposta de avaliação do surdo</i>	144
5	METODOLOGIA	149
5.1	A pesquisa qualitativa	149
5.2	O estudo de caso	150
5.3	Coleta de dados	152
5.3.1	<i>O questionário</i>	153
5.3.2	<i>A entrevista semiestruturada</i>	154
5.3.3	<i>Análise de documentos</i>	156
5.4	Amostra	157
5.4.1	<i>Cenário pesquisado</i>	157
5.4.2	<i>Caracterização dos sujeitos</i>	159
5.4.2.1	<i>Os alunos</i>	159
5.4.2.1.1	<i>Perfil do alunado do último ano do Ensino Médio da Escola Pesquisada ..</i>	160
5.4.2.1.2	<i>Os alunos entrevistados</i>	168
5.4.2.1.3	<i>O perfil da amostra de alunos investigados</i>	169
5.4.2.2	<i>Os professores de Libras ou Português</i>	176
5.4.2.3	<i>Os profissionais de Educação que trabalham com surdos</i>	178
5.4.2.4	<i>Os tradutores-intérpretes de Libras que interpretaram a última edição do ENEM</i>	181
5.4.2.5	<i>Os profissionais assessores pedagógicos do ENEM</i>	184
5.4.2.6	<i>Os profissionais membros da FENEIS</i>	187

5.4.2.7	<i>A presidente da APILCE</i>	188
5.5	Análise dos dados coletados	189
6	ANÁLISE DOS DADOS	192
6.1	Avaliação da aprendizagem adotada pela escola	192
6.2	A procura pelo Ensino Superior - cursos procurados nas universidades pelos surdos	207
6.3	Os recursos de acessibilidade no ENEM para os candidatos surdos	216
6.3.1	<i>As condições de acessibilidade no ato da inscrição</i>	216
6.3.2	<i>Os recursos de acessibilidade nos dias das provas</i>	225
6.3.2.1	<i>Os recursos de acessibilidade previstos pelo Inep nos documentos oficiais</i>	225
6.3.2.2	<i>O profissional tradutor-intérprete de Libras</i>	234
6.3.2.2.1	<i>A seleção e a formação do tradutor-intérprete de Libras para atuar no ENEM</i>	234
6.3.2.2.2	<i>O papel do tradutor-intérprete no ENEM: o que é permitido e o que não é permitido em sua atuação</i>	246
6.3.2.2.3	<i>As dificuldades envolvidas no trabalho do tradutor-intérprete</i>	250
6.3.2.3	<i>A vivência do aluno surdo no ENEM com os recursos de acessibilidade</i>	252
6.3.2.4	<i>As dificuldades enfrentadas pelos candidatos surdos no ENEM</i>	257
6.3.3	<i>Acessibilidade na correção da redação</i>	272
6.3.4	<i>Avaliação dos recursos de acessibilidade pelos entrevistados</i>	280
6.4	Sugestões para que a prova do ENEM atenda as necessidades dos surdos	289
6.5	As instituições e a luta pelo ENEM em Libras: posição da FENEIS e da APILCE	295
7	CONCLUSÃO	301
	REFERÊNCIAS	306
	APÊNDICE A - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	318
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA DIRETORA DO ICES	319
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	320
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	

ESCLARECIDO DO PROFESSOR	321
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO QUE SE INSCREVEU NO ENEM NO ANO DE 2014	322
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFISSIONAIS DO ICES	323
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TRADUTORES-INTÉRPRETES QUE PARTICIPARAM DA APLICAÇÃO DO ENEM	324
APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ASSESSORES PEDAGÓGICOS DO ENEM	325
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA MEMBROS DA FENEIS	326
APÊNDICE J - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PRESIDENTE DA APILCE	327
APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	328
ANEXO A - O ATENDIMENTO DIFERENCIADO NO ENEM - NOTA TÉCNICA DO INEP	329
ANEXO B - A REDAÇÃO DO ENEM 2013 - GUIA DO PARTICIPANTE	337
ANEXO C - INSTRUÇÕES PARA ATENDIMENTO DIFERENCIADO	343

1 INTRODUÇÃO

A busca pelo Ensino Superior tem levado anualmente milhares de jovens do país inteiro a se inscreverem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente criado, em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica, a partir do ano de 2009, passou a ser utilizado também como ferramenta de seleção para a Educação Superior, seja como forma única de ingresso ou combinado a outros processos seletivos (TRAVITZKI, 2013).

Em sua décima sétima edição – no ano de 2014 – encontramos um exame socialmente consolidado, com o maior número de inscritos já registrados em sua história, cerca de 8,7 milhões, o que demonstra a importância desse exame no cenário nacional.

Tal exame, que na atualidade apresenta vários objetivos, deve assegurar a todos, indistintamente, o acesso, conforme previsto no princípio jurídico da igualdade ou da isonomia, que afirma que todos são iguais perante a lei. Esse princípio se consagra na legislação brasileira no *caput* do artigo 5º. da nossa Constituição Federal de 1988 ao afirmar que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2007, p. 15; CORDEIRO, 2010).

O nosso modelo constitucional, ao apresentar o propósito aristotélico de “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de sua desigualdade”, intenciona garantir a oportunidade de reparação de injustiças ao cidadão. Assim, cabe ao Estado preocupar-se em garantir a isonomia, devendo coibir a existência de arbitrariedades que possam advir da presença de barreiras ou da ausência de recursos de atendimento, possibilitando oportunidades equivalentes para todos (CORDEIRO, 2010; SANTOS, 2010).

O ENEM, portanto, deve prover instrumentos que garantam a igualdade a todos que dele desejem participar, sendo necessária, aos organizadores do referido exame, a preocupação em disponibilizar mecanismos que atendam adequadamente as necessidades daqueles que apresentam especificidades em seu desenvolvimento, comportamento, mobilidade, dentre outros.

Dentre aqueles que necessitam de recursos diferenciados para sentirem-se incluídos, estão as pessoas marcadas pela ausência total ou parcial do sentido da audição. Essa limitação sensorial provoca no indivíduo um modo diferenciado e particular de desenvolvimento, visto que a audição é um dos principais elementos responsáveis para aquisição da linguagem oral e, em sua ausência, irá interferir na constituição e desenvolvimento do pensamento, memória, bem como de outros processos psicológicos básicos (FERNANDES, 1990; VYGOTSKY, 1983, 1994, 2005).

Apesar da existência do princípio constitucional da isonomia e dos recursos de atendimento disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹, instituição organizadora do ENEM, para atender tal princípio, são muitos os relatos de queixas de estudantes surdos que não se sentem contemplados no certame. Exemplo disso é que, ao longo dos anos, temos encontrado diversas manifestações advindas da sociedade civil, seja por meio de mídias sociais ou através da procura dos meios jurídicos, para a conquista do direito a esse preceito básico no ENEM. Alguns desses exemplos encontram-se descritos abaixo.

No ano de 2010, a mídia brasileira² divulgou notícias sobre uma candidata surda da cidade de Recife-PE que enfrentou problemas devido à falta de tradutores-intérpretes no ENEM. Segundo a reportagem, a mãe da candidata informou que a *chefe do prédio*³ havia afirmado, no dia da aplicação da prova do ENEM, que o tradutor-intérprete deveria apenas passar informações básicas, como o horário da prova e a proibição do uso de lápis. Diante dessa experiência, a família acessou o Ministério Público Federal (MPF), denunciando o caso.

Ainda no mesmo ano, o MPF, em Mato Grosso do Sul, instaurou inquérito civil público após denúncias de pessoas surdas e publicou uma recomendação⁴ solicitando a

¹ O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem por missão desenvolver estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 11 fev. 2015). É o órgão responsável pela realização e organização do ENEM.

²Dados veiculados na mídia digital. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/canal/vestibular/noticia/2010/11/06/surdos-enfrentam-problemas-com-falta-de-interpretas-de-libras-243324.php>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

³ Termo utilizado na reportagem. É provável que esse termo se refira à coordenadora de aplicação do local.

⁴ Segundo o *site* do Ministério Público Federal (MPF) em Mato Grosso do Sul (MS), “Recomendação é uma forma extrajudicial de atuação do MPF. Ela não tem valor de ordem judicial, mas deve ser observada para evitar

presença de tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) capacitados para traduzir a prova do ENEM. Segundo essa recomendação, esses profissionais devem ter obrigatoriamente aprovação em exame de proficiência oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) além de nível superior. De acordo com informações encontradas no *site* do MPF/MS⁵, a tradução de Libras para o Português é atualmente prejudicada porque os profissionais não têm a devida habilitação.

No ano seguinte, o juiz da 7ª Vara Federal, em Salvador-BA, determinou a concessão de tradutores-intérpretes de Libras para explicar os comandos da prova do ENEM. A liminar atendeu ao pedido do MPF da Bahia. Na época, o candidato surdo já contava com esse tipo de profissional, porém, ele interpretava apenas informações preliminares, verbalizadas pelos fiscais da prova. A liminar, expedida no dia 21 de outubro de 2011, ampliou a atuação dos tradutores-intérpretes de Libras, que passaram a atender às solicitações dos surdos no intuito de conceder esclarecimentos sobre dúvidas semânticas nos enunciados das questões. O não cumprimento da liminar pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE) vinculado à Fundação Universidade de Brasília (UnB) e pelo Inep ocasionaria pagamento de multa por essas instituições e por seus respectivos dirigentes⁶.

Diante das lutas da sociedade civil através dos recursos legais, alguns apresentados aqui, e mediante o valor de tal instrumento avaliativo na cultura educacional brasileira, o Inep, no ano de 2012, lançou uma nota técnica que descreve os serviços especializados e recursos de acessibilidade disponibilizados no ENEM àqueles que deles necessitam.

A nota expedida afirma que, ao longo das várias edições do certame, houve um aprimoramento das condições de acessibilidade através do provimento de serviços e recursos. Afirma ainda que o Inep se empenha na direção do atendimento aos direitos humanos e visa garantir o acesso, a “equidade, autonomia e segurança” (INEP, 2012, p. 1) a todos àqueles que

ação judicial. É um recurso usual para melhoria de serviços públicos ou de relevância pública bem como para fazer respeitar os direitos coletivos”.

⁵ Informações encontradas na página eletrônica do Ministério Público Federal em MS. Disponível em: <<http://www.prms.mpf.mp.br/servicos/sala-de-imprensa/noticias/2010/09/mpf-quer-interpretres-de-libras-capacitados-para>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

⁶ Informações encontradas na página eletrônica do Ministério Público Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.prba.mpf.mp.br/mpf-noticias/direitos-do-cidadao/enem-a-pedido-do-mpf-justica-obriga>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

buscam participar desse evento. Os argumentos utilizados para tal afirmam que “garantir acessibilidade é um princípio, um dever e uma questão de justiça” e “o que impede, entrava ou limita o acesso das pessoas a espaços, meios, informação e comunicação não são as suas deficiências, mas sim a existência de barreiras (espaciais, culturais, comunicacionais ou atitudinais) que produzem efeitos incapacitantes” (INEP, 2012, p. 1). Nesses argumentos, está implícita a ideia de que, se retiradas às devidas barreiras que limitam o acesso e impedem a equidade na realização da prova, a incapacidade não se manifestará, possibilitando assim uma concorrência justa.

Ao especificar os atendimentos diferenciados que podem ser solicitados por pessoas que deles necessitem – pessoas com mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento⁷ ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas – a nota esclarece as condições de acessibilidade destinadas ao candidato *surdo* ou com *deficiência auditiva*⁸.

Na edição de 2014, segundo dados divulgados pelo Inep através da mídia brasileira, 76.676 inscritos declararam ser deficientes, enquanto 36.385 solicitaram atendimentos especializados⁹. Quanto ao público autodeclarado surdo ou com perda auditiva parcial, foram registradas 8.799 inscrições em todo o Brasil (ESTADÃO, 2014).

Apesar dos esforços do Inep para garantir a acessibilidade, a segurança, a equidade e a autonomia do candidato, continuamos a encontrar - em notícias de jornais, nas redes sociais e nos discursos de surdos e profissionais que trabalham com esse público -

⁷ As discussões da Associação Americana de Psiquiatria da quinta revisão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V) sugeriram a exclusão da condição de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), do transtorno desintegrativo da infância e da síndrome de Rett e criaram uma nova categoria: o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passou a integrar o transtorno autista, o transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (MECCA et al., 2011).

⁸ Os documentos do Inep, MEC e MPF utilizam tanto o termo *Surdez* como o termo *Deficiência Auditiva*, no entanto, não esclarecem a diferença entre um e outro. A nota expedida pelo Inep (INEP, 2012), no tópico "A relação entre deficiências, serviços profissionais e recursos oferecidos", ao listar os tipos de deficiência atendidos, lista no item *e*) deficiência auditiva e no item *f*) surdez, dando a entender que são categorias diferentes. O uso de ambos os termos se repete em outros documentos oficiais (INEP, 2014; MEC, 1996,1999) sem contudo esclarecer a diferença entre eles. Quando a análise dos documentos oficiais for realizada aqui nesse trabalho, manteremos os termos *Surdez* ou *Surdo* e o termo *deficiência auditiva*, tal como utilizados nos documentos.

⁹ Dados disponíveis em: <http://www.boavistaemfoco.com/ler_noticia.php?idnoticia=1160>. Acesso em: 07 fev. 2015.

reclamações sobre os recursos e serviços oferecidos por tal órgão, demonstrando uma insatisfação da Comunidade Surda¹⁰, que parece ainda não se reconhecer adequadamente atendida na submissão ao certame. Vemos essa insatisfação através da luta da sociedade de modo geral, de algumas instituições organizadas e por meio da ação de órgãos de defesa e fiscalização da lei. Trazemos a seguir mais alguns exemplos.

Informações divulgadas por um sítio governamental na *internet* e pela imprensa brasileira, em sua mídia digital¹¹, revelam que, após prestarem o ENEM no ano de 2013 e não se sentirem adequadamente atendidos, um grupo de seis estudantes de Curitiba – PR solicitou, junto ao Tribunal Federal do Paraná, o direito de refazer a prova. Segundo a reportagem, o grupo sentiu-se prejudicado devido à má-qualificação dos tradutores-intérpretes e por causa da recusa desses profissionais em traduzir os enunciados das questões e alternativas de respostas, restringindo-se a interpretar apenas orientações para a realização das provas. A Justiça entendeu que os estudantes foram lesados e determinou que o Inep reaplicasse uma nova prova em abril de 2014. O Inep recorreu, mas a prova foi remarcada para os dias 26 e 27 de julho do mesmo ano.

Apesar de um grupo restrito ter entrado com uma ação junto à Justiça e ter conseguido o direito de refazer o exame, o público surdo em geral permanece na luta por suas reivindicações e apresenta sugestões para melhoria das condições de acessibilidade, visto que parecem não estar satisfeitos com os recursos e serviços disponibilizados pelo órgão organizador do ENEM. A grande mobilização da Comunidade Surda, que hoje encontramos nas redes sociais, revela um desejo por uma melhor qualificação dos profissionais envolvidos e a busca pela conquista de mais recursos, como a aplicação da prova em Libras. A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) tem sido atuante nessa causa e manifestado a ausência de acessibilidade para surdos no ENEM. Recentemente, convocou a Comunidade Surda a participar de manifestações nas redes sociais a favor do ENEM em

¹⁰ Os surdos constituem uma comunidade identificada pela Língua de sinais e por uma cultura própria que é eminentemente visual. Essa comunidade apresenta suas próprias condutas linguísticas e seus valores culturais. O pertencimento à Comunidade Surda pode ser definido pelo domínio da Língua de sinais e pelos sentimentos de identidade grupal. Esses fatores consideram a surdez não como deficiência, e sim como diferença (PEREIRA et al., 2011).

¹¹ Notícias disponíveis nos seguintes sítios:

<<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=811>>;

<<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2014/07/estudantes-surdos-conseguem-na-justica-o-direito-de-refazer-o-enem.html>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

Libras. Sua luta pela causa também já possibilitou reuniões junto ao Inep para discutir a temática.

No ano de 2013, o MPF, através da Procuradoria da República em Pernambuco, publicou uma recomendação¹² ao presidente do Inep para a adoção de providências, nos editais do ENEM, que contemplem o princípio da igualdade e garantam condições de igualdade à *pessoa surda* ou *com deficiência auditiva*. O documento traz algumas medidas consideradas indispensáveis para remoção de barreiras que impedem a plena e livre concorrência, tais como: i) o reconhecimento, pelos editais do ENEM, à Libras como meio legal de comunicação e expressão do surdo; ii) a adoção de instrumentos acessíveis para a inscrição do candidato surdo tais como: a presença de editais na modalidade bilíngue; a existência de opções no sistema de inscrição para que o *candidato surdo* ou *com deficiência auditiva* realize suas provas objetivas, discursivas e/ou de redação em Libras; a possibilidade do candidato solicitar a presença do intérprete de Libras e do tempo adicional no ato da inscrição, independente da forma de aplicação da prova; iii) a realização da prova do ENEM em Libras, com a presença de recursos visuais por meio de vídeo ou outra tecnologia análoga e a disponibilização do intérprete habilitado em Libras, permitindo o acesso ao conteúdo da prova, podendo inclusive, o Inep utilizar como referência o PROLIBRAS¹³, um exame no qual todas as provas são aplicadas em Libras; iv) a explicitação dos mecanismos e critérios de avaliação das provas discursivas e ou de redação dos candidatos surdos ou com perda auditiva, que valorize os aspectos semânticos e reconheça a singularidade linguística da Libras; o reconhecimento da Libras na produção da escrita e o estabelecimento de critérios que valorizem os aspectos semânticos (conteúdo) e sintáticos em detrimento do aspecto estrutural (forma); a adoção de mecanismos que identifiquem ser o candidato *surdo* ou *deficiente auditivo*, sem que ele seja indicado nominalmente; a correção de provas discursivas somente por professores de Língua Portuguesa para surdos ou professores de Língua Portuguesa, acompanhados de tradutores-intérpretes. Somente nos anos de 2014 e 2015, os

¹² Recomendação n°. 11/2013 da Procuradoria da República em Pernambuco. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#label/EU/14b710e0f1c5d76e?projector=1>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

¹³ O PROLIBRAS é o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no Ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação de Libras/Português/Libras. Esse exame certifica surdos ou ouvintes que sejam fluentes em Libras e que já concluíram o ensino médio ou ensino superior (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prolibras1>>. Acesso em: 07 fev. 2015). Cabe ressaltar que o exame tem caráter de certificação, não sendo, portanto, formativo.

editais do ENEM foram disponibilizados em Libras, não sendo possível verificar as demais mudanças nos editais e provas do ENEM nos anos de 2013 e 2014.

No ano de 2014, a vereadora da Cidade de Presidente Prudente, do interior de São Paulo, Alba Lucena, apresentou uma moção¹⁴ apelando à então presidenta da República Dilma Rousseff para que a realização do ENEM/2014 fosse disponibilizada em Libras para candidatos surdos. Além disso, solicitou, pelo MEC, que a correção das provas fosse realizada por professores de Língua Portuguesa para surdos ou professores de Português acompanhados de um tradutor-intérprete de Libras. O documento, baseado em um texto de Zovico (2014), afirma que a realização da prova do ENEM no ano de 2013 gerou decepções, prejuízos e exclusão para candidatos surdos, provocados pela ausência de acessibilidade na prova, tanto em sua forma de apresentação – prova impressa em Português – quanto em sua forma de correção. O documento ainda afirma que, meses antes da aplicação da prova da edição do ENEM/2013, a FENEIS, através de comunicado oficial ao Inep, exigiu a adaptação das provas para pessoas *surdas* ou com *deficiência auditiva* e que, no mesmo ano, reuniram-se diretores e integrantes da Coordenadoria Nacional de Acessibilidade para Surdos da FENEIS junto aos representantes do Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) com os diretores do Inep para a discussão técnica de acessibilidade nas provas do ENEM de 2013.

Como se percebe, a mobilização a favor do direito dos surdos tem sido intensa tanto através de recursos legais, como as recomendações dos MPF espalhados pelo país e através de moção aprovada na Câmara Municipal de Presidente Prudente-SP, como por meio de reclamações da população surda sobre o certame, que são veiculadas na imprensa brasileira através da mídia digital¹⁵. No ano de 2014, encontramos várias dessas notícias que revelaram algumas das dificuldades enfrentadas pelo surdo em participar do ENEM. Além dessas

¹⁴ Moção n° 00019/16 aprovada na sessão do dia 28 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.camaraprudente.sp.gov.br/arquivo.php>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

¹⁵ Notícias em páginas eletrônicas. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/cidades/centro-oeste/2014/11/enem-inclusao-ou-exclusao-dos-surdos.html>>. Acesso em: 09 fev. 2015.; <<http://www.socepel.com.br/wpress/?p=1440>>. Acesso em: 26 nov. 2014; Disponível em: <<http://www.cbnfoz.com.br/editorial/brasil/rio-de-janeiro/24102014-224039-queremos-ser-igual-aos-outros-diz-aluno-surdo-que-fara-o-enem-no-rio>>. Acesso em: 26 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.anadef.org.br/ultimas-noticias/1-latest-news/1004-estudantes-surdos-dizem-que-nao-foram-auxiliados-por-interpretas-no-enem>>. Acesso em: 26 nov. 2014; Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/11/03/estudantes-surdos-tem-dificuldade-para-se-preparar-para-o-enem.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2014. Disponível em: <http://www.bonde.com.br/?id_bonde=1-12--119-20141110>. Acesso em: 14 nov. 2014.

manifestações, há também a intensificação da luta através de redes sociais, que convidam surdos do país inteiro a se unirem para que o ENEM seja disponibilizado em Libras. Essas iniciativas demonstram a crescente insatisfação desse público em relação às condições de acesso a esse exame.

A realidade que se desenha justifica a importância social da realização de pesquisas que possam investigar e aprofundar conhecimentos sobre a temática. Academicamente, uma pesquisa na área se justifica pela escassez de material científico que trate sobre o assunto e através da importância de construir conhecimentos mais consistentes sobre a acessibilidade no certame que se propõe a ser um instrumento avaliativo de ingresso no Ensino Superior de maior importância na atualidade.

Ao realizar uma pesquisa no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Sessão Portal de Periódicos, colocando as palavras-chave *ENEM* e *Surdez*, e posteriormente *ENEM* e *Deficiência Auditiva*, foi encontrado apenas um artigo de jornal intitulado “ENEM terá regras diferentes para alunos especiais” da Revista O Globo, datado do dia 05 de outubro de 2012. Ao pesquisar isoladamente as palavras *ENEM*, *Surdez*, *Deficiência Auditiva* e *Surdo* foram encontrados 83, 176, 126 e 128 registros de trabalhos, respectivamente. Não foram encontrados trabalhos que relacionasse o ENEM ao tema da surdez. Vale ressaltar que os dados do Banco de Teses incluem trabalhos publicados até 2011.

A procura por textos científicos sobre a temática seguiu em uma ferramenta de pesquisa da *internet* que permite a busca por trabalhos acadêmicos¹⁶. Ao digitar as palavras *ENEM* e *Surdo*, surgiram artigos e dissertações que relacionam o estudante surdo ao ingresso e permanência no ensino superior e sobre a acessibilidade para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais¹⁷ em avaliações de larga escala como o ENEM e a Prova Brasil. Não foram encontrados trabalhos que vinculem especificamente a acessibilidade no ENEM aos candidatos surdos.

Somente um texto relacionado ao tema foi encontrado em uma revista jornalística voltada para a busca da inclusão voltada para pessoas com deficiência, com mobilidade reduzida, familiares e profissionais do setor no Brasil e no exterior. O texto intitulado “ENEM

¹⁶ <https://scholar.google.com.br/>

¹⁷ Atualmente esse termo não é mais utilizado.

exclui candidatos surdos às vagas das universidades do Brasil” (ZOVICO, 2014) serviu de base para a moção referida anteriormente, que foi aprovada na câmara de Presidente Prudente-SP.

A justificativa pessoal para a realização desse trabalho repousa sobre a experiência profissional com surdos como psicóloga de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Fortaleza–Ceará. A observação constante de suas insatisfações, dificuldades linguísticas, barreiras educativas e lutas por serviços adequados e contra situações de preconceito e discriminação levaram ao questionamento sobre como estão constituídas as condições de acessibilidade em um evento tão grandioso como o ENEM, um exame de grande importância na atualidade para aqueles que desejam ingressar no Nível Superior de Ensino. Embora o contato quase diário seja com surdos do Ensino Fundamental, a curiosidade sobre a atuação do surdo em um certame que se propõe a avaliar o desempenho do aluno do Ensino Médio aparece de forma contundente devido à verificação, em situações de atendimento, da dificuldade destes alunos com a escrita, compreensão da Língua Portuguesa e, com frequência, da pobreza de vocabulário nessa língua. A constatação pessoal de tal realidade levou a indagações reflexivas sobre como esse aluno chega ao Ensino Médio e como passa por um exame que requer demasiada leitura bem como um vocabulário rico e, algumas vezes, conhecimento de termos rebuscados. A prática demonstra que a maioria das crianças surdas que adentram a escola, com três ou quatro anos de idade, quando cedo, não possuem ainda uma língua constituída, cabendo à escola o ensino das duas línguas: a Libras e o Português. Diferente do aluno ouvinte, que entra na escola geralmente com uma língua já constituída, cabendo à escola o ensino da língua formal, o processo educacional do surdo ocupa um papel muito mais amplo e traz consigo a responsabilidade de possibilitar recursos linguísticos adequados para a formação do pensamento da criança.

Tais observações levantaram questionamentos que conduzem à investigação que se propõe esse trabalho: quais os recursos atualmente disponibilizados para garantir a acessibilidade no ENEM? Esses recursos atendem adequadamente as necessidades dos candidatos com surdez? Qual a realidade vivenciada por esses candidatos diante dos recursos oferecidos? Quais as dificuldades encontradas por esses candidatos?

Diante do exposto, a pesquisa que se apresenta a seguir intenciona investigar as condições de acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para alunos com surdez na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Especificamente, objetiva: i) identificar os

recursos ofertados pelo Inep com o intuito de garantir a acessibilidade ao candidato surdo no ENEM; ii) verificar a adequação dos recursos de acessibilidade já existentes para a realização do certame; iii) analisar a realidade de surdos ao participar desse certame com os recursos já oferecidos pelo Inep; e iv) identificar as maiores dificuldades encontradas pelos surdos no certame do ENEM. A partir dos resultados da pesquisa, espera-se propor recursos de acessibilidade que contemplem as necessidades de candidatos com surdez no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

A tese que se segue defende, conforme a luta travada pela Comunidade Surda, a realização do ENEM em Libras para que o sujeito surdo, que deseje participar desse certame, sinta-se realmente atendido nas suas diferenças linguísticas.

Analisar os documentos oficiais e ouvir os envolvidos nesse processo revela-se como parte fundamental pela busca de conhecimentos acerca das condições atuais de acesso e para a construção de conhecimentos de melhores condições para que o surdo possa sentir-se, finalmente, incluído.

Para desenvolver tal pesquisa, optou-se por abordagens que compreendem os fenômenos como fruto do tempo e espaço em que se encontram, ou seja, cada fenômeno não é dado *a priori*, não é natural, mas construído de acordo com determinado momento histórico. Assim, as *verdades* estabelecidas sobre deficiência, sobre surdez e sobre avaliação devem ser questionadas e revistas continuamente (CAMILLO, 2009; FORMOZO, 2009; LOCKMANN; KLEIN, 2009; MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009; OMOTE, 1994, 1995, 1996, 1999, 2003, 2004; 2006; 2010; STÜRMER, 2009; THOMA, 2009; VYGOTSKY, 1994, 2005).

A perspectiva utilizada neste trabalho está de acordo com o conceito trazido pelo modelo social da deficiência. Morris (2001, p. 3) afirma que: “*Deficiência é a desvantagem ou restrição da atividade causada pela sociedade que pouco ou não considera aquelas pessoas que têm limitação*¹⁸ e os excluem de atividades fundamentais. (Portanto, deficiência é como racismo ou sexismo, é discriminação e opressão social)¹⁹” (tradução nossa).

¹⁸ O termo inglês utilizado para limitação foi *impairment*, que pode ser traduzido como: *defeito, estado de ser lesado, diminuído ou enfraquecido física ou mentalmente; algo deteriorado; qualquer perda ou anormalidade fisiológica, psicológica ou de estrutura anatômica.*

¹⁹ “*Disability is the disadvantage or restriction of activity caused by a society which takes little or no account of people who have impairments and thus excludes them from mainstream activity. (Therefore, disability, like racism or sexism, is discrimination and social oppression)*”.

Essa perspectiva conceitual possibilitou a retirada do foco do indivíduo para o meio e modificou a forma de realizar pesquisas. Ao invés de investigar quais as características do indivíduo que geram sofrimento para a realização de determinadas atividades, investigam-se quais recursos sociais não atendem adequadamente as características apresentadas por esse mesmo sujeito, tornando-os incapazes dentro da sociedade.

Diante da escolha teórica, o foco reside na investigação dos recursos disponibilizados ou não pelos organizadores do ENEM para a realização do certame pelo surdo. A utilização de um referencial teórico que rompe com conceitos cristalizados historicamente e a ausência de pesquisas sobre o tema - que na atualidade aparece como uma forte luta social da Comunidade Surda - ressaltam a originalidade da pesquisa, qualidade almejada para uma tese de doutorado.

No desenvolvimento da fundamentação teórica, serão encontrados indistintamente os termos *pessoa deficiente*, *deficiente* ou *pessoa com deficiência*, muito embora o modelo social da deficiência defenda o uso dos termos *pessoa deficiente* ou *deficiente*, apontando problemas no termo *pessoa com deficiência*. Para Morris (2001) utilizar o termo 'pessoa com deficiência' é definir a pessoa por suas limitações físicas ou pelo que ela não pode fazer. A autora acredita que essa expressão retira o que o segmento deficiente precisa para descrever a opressão e discriminação. Por outro lado, “[...] usar deficiência para significar barreiras incapacitantes permite mover-nos para longe da suposição de que a característica corporal que determina nossas chances de vida” (MORRIS, 2001, p. 5).²⁰ (tradução nossa)

Sobre a preferência dos teóricos do modelo social pelos termos *deficiente* e *pessoa deficiente*, Oliver e Barnes *apud* Diniz (2012, p.21) afirmam que: “a expressão pessoa com deficiência sugere que a deficiência é propriedade do indivíduo e não da sociedade”. O modelo social da deficiência realiza uma revisão dos termos, propondo mudanças conceituais aos primeiros. A perspectiva conceitual trazida por tal modelo, no entanto, permanece sendo respeitada neste trabalho apesar do uso dos três termos de forma indistinta.

²⁰ “[...] to use disability to mean disabling barriers enables us to move away from the assumption that it is impairment which determines our life chances.

O primeiro capítulo visa apresentar as concepções sobre deficiência ao longo do tempo, enfatizando dois modelos antagônicos na compreensão desse fenômeno: o modelo médico e o modelo social da deficiência, que, embora distintos, coexistem na atualidade. Revela uma mudança conceitual que retira do sujeito a responsabilidade pelo fracasso e enfatiza a importância de uma mudança no meio circundante para que a deficiência não se manifeste. Por fim, analisa como essas concepções influenciam nas práticas educacionais de atendimento a esse alunado nas práticas escolares voltadas a esse público (DINIZ, 2003, 2012; MORRIS, 2001; OMOTE, 1994, 1995, 1996, 1999, 2003, 2004).

O segundo capítulo traça a história da surdez em diferentes momentos e como na atualidade se configura o entendimento sobre os sujeitos marcados por ela. Desenvolve os avanços conquistados por esse público, principalmente no que se refere ao reconhecimento e valorização da língua de sinais, elemento de grande importância para a constituição de uma comunidade e cultura surda. Apresenta as abordagens educacionais voltadas ao alunado surdo, bem como a realidade educacional brasileira desse público e as conquistas legais adquiridas nos últimos anos (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; LEITÃO, 2003; PESSOTI, 1984; SACKS, 2010; VYGOTSKY, 1983, 1994, 2005).

O terceiro capítulo faz uma reflexão sobre as práticas avaliativas encontradas no cotidiano escolar revelando que, subjacente a essas práticas, encontram-se epistemologias que as embasam, as justificam e as autorizam. Reflete a importância de não tratar a avaliação *per se*, mas analisá-la dentro de um contexto maior. Convida o leitor a tratar as práticas avaliativas não como intocáveis, mas como práticas que devem ser revistas e modificadas, adequando-se às mudanças conceituais de cada momento. O percurso traçado nesse capítulo parte das práticas avaliativas cotidianas e como estas influenciam na aprendizagem do alunado em geral e, mais especificamente, na aprendizagem do alunado com deficiência. A seguir, levanta questionamentos sobre a avaliação da aprendizagem voltada para surdos revelando como os modos de avaliar influem na formação da identidade do alunado. Por fim, apresenta a experiência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas adequações - ou não - para o candidato surdo (BEYER, 2010; CAMILLO, 2009; FORMOZO, 2009; STÜRMER, 2009, TRAVITZKI, 2013).

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada na investigação. Aborda as características da pesquisa de natureza qualitativa, do estudo de caso e dos instrumentos de coleta de dados, tais como a entrevista semiestruturada, o questionário e a análise de

documentos. Apresenta, igualmente, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descreve o local de pesquisa e a amostra, que foi composta 62 sujeitos, sendo 6 professores de Língua Portuguesa ou Libras, 25 alunos surdos do último ano do Ensino Médio, 10 profissionais do ICES, 10 tradutores-intérpretes de Libras que trabalharam como tal no último ENEM, 08 assessores pedagógicos do ENEM, 02 membros da FENEIS e a presidente da APILCE²¹.

O quinto capítulo reserva-se à análise dos dados da pesquisa. Através da análise de conteúdo, são examinadas as narrativas dos sujeitos entrevistados, obtidas mediante a entrevista semiestruturada. De igual modo, realiza-se uma análise dos documentos investigados. As categorias de análise auxiliam a identificar: aspectos da avaliação da aprendizagem na modalidade bilíngue Língua Portuguesa/Libras; os cursos procurados pelos surdos no Ensino Superior; os recursos de acessibilidade no ENEM – na inscrição, no ato da prova e na correção da redação; a opinião dos sujeitos entrevistados sobre os recursos de acessibilidade atualmente encontrados no certame; as sugestões para melhorias no acesso de surdos ao exame e; a atuação das entidades de defesa dos direitos dos surdos em relação ao ENEM.

Por fim, o capítulo de conclusão volta aos objetivos da pesquisa e busca responder cada um dos itens especificados da investigação. Ao responder as perguntas que orientaram a pesquisa, são apresentadas também sugestões de atendimento, que possam auxiliar na superação das dificuldades ainda enfrentadas.

²¹ Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores de Libras do Ceará.

2 CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA: REESCREVENDO PRÁTICAS, CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO BARREIRAS EDUCATIVAS

A forma de pensar e compreender a deficiência tem mudado ao longo do caminho traçado pela humanidade, de modo que a ideia estabelecida sobre o segmento da população marcado por ela está vinculada com o momento histórico de cada época. As concepções que envolvem tal fenômeno estão intrinsecamente relacionadas com as condições sociais, econômicas e culturais de cada período e esses fatores influenciam na maneira da sociedade apreender e lidar com a diferença. O atual discurso da inclusão é fruto de um longo e complexo processo histórico, sendo então necessário captar a representação social²² construída sobre aqueles que trazem o estigma²³ da incapacidade corporal ou mental (BENEVIDES, 2011; BEZERRA; FIGUEIREDO, 2010; FERNANDES, 2010).

Ao analisar, ao longo dos anos, o relacionamento estabelecido entre a sociedade e as pessoas que apresentam o que na atualidade chamamos de deficiência, encontramos a predominância de concepções e práticas sociais segregadoras e excludentes. Relatos de vários períodos apontam que a relação com esse segmento foi marcada por situações de maus-tratos, superstições, abandono, ridicularização, discriminação e preconceito. Somente com a visão trazida pela Medicina e, mais tarde, com o desenvolvimento das Ciências Sociais, iniciaram-se novas reflexões sobre esse público, gerando uma modificação na forma de compreender essas pessoas (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011).

A Medicina trouxe grandes contribuições para o tratamento diferenciado e humano das pessoas com marcas físicas, mentais ou comportamentais, sendo o pensamento médico um dos mais marcantes e influenciadores no modo como lidamos até hoje com esse público em vários âmbitos da sociedade. Ao conceituar a deficiência através da reunião de um

²² O termo Representação Social será utilizado nesse trabalho para referir-se às significações e concepções dadas pela sociedade à determinado segmento. A partir do significado dado temos todo um conjunto de atitudes desenvolvidas pela sociedade - expressões culturais - que intermedeiam as relações estabelecidas.

²³ Criado pelos gregos, o termo estigma referia-se a sinais corporais impostos a alguém para evidenciar algo de extraordinário ou mau sobre a sua moralidade. Assim, cortes ou queimaduras sinalizavam aqueles – escravos, criminosos ou traidores – que deveriam ser evitados. Na Era Cristã, outros dois significados foram acrescentados ao termo: i) sinais corporais de graça divina; ii) uma alusão médica aos sinais corporais compreendidos como graça divina. Na atualidade, o termo é utilizado de modo semelhante ao sentido literal original, no entanto, é mais aplicado à desgraça do que propriamente à evidência corporal. O estigmatizado pode ser considerado como possuidor de um atributo que o torna diferente, e, por isso, pertencente a uma categoria de pessoas menos desejáveis, estragadas ou diminuídas (GOFFMAN, 2013).

conjunto de condições biológicas, compreendendo o fenômeno como resultado da lesão e associando-o à ideia de doença, a linguagem biomédica agrupou, sob esse conceito, pessoas que até então só tinham em comum as condições miseráveis de vida. A ênfase posta sobre os aspectos individuais considera o fenômeno como algo que está associado diretamente ao sujeito que o apresenta, ou seja, a deficiência nasce com o sujeito ou se manifesta em sua vida a partir de uma doença ou acidente, afetando o seu funcionamento e sua adaptação à sociedade. Desse modo, as desigualdades e as desvantagens sociais vivenciadas por esses indivíduos são resultantes das suas limitações físicas ou mentais e a proposta de atendimento e cuidado se restringe aos cuidados biomédicos (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011; BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; BEYER, 2010; DINIZ, 2012; MARTINS, S/D).

Nas últimas décadas do século XX, uma grande mudança na forma de conceber esse público se constrói com os modelos que enfatizam o aspecto social e questiona a lógica de compreensão do modelo médico. Se neste, compreende-se o fenômeno como consequência natural de uma lesão, seja física ou mental, em sua compreensão social, a deficiência é estabelecida na relação com a sociedade, que, incapaz de se ajustar à diversidade, não possibilita recursos que criem ambientes acessíveis. Nessa perspectiva, manifesta-se nas restrições provocadas pela organização social que oprime e marginaliza essas pessoas, excluindo-as das atividades sociais. Apesar de considerar também os aspectos biológicos, nessa concepção, a ênfase recai sobre o meio, as barreiras e não na característica apresentada pelo corpo; nas relações sociais que são estabelecidas e não no indivíduo (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; DINIZ, 2012; LOUREIRO; LEITÃO; VIANA, 2015; MORRIS, 2001; OMOTE, 1994, 1995, 1996).

Esses dois modelos antagônicos coexistem no mundo ocidental e influenciam na criação de ações, programas e políticas para esse público. No âmbito educacional, esses modelos possibilitaram mudanças na forma de atender e lidar com questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como na interação estabelecida com seus pares não deficientes. A seguir, abordaremos mais detalhadamente essas duas concepções sobre a deficiência, estabelecendo uma analogia entre elas e as suas consequências na Educação Especial.

2.1 Representações sociais da deficiência: construindo a visão contemporânea da deficiência

Desde os tempos mais antigos e primitivos, a hostilidade se fez marca presente no tratamento de pessoas que apresentavam marcas corporais ou mentais. A aparência física e os comportamentos dessas pessoas eram vistos como uma ameaça à sociedade e era comum que crianças que nascessem com essas características fossem sacrificadas ou morressem de forma precoce. Na História Ocidental Antiga, existiam procedimentos oficiais de abandono e eliminação da criança disforme, tais como a legalidade do aborto, antes que começassem as sensações e a vida, para mães que já possuíssem um filho com tais características. Era comum também o abandono dessas crianças ou o infanticídio. Com o advento do Cristianismo, cegos, mancos e coxos passaram a ser compreendidos como filhos de Deus, possuidores de alma e, portanto, merecedores de tratamento caridoso. A Bíblia traz relatos de mancos, cegos e leprosos como rejeitados pela sociedade e dependentes da caridade dos demais. Aparentemente, não existiam esforços organizados para abrigar, proteger e educar essas pessoas (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011; BEZERRA; FIGUEIREDO, 2010; CAMPOS, 2008; FERNANDES, 2010).

Por outro lado, na Idade Média, período marcado pelo poderio da Igreja Católica na vida social, cultural e econômica da sociedade ocidental, algumas deformidades eram associadas ao demônio, fazendo com que muitas dessas pessoas fossem perseguidas, julgadas e executadas como feiticeiros ou bruxos pela Inquisição. Similarmente, outro segmento da Igreja, os protestantes, compreendiam amentes e dementes²⁴ como diabólicos e, por isso, condenados por Deus. Assim, a recomendação era que esses indivíduos fossem aprisionados e açoitados para a expulsão do demônio. Para a sociedade da época, essas marcas corporais ou mentais eram vistas como consequência punitiva dos pecados (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011; CAMPOS, 2008; FERNANDES, 2010).

No século XVII, pensamentos como o de que as pessoas são diferentes e deveriam ser respeitadas nessa diferença passou a compor o ideário da época e novas contribuições nas

²⁴ Os amentes são aqueles a quem hoje chamamos de pessoa com deficiência intelectual. Os dementes se referem ao grupo que, na atualidade, chamamos de pessoas com transtornos mentais. Cabe ressaltar que, na Idade Média, ainda não havia distinção entre esses dois grupos. Como veremos mais tarde, essa distinção só acontece com Esquirol, em sua obra de 1818.

áreas da Medicina, Filosofia e Educação se somaram à visão organicista²⁵ da deficiência, buscando investigar e identificar as causas ambientais que a provocavam. A relação estabelecida entre a sociedade e esse segmento foi se diversificando e se caracterizou por iniciativas de institucionalização, tratamentos médicos e busca por estratégias de ensino adequadas. Nos séculos seguintes, houve avanços nas áreas da Fisiologia, Patologia e Bioquímica, estabelecendo as bases para o desenvolvimento da Medicina Preventiva (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011).

Iniciativas individuais marcaram o modo de compreender esse público. Como exemplo, temos o trabalho de Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863), que abriu uma instituição para cuidados e tratamento residencial. Esta foi a primeira experiência que trouxe a ideia e prática do cuidado institucional, visto que as práticas predominantes apenas depositavam essas pessoas em lugares afastados, sem oferecer cuidados. Cabe ressaltar que práticas segregativas se tornaram frequentes a partir do século XVI e aqueles a quem hoje chamamos de pessoas com deficiência foram institucionalizados e separados da sua família e comunidade. Foram colocados em instituições residenciais ou educativas que inicialmente tinham o objetivo de proteger, tratar e educar, mas que acabaram tornando-se lugares de confinamento, que isolavam e excluíaam essas pessoas do restante da sociedade (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011).

Os séculos seguintes foram marcados pelas revoluções burguesas, que consolidaram o poder econômico da burguesia²⁶ e a sua ascensão ao poder, resultando na queda da hegemonia da Igreja, mudança nos sistemas de governo e a mudança nas formas de produção, que geraram novas formas de pensar o homem e a sociedade. Diante desta mudança de cenário e com o avanço dos conhecimentos biomédicos, aqueles que eram isolados da sociedade porque eram vistos como ameaça, passaram a ser considerados doentes e não mais *endemoniados*, cabendo à Medicina tratar essas pessoas (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011).

²⁵ A visão organicista sobre o que hoje compreendemos por deficiência intelectual foi inaugurada por Thomas Willis (1621-1675), em sua obra de 1664. Localiza a causa da *enfermidade* no cérebro (PESSOTTI, 1984).

²⁶ “[...] durante a Idade Moderna, a burguesia começou a se distinguir tanto das classes baixas quanto da aristocracia, aos poucos construindo uma identidade própria por meio do consumo dos bens culturais, conciliando as exigências práticas dos negócios com a aquisição de uma cultura que demandava ócio, requintando seus gostos e ampliando seu papel de consumidor de cultura” (SILVA; SILVA, 2009, p. 36).

Os séculos XIX e XX ficaram marcados na história das pessoas que representavam um descrédito social trazido pelas diferenças físicas, mentais ou comportamentais, visto que houve o desenvolvimento de práticas de tratamento e reabilitação, de programas de treinamento para crianças com *idiotismo*²⁷, preocupação com as condições sanitárias dos ambientes que abrigavam essas pessoas, consolidação da consciência de uma atenção especializada, o surgimento das primeiras organizações com o objetivo de estudar e compreender as características da deficiência, desenvolver técnicas e instrumentos de auxílio que contribuíram para a melhoria da qualidade de vida desses indivíduos (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011).

Sob a óptica médica, os então denominados surdos, mancos, aleijados, cegos, amentes e idiotas foram agrupados dentro do conceito de deficiência que ainda hoje se faz presente. Essa noção está fundamentada em aspectos estritamente biológicos, porquanto consideram a inadequação apresentada por essas pessoas como consequência de uma lesão, sendo esta responsável pela incapacidade do sujeito em se adaptar à sociedade, gerando assim sua desvantagem social (DINIZ, 2012, MARTINS, S/D).

As configurações sociais e os conhecimentos científicos produzidos por essa área de conhecimento possibilitaram a hegemonia do pensamento médico sobre a deficiência por séculos. A seguir, detalharemos a visão construída a partir desse modelo.

2.1.1 O indivíduo incapaz: modelo médico da deficiência

O primeiro a trazer a ideia de que *idiotas* não eram possuídos pelo demônio e sim doentes foi Paracelso (1493-1541), alquimista e autoridade em Medicina no século XVI. Foi ele quem inaugurou a ideia da existência de uma patologia naqueles que apresentavam comportamentos e atos bizarros e, por isso, eram dignos de tratamento e benevolência. Apesar de demonstrar uma visão ainda supersticiosa, pois acreditava que a inadequação apresentada por amentes e dementes era fruto de propósitos extranaturais ou sobre-humanos, seu pensamento não compartilhava da doutrina religiosa. Cardano (1501-1576), outro médico de alta reputação nas universidades da época, compartilhava de uma visão análoga e

²⁷ Termo utilizado na época para designar deficiência intelectual.

enriqueceu tal pensamento com sua preocupação em instruir deficientes. Com esses dois médicos, a loucura e a deficiência vão sendo inseridas no campo dos conhecimentos médicos e, portanto, o que antes era explicado somente pelo *saber* da igreja e, dessa forma, considerado um problema exclusivamente teológico ou moral, passa a pertencer ao campo da Medicina (ARANHA, 2001; PESSOTTI, 1984).

Os médicos se apropriaram desse fenômeno a tal ponto que passaram a ser autoridades sobre o assunto. Transferia-se, assim, o *saber* da igreja para o *saber* da Medicina. O problema deixava de ser teológico ou moral para se tornar científico, muito embora, de uma ciência incipiente, ou melhor dizendo, pré-ciência, por seu caráter altamente especulativo. O fatalismo, todavia, permanece. De acordo com Pessotti (1984, p. 67-68):

A característica altamente especulativa da medicina de então, ainda pré-científica, substituiu a autoridade do inquisidor ou do reformador pela do clínico [...] A mesma arbitrariedade que mascara o deficiente como bruxo possesso ou herege, agora, a partir de Paracelso e Cardano, o denomina cretino, idiota ou amente. A linguagem não é a do clero ou das bulas papais, mas o autoritarismo e o dogmatismo são os mesmos [...] A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa, de Cardano e Paracelso. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.

A partir do século XVII, com Thomas Willis (1621- 1675), que considerava o fenômeno como proveniente do cérebro e com Torti (1658-1741), que apontou outras *causas* para o *idiotismo* como a malária ou o mau dos pântanos e das baixadas, o fundo teológico foi cedendo lugar a uma visão organicista. Surgiram novas ideias sobre o caráter orgânico da deficiência, considerada como decorrente de infortúnios naturais, passando então a ser tratada por meio da magia, alquimia e da astrologia, métodos do saber médico ainda pré-científico (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011; CAMPOS, 2008, PESSOTTI, 1984).

Outro grande influenciador do pensamento da época, J. E. Fodéré (1764-1835), tornou-se famoso devido às reformas por ele introduzidas no tratamento de amentes e dementes. O famoso médico ocupou um cargo que objetivava propor medidas de eliminação do bócio endêmico, visto que era grande a sua incidência na época. Dessa experiência, resultou o seu *Tratado do Bócio e do Cretinismo*, de 1791, que “[...] formula a lei de que o bócio é o primeiro degrau de uma degenerescência cuja última expressão é o cretinismo [...]”.

Desse modo, o cretinismo²⁸ passa a ser visto como hereditário e inevitável, sugerindo que a solução para tal problema seria a segregação ou esterilização dos adultos afetados por bócio. Há um fatalismo e irrecuperabilidade subjacentes à essa ideia. Segundo esse médico, o cretinismo seria uma doença unitária e herdada, apresentando-se em vários graus ou tipos: cretinino puro, idiota, imbecil, semicretinos e cretinóides. A explicação em que vinculava o bócio ao cretinismo passou a ser utilizada para explicar fenômenos diferentes e até mesmo incompatíveis, como por exemplo, à surdo-mudez²⁹ (PESSOTTI, 1984).

Philippe Pinel (1745-1826), médico francês, consagrou o fatalismo de Fodéré e inseriu o *idiotismo* no campo da patologia cerebral. Ele afirmava que os quadros de atraso social, intelectual e linguístico de determinadas pessoas não poderiam ser alterados, e com isso reforçava o pensamento de que crianças com baixos níveis de inteligência, com atraso no desenvolvimento do intelecto ou em situação de doença mental raramente seriam educáveis, cabendo somente ao campo médico suprir as suas necessidades. O *idiotismo* era considerado hereditário e incurável e era definido como a ausência em maior ou menor grau de funções do entendimento ou das afecções do coração. A definição de Pinel era vaga e podia designar qualquer forma de amênia ou demência, além disso, em sua obra, não havia referências ou mesmo a possibilidade de educação ou tratamento moral para essas pessoas. Assim, aqueles médicos ou educadores que propunham a educação de tais crianças enfrentaram duras resistências. Apesar dessas ideias, foi Pinel que, no ano de 1795, impôs a abolição de algemas, grilhões e cadeias para aqueles institucionalizados na Salpêtrière³⁰ (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011; BEYER, 2010; FERNANDES, 2010; PESSOTTI, 1984).

Somente com Esquirol (1772-1840), no século XIX, loucos e *idiotas* deixaram de pertencer à mesma classificação. Antes, eram destinados, para ambos os grupos, o mesmo *tratamento* e lugares de internação. Ele esclareceu que o *demente* ou *imbecil* (louco) era aquele aparentemente normal, com faculdades intelectuais e afetivas em grau menor que o homem normal, sendo ambientais as causas da insanidade. Por outro lado, a *idiotia*

²⁸ O verbete Crétins referia-se, em 1779 e nos anos subsequentes, a pessoas incapazes de ideias (PESSOTTI, 1984).

²⁹ Esse termo não é mais utilizado na atualidade.

³⁰ O hospital de Salpêtrière é um hospital de Paris. Inicialmente construído para ser uma fábrica de pólvora, o prédio foi transformado em local de depósito para pobres, mendigos, pessoas com transtornos mentais ou aqueles que pudessem perturbar a ordem de Paris. Dentre seus profissionais mais famosos estão Jean Martin-Charcot que ministrou aulas para Freud. Atualmente, é um centro hospitalar universitário.

(deficiência intelectual) apresentava base orgânica e era incurável. O *idiota* seria aquele cujas faculdades morais e intelectuais nunca se desenvolveriam. Para este sujeito, algumas características físicas, tais como crânio pequeno e face grande, significariam a diminuição da inteligência. Segundo essa teoria, a *idiotia* não seria uma doença, mas uma condição que não permitiria que as faculdades intelectuais se manifestassem ou se desenvolvessem, impedindo a pessoa de adquirir conhecimentos. A produção de Esquirol se torna um marco por dois aspectos: a idiotia deixa de ser uma doença e o rendimento educacional passa a ser um critério para a sua avaliação. Ao realizar essas afirmações, inaugura uma corrente que, muito mais tarde, abalará a hegemonia médica no campo da deficiência e legitimará a inserção do pedagogo nessa área de estudo (CAMPOS, 2008, PESSOTTI, 1984).

Desde então, a visão médica tem exercido um papel cada vez maior na compreensão que se tem sobre esse fenômeno. Saindo da visão supersticiosa e aos poucos entrando no campo das Ciências Naturais, os designados mancos, cegos, aleijados, loucos e surdos foram sendo compreendidos como doentes, e por isso, incapazes e limitados, necessitando, portanto, de cuidados médicos. A esses sujeitos e somente a eles, pertencia a desgraça, decorrente das características apresentadas por seus próprios corpos ou mentes. Essa visão secular delineou a maneira de lidar com essas pessoas de maneira que muito do que hoje se entende, a forma como são tratados, educados e o tipo de relação que se estabelece com esse segmento da sociedade são permeadas e construídas a partir de tal visão.

Foram os conhecimentos e a linguagem biomédica que possibilitaram o agrupamento de um conjunto de condições em torno do modo que hoje se compreende a deficiência. Cunhado na primeira metade do século XX, o termo deficiência foi utilizado para inserir, em uma única categoria, aqueles que antes eram classificados de acordo com as alterações físicas ou mentais que apresentavam. Assim, o aparecimento do termo estabeleceu uma similaridade entre as pessoas que antes só tinham em comum condições de vida precárias, marcadas por discriminação e exclusão. O conceito de deficiência, portanto, é contemporâneo (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, MARTINS, S/D).

A representação social inserida nessa concepção recém-criada foi balizada por critérios de normalidade³¹, sendo considerada a deficiência uma variação do normal. Apesar

³¹ O modelo médico da deficiência define normalidade ora em termos estatísticos ora em termos sociais (DINIZ, 2012). Em termos estatísticos, normalidade é descrita através de termos como média (valor médio da distribuição de determinado atributo ou conduta) e desvio padrão (a dispersão ou a faixa de variação em torno desse valor

das relações sociais excludentes em relação àqueles com diferentes configurações de corpos e mentes, até o final da Idade Média, não existia a noção de norma. Foi somente no final do século XVIII e início do século XIX que a noção de norma se estabeleceu, possibilitando a construção da ideia da pessoa deficiente como alguém que está aquém dos padrões de normalidade (DAVIS, 2006; DINIZ, 2012; MARTINS, S/D).

Se, por um lado, a visão biomédica libertou de superstições e crenças aqueles que eram estigmatizados pelas lesões apresentadas, por outro lado, encerrou essas pessoas dentro de uma patologia, visto que o próprio conceito surgiu em oposição ao modelo de normalidade corporal que o discurso da Medicina trazia. Segundo essa concepção, a deficiência consiste em experimentar um corpo fora da norma; assim só é estabelecida quando contrastada com algum corpo que não apresenta a lesão, ou seja, um corpo sem deficiência. Nessa visão, o foco se concentra na insuficiência da pessoa diante do que é considerado normal e desconsidera outros fatores, tais como as relações estabelecidas dentro da sociedade (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; BEYER, 2010; DAVIS, 2006; DINIZ, 2012; MARTINS, S/D).

No modelo médico, a deficiência aparece como consequência natural da lesão de um indivíduo, devendo a pessoa que a apresenta ser tratada através de cuidados biomédicos. Assim, os déficits e os desvios deverão ser *corrigidos* por medidas terapêuticas para que os indivíduos que os apresentam se aproximem dos parâmetros do que é considerado normal. Aparecendo como algo que é próprio da pessoa, como uma característica que se encontra em alguma parte do corpo ou comportamento, revela-se como um problema individual. Por isso, nessa compreensão, as categorias médicas ou clínicas são realçadas, havendo uma procura pelas causas na esfera individual, de modo que o estudo etiológico se faz nos limites pessoais e familiares (BEYER, 2010, DINIZ, 2003, 2012; OMOTE, 2003). De acordo com Werneck (2004, p. 16), a deficiência é considerada “[...] como uma experiência do corpo a ser ‘combatida’ com tratamentos na área da saúde”.

médio) (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011). Em termos sociais, norma é um termo que se refere às regras de condutas ou características (padrões estéticos e valorativos, funcionalidade) valorizadas dentro de determinado grupo social. Aqueles que não a possuem, passam a ser considerados anormais ou anômalos. Quanto ao conceito dentro da compreensão de normalidade em termos sociais, Diniz (2012, p. 9) afirma: “A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana”.

A hegemonia do pensamento médico na compreensão do fenômeno revelou-se em vários aspectos na sociedade do século XX. Um exemplo do impacto desse pensamento é o catálogo de lesões e deficiências publicada no ano de 1980 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH)³². Esse documento representou a primeira tentativa da OMS de sistematizar e organizar uma linguagem universal e biomédica sobre lesões e deficiências, unificando a terminologia internacional e permitindo uma padronização com finalidades comparativas e de políticas de saúde (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; DINIZ, 2012; DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007).

Ao transpor a lógica classificatória da *Classificação Internacional de Doenças* (CID) para esse campo, a OMS expandiu o repertório de doenças e as lesões foram incluídas como consequências de doenças, de modo que havia uma dependência entre lesão, deficiência e *handicap*³³, bem como uma vinculação desses termos à ideia de doença (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; DINIZ, 2012; DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007).

Segundo a ICIDH, os termos *impairment*, *disability* e *handicap* foram definidos da seguinte forma: i) *impairment* (lesão) refere-se às perdas ou anormalidades em funções psicológicas ou fisiológicas (funções mecânicas, físicas ou bioquímicas dos seres vivos) – na estrutura anatômica ou suas funções; ii) *disability* (deficiência) foi caracterizada como a restrição ou ausência – resultante da lesão – na capacidade de executar uma atividade dentro do que é considerado normal para o ser humano; iii) *handicap* (desvantagem) foi definida como a desvantagem individual, resultante de uma lesão ou deficiência, que limita ou impede o desempenho que é normal para determinado indivíduo – de acordo com o sexo, idade, fatores sociais e culturais (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; DINIZ, 2010; WHO, 1980).

Segundo esse documento, a deficiência está inserida no campo da doença ou é consequência dela. Sua compreensão se faz através de um modelo tripartido no qual, em

³² Como a língua portuguesa não é considerada um dos idiomas oficiais da OMS, as traduções desse documento foram feitas por centros acadêmicos nacionais que são centros biomédicos de pesquisa e ensino e referências para o tema da deficiência. A tradução corrente foi Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Limitações (DINIZ, 2012).

³³ Algumas comunidades de deficientes consideram a expressão *handicap* como depreciativa, pois remete etimologicamente a *chapéu na mão*, sendo associada à ideia de tais pessoas como pedintes. O termo é traduzido para o português como desvantagem (DINIZ, 2003, 2012) ou segundo Beyer (2010, p. 23) “[...] a implicação social da limitação individual”.

primeiro plano, está a lesão; em segundo, a deficiência e, em terceiro, as restrições sociais decorrentes da última. A lógica apresentada foi linear e seguiu no sentido Doença-Lesão-Deficiência-Desvantagem. Essa ideia fortaleceu o uso medicamentoso sobre o corpo deficiente e afastou o debate das construções sociológicas relativas ao tema. A ideia que rege esse documento é a de que as desigualdades sociais e as desvantagens experienciadas por essas pessoas são fruto da lesão apresentada por elas (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; DINIZ, 2003, 2012).

A ideia subjacente era que a deficiência estava estritamente vinculada à biologia, ou seja, era a natureza o fator determinante das desvantagens vivenciadas pelo sujeito. Estas passaram a ser consideradas como consequências da incapacidade do indivíduo em se adaptar à vida social. Na perspectiva médica, o termo aparece como uma expressão que limita a funcionalidade ou habilidade de alguém, impondo-lhe restrições à participação social e ao exercício da cidadania (DINIZ, 2012).

As definições e conceitos trazidos por tal documento possibilitaram inúmeras influências no plano social. Ao gerar a ideia de que a pessoa com lesão era incapaz ou apresentava uma capacidade reduzida, lançou um olhar de descrédito que interferiu na maneira de relacionamento entre esse público e a sociedade em geral. Compreendida como um problema individual ou como uma tragédia pessoal, não era difícil a pessoa deficiente ser encarada como *responsável* pela própria condição de desigualdade, porquanto nela residia a incapacidade.

Por conseguinte:

O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo (DINIZ, 2012, p. 24).

A ICIDH estabeleceu bases e vocabulário para as políticas sociais, educacionais e de saúde para pessoas deficientes. Ao considerar que a origem das desvantagens estavam vinculadas à lesão, ou seja, ao indivíduo, as ações prioritárias estabelecidas para esse segmento seriam de medidas sanitárias ou reabilitação, e não de reparação às desigualdades sociais envolvidas. Para definir tratamentos, o modelo médico classificou e estabeleceu categorias, tais como: deficiência física, mental, sensorial, psicológica, dentre outras, e

gradações de intensidade (leve, moderada e grave), subdividindo esse segmento em grupos de acordo com especialidades biomédicas de tratamento e cuidado (DINIZ, 2012).

Com a ênfase na ideia de modificar os indivíduos, supondo-os mais flexíveis e adaptáveis que os ambientes, a condição ideal para que as pessoas deficientes possam exercer seus direitos seria a cura dessa experiência. Nessa lógica de compreensão em que as restrições vivenciadas por esses sujeitos são causadas pela lesão apresentada por eles, estabelece-se a ideia de que quanto mais perto do *normal* for o funcionamento da visão, audição, intelecto e motricidade de uma pessoa, mais acesso aos seus direitos ela terá (DINIZ, 2003; WERNECK, 2004).

O modelo médico, embora hegemônico por muitas décadas, tem encontrado diversas críticas, principalmente nos últimos 30 anos, advindas principalmente do Campo das Ciências Sociais. A contribuição da Sociologia apresenta uma visão alternativa ao modelo biomédico e por que não dizer antagônica, pois enfatiza as relações sociais e o meio circundante para a compreensão do fenômeno, retirando o foco dos aspectos individuais. O modelo social analisa o papel dos mecanismos de opressão, preconceito e discriminação existentes na estrutura social vigente. A seguir, detalharemos a proposta dessa área para a discussão do tema.

2.1.2 As barreiras incapacitantes: concepções sociais da deficiência

O modelo social da deficiência surgiu nas últimas décadas do século passado, por volta de 1970, no Reino Unido e nos Estados Unidos da América (EUA). Esse modelo possibilitou uma maneira peculiar de pensar sobre a deficiência, ampliando o campo de estudo: se antes esta pertencia somente aos campos do saber médico, psicológico e de reabilitação, a partir dessa outra compreensão, passou a ser estudada também como uma área do saber das Ciências Humanas e a ser descrita em termos políticos e não somente diagnósticos (DINIZ, 2003, 2012).

De acordo com Diniz (2012), Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, foi um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido e seu escrito de maior impacto foi uma carta publicada no jornal inglês *The Guardian*, no ano de 1972, em que fez

considerações sobre o isolamento de pessoas com lesões físicas em instituições sem condições de atendimento. Nessa carta, relatou que as ideias desse público eram ignoradas e finalizou propondo a formação de um grupo que levasse ao Parlamento essas ideias. Rapidamente, apareceram respostas a essa solicitação e, quatro anos depois, estabeleceu-se a primeira organização política sobre o fenômeno formada e gerenciada por deficientes, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias). Dentre os que fizeram parte dessa organização, estavam Paul Abberley e Vic Finkelstein, ambos sociólogos deficientes; e Michael Oliver, igualmente sociólogo e deficiente físico, considerado um dos precursores e idealizadores do que ficou conhecido como modelo social da deficiência (DINIZ, 2012).

Segundo Diniz (2012, p. 13):

Os primeiros escritos de Hunt procuravam compreender o fenômeno sociológico da deficiência partindo do conceito de estigma proposto por Erving Goffman. Para Goffman, os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma.

Para Goffman (2013), o estigmatizado é aquele que possui um traço socialmente desvalorizado que se impõe aos demais traços, destruindo a possibilidade de atenção a outros de seus atributos. Assim, socialmente, a pessoa é reduzida a alguém deteriorado ou diminuído passando a ser desacreditada em seu contexto social. Aquele que apresenta o estigma incorpora em si os padrões da sociedade e sua própria identidade se constrói sob tais valores. Desse modo, o estigma se evidencia dentro de uma relação e é, portanto, social e não individual.

Segundo Goffman (2013, p. 148-149):

[...] o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. Os atributos duradouros de um indivíduo em particular podem convertê-lo em alguém que é escalado para representar um determinado tipo de papel; ele pode ter de desempenhar o papel de estigmatizado em quase todas as suas situações sociais, tornando natural a referência a ele, como eu o fiz, como uma pessoa estigmatizada cuja situação de vida o coloca em oposição aos normais. Entretanto, os seus atributos estigmatizadores específicos não determinam a natureza dos dois papéis, o normal e o estigmatizado, mas simplesmente a frequência com que ele desempenha cada um deles. E já que

aquilo que está envolvido são os papéis em interação e não os indivíduos concretos, não deveria causar surpresa o fato de que, em muitos casos, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto.

Esse conceito de estigma possibilitou a construção de uma visão ampliada que passou a se edificar sob as relações estabelecidas dentro de um contexto cultural e social. Dessa forma, estavam postas as condições para o estabelecimento do modelo social da deficiência.

A Upias questionou a compreensão da deficiência a partir do modelo médico, sugerindo que esse fenômeno era uma questão social e não um problema inerente ao indivíduo. A ideia apresentada pelos pensadores da Upias era que a deficiência não era consequência natural da lesão e que a incapacidade não estava no indivíduo, mas se estabelecia dentro de um contexto social em que a sociedade não acolhia a diversidade, mas estabelecia relações de opressão e exclusão social, discriminando aqueles que apresentavam lesão. O termo ganhava, dessa forma, uma compreensão sociológica (DINIZ, 2003; 2012).

O termo opressão passou a ser empregado na análise do fenômeno e foram feitas analogias entre esse segmento social e outros grupos socialmente excluídos, como negros e mulheres. Para os teóricos do modelo social, assim como existe uma ideologia que perpetua a ideia da inferioridade feminina ou dos negros, há uma ideologia que perpetua a ideia da inferioridade das pessoas deficientes: o capitalismo. Nessa visão, a deficiência resulta da configuração política e capitalista e deve ser explicada pelo contexto socioeconômico e não biológico. Abberley (1987), ao analisar dados estatísticos de saúde da década de 1980, afirma que grande parte das lesões está relacionada à ocupação laboral e é, portanto, consequência da própria organização social. Dessa forma, as lesões e as desvantagens passam a ser compreendidas como produtos históricos e sociais e não como resultado da natureza (ABBERLEY, 1987; DINIZ, 2012).

A deficiência, nesse contexto, passou a ser compreendida como uma desvantagem ou restrição da atividade causada pela sociedade que pouco ou não atende as necessidades da pessoa que apresenta lesão, resultando na discriminação social, pois as exclui das principais atividades da vida social. Nessa perspectiva, a lesão deixa de ser compreendida como o componente causador da deficiência e passa a ser encarada como uma expressão biológica isenta de valor e de sentido (DINIZ, 2012; MORRIS, 2001).

Para o modelo social, a deficiência não é uma simples expressão de uma lesão ou de uma limitação do funcionamento ou habilidade de uma pessoa que restringe a sua participação social, mas um complexo conceito que, além de reconhecer o corpo lesionado, revela a opressão de toda uma estrutura social que humilha e segrega aqueles que se constituíram sob o paradigma da deficiência (DINIZ, 2012).

Desse modo:

Nesta linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades. A retirada da deficiência do campo da natureza e sua transferência para a sociedade foi uma guinada teórica revolucionária, tal como a provocada pelo feminismo: não era mais possível justificar a opressão dos deficientes por uma ditadura da natureza, mas por uma injustiça social na divisão de bem estar, uma afirmação com implicações políticas desconcertantes (DINIZ, 2003, p. 2).

Nesses termos, o modelo social da deficiência se contrapõe ao modelo médico. Ao afirmar que o fenômeno não é uma desigualdade natural, mas resultado de uma opressão social sobre o corpo que apresenta a lesão, o modelo social retira a exclusividade do saber médico, trazendo a compreensão sociológica sobre o assunto, bem como alerta para a importância de intervenções políticas e não somente médicas. Enquanto o modelo médico compreende a deficiência como consequência direta da lesão e, portanto, determinada pela natureza, o modelo social separa os termos lesão e deficiência, caracterizando a primeira como referente ao corpo e, por isso, objeto das ações biomédicas e a segunda, como referente à relação estabelecida com a sociedade e, por isso, objeto de políticas sociais. A solução, nesse sentido, deve centrar-se na política e não apenas na terapêutica (DINIZ, 2003, 2012).

Os teóricos do modelo social não negam a importância dos avanços biomédicos que tratam e melhoram o bem estar do sujeito deficiente, no entanto, resistem ao amplo processo de medicalização ao qual essas pessoas são submetidas. Propõem não apenas a cura ou tratamento das lesões, mas a modificação de estruturas sociais que provocam a deficiência (DINIZ, 2003, 2012).

Os primeiros teóricos do modelo social abriram caminhos para uma nova compreensão acerca do tema e, nos anos 1990 e 2000, esse modelo foi grandemente influenciado pelas teóricas feministas, que trouxeram contribuições significativas à área. Eram mulheres deficientes e/ou cuidadoras de pessoas com deficiência que inauguraram as

discussões acerca da importância do cuidado e da dependência, da dor e da subjetividade do corpo doente, questões que, para elas, são centrais na vida dessas pessoas. Com isso, lançaram um olhar para o significado de se viver em um corpo lesionado ou doente, trazendo à tona a importância de expressar a experiência desse corpo, não negando as necessidades que se impõem diante da doença, da dor e das condições crônicas que inibem a vida. Além disso, trouxeram discussões acerca das questões relativas às crianças deficientes e aqueles que apresentam restrições intelectuais, ressaltando o papel dos cuidadores, temas esses esquecidos pela primeira geração do modelo (DINIZ, 2003, 2012; MORRIS, 2001).

Jane Morris (2001) enfatiza a importância do reconhecimento da diferença das pessoas deficientes como porta de entrada para acessar os seus direitos. Diferentemente do pensamento dos primeiros teóricos do modelo social, que se recusaram a falar do sofrimento do corpo lesado e afirmaram que esse público não quer ou não precisa de cuidado, mas de reconhecimento dos seus direitos de cidadão, Morris (2001) enfatiza a importância de não negar as experiências do corpo, mas mudar a construção social da dependência. Para a autora, a dependência deve ser reconhecida como parte essencial da condição humana e o cuidado deve possibilitar a tais pessoas expressar suas próprias opiniões, participar das decisões que lhe afetam e compartilhar plenamente da vida social e comunitária (DINIZ, 2012; MORRIS, 2001).

Outra importante diferença entre a primeira e segunda geração do modelo social reside nos aspectos referentes à independência. Os primeiros teóricos do modelo social compostos por homens, em sua maioria com lesão medular, não sendo representativos da maioria das pessoas deficientes, afirmavam que a organização social capitalista era o que impedia que essas pessoas experimentassem a independência. Assim, acreditavam que a retirada das barreiras seria o necessário para o exercício da cidadania e para sua inserção no mercado de trabalho. A ideia subjacente a esse pensamento é a de que o deficiente pode ser tão produtivo como a pessoa não deficiente, bastando, para isso, a retirada das barreiras. Assim, aqueles que inauguraram o pensamento sociológico sobre o fenômeno desconsideraram discussões sobre benefícios compensatórios e deixaram de lado debates sobre o cuidado, a dor e o sofrimento do corpo lesionado (DINIZ, 2003, 2012).

Por sua vez, as teóricas feministas trouxeram, para o centro das discussões, aquelas pessoas com deficiências graves, que jamais seriam independentes, não importando os ajustes ambientais realizados; contribuíram assim para um revigoramento e expansão do

modelo social. Não discordaram da existência de uma opressão da estrutura social resultante do capitalismo sob essas pessoas, mas criticaram a ideia de que “[...] todos os deficientes almejarão a independência ou mesmo seriam capazes de experimentá-la” (DINIZ, 2012, p. 65). Acrescentaram outras questões importantes, tais como: i) a ideia de que todos somos dependentes em algum momento da vida, tenhamos alguma deficiência ou não; ii) o reconhecimento da dor, do sofrimento e das limitações apresentadas pelo corpo lesionado; e iii) o reconhecimento da importância do cuidado, que, para alguns deficientes, é principal condição para justiça (DINIZ, 2012).

As feministas faziam uma crítica mais profunda que os primeiros teóricos: enquanto estes buscavam, através de sua luta política, a inclusão no mercado de trabalho e na vida social, aquelas criticavam alguns pressupostos morais da sociedade capitalista em torno do trabalho e da independência. Para elas, “A sobrevalorização da independência é um ideal perverso para muitos deficientes incapazes de vivê-lo” (DINIZ, 2012, p. 62).

As discussões levantadas pelo modelo social contribuíram para a revisão da ICIDH, severamente criticada pelos teóricos dessa corrente devido à suposição encontrada neste documento: de que o ponto de partida para a discussão da deficiência seria a lesão, ou seja, um desvio do padrão considerado normal para o indivíduo. No ano de 2001, foi divulgado, em substituição ao primeiro catálogo apresentado pela OMS, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), que, diferente da primeira versão, contou com a colaboração ativa de comunidades de deficientes.

Uma importante mudança se fez presente na revisão desse documento: a compreensão da deficiência não como consequência de doenças, mas como pertencente aos *domínios de saúde*, que são descritos com base no corpo, no indivíduo e na sociedade em dois aspectos: i) funções e estruturas do corpo e ii) atividades e participação. A CIF se apresenta como complemento da CID-10 visto que esta se destina a fornecer a classificação das doenças, perturbações e lesões possibilitando um diagnóstico, enquanto a CIF se destina a classificar as funcionalidades (referentes às funções do corpo, atividades e participações) e as incapacidades (referente às deficiências, limitação da atividade ou restrição na participação) associadas aos estados de saúde. Além disso, esse catálogo relaciona esses constructos aos fatores ambientais. A CIF engloba todos os aspectos da saúde humana e alguns componentes relevantes para a saúde relacionados com o bem-estar, descrevendo-os como *domínios da*

saúde, como ver, ouvir, andar, aprender, recordar e *domínios relacionados com a saúde*, como transporte, educação e interações sociais (DINIZ, 2003, 2012; OMS, 2004).

Esse documento possibilitou mudanças na forma de se compreender o fenômeno. Baseado no modelo que enfatiza a relação entre corpo e sociedade, qualquer dificuldade ou limitação pode, assim, ser classificada como deficiência, seja essa dificuldade ou limitação corporal permanente ou temporária. Dessa forma, é possível a presença de uma lesão sem a deficiência, tais como cadeirantes que encontram ambientes acessíveis, bem como a existência apenas de uma expectativa de lesão já ser considerada uma deficiência, como o caso de pessoas com diagnóstico preditivo de doenças genéticas ou um indivíduo com HIV assintomática³⁴ (DINIZ, 2003, 2012; OMS, 2004).

Dessa forma, a CIF acaba por incorporar questões levantadas pelo modelo social, sem desconsiderar a deficiência como pertencente ao domínio biomédico. No entanto, expande seu entendimento para outras áreas do conhecimento compreendendo-a como possuidora de causalidades múltiplas.

De acordo com Diniz (2012, p. 50):

A CIF não é um instrumento para identificar as lesões nas pessoas, mas para descrever situações particulares em que as pessoas podem experimentar desvantagens, as quais, por sua vez, são passíveis de serem classificadas como deficiências em domínios relacionados à saúde. Essa passagem das 'consequências das doenças' para os 'domínios de saúde' foi resultado de um esforço explícito da OMS em reconhecer algumas das premissas do modelo social.

O sistema classificatório da CIF acabou por integrar os modelos médico e social reconhecendo perspectivas biológicas, individuais e sociais relacionadas ao fenômeno; abandonou o termo *handicap*, considerado inadequado para a comunidade de pessoas deficientes devido ao seu caráter pejorativo; bem como se desvinculou da ideia da deficiência como um componente pessoal. Nesse documento, são múltiplas as dimensões da deficiência que resultam da interação entre as pessoas e seus ambientes físicos e sociais (DINIZ, 2003, 2012; OMS, 2004).

³⁴ HIV é a sigla para o termo em inglês do Vírus da Imunodeficiência Humana. Esse vírus, causador da Aids, ataca o sistema imunológico. Após a fase inicial de infecção, há um período caracterizado por forte interação entre as células de defesa do organismo e as constantes e rápidas mutações do vírus que fazem com que os vírus amadureçam e morram de forma equilibrada, não permitindo o enfraquecimento do organismo o suficiente para o aparecimento de doenças. Esse período pode durar muitos anos e é chamada de assintomático (Disponível em: < <http://www.aids.gov.br/pagina/sintomas-e-fases-da-aids>>. Acesso em: 25 mar. 2015).

No Brasil, a compreensão da deficiência como fenômeno socialmente construído, tem sido discutida por Omote nos últimos 30 anos. Para apreender seu significado, o autor coloca no centro das discussões a audiência³⁵, destacando o papel da sociedade na construção de tal conceito sem negar o fator biológico envolvido, compreendendo esses dois fatores como um todo indissociável, que se influenciam mutuamente. Assim, desloca o foco de atenção do indivíduo para o meio, mas não desconsidera nenhum dos dois aspectos (OMOTE, 1995, 1996, 2010).

Para Omote (1979) apud Omote (1999, p. 9):

Na nossa análise do dimensionamento da deficiência, apontamos a necessidade de que, além das condições médicas incapacitadoras (condições do organismo, como lesões e malformações), fossem estudadas as condições sociais incapacitadoras, isto é as condições que ‘restringem a participação ativa e oportunidades iguais do excepcional nos processos sociais, educacionais e ocupacionais’.

Em outro texto, pondera que:

A conceituação de qualquer deficiência, dentro dessa nova perspectiva, precisa levar em conta os fenômenos de natureza anátomo-fisiológica (lesões, malformações, disfunções, etc.), somato-psicológica (manifestações psicológicas resultantes de alterações constitucionais) e psicossocial (autopercepção, identidade pessoal, autoconceito, etc.) manifestados pela pessoa deficiente, além das reações das audiências, particularmente dos outros significativos e das agências de controle. As relações interpessoais e sociais entre o deficiente e suas audiências constituem elementos importantes para a construção e legitimação da deficiência sobreposta à pessoa identificada como deficiente (OMOTE, 1996, p.131).

Omote faz uma discussão sobre as diferenças individuais e traz a ideia de que, para compreender o ser humano, é necessário apreender sua constituição em torno das diferenças. Para ele, estas se edificam através da variabilidade entre as espécies e aquelas entre os indivíduos de uma mesma espécie, sendo as primeiras as mais notáveis. Apesar da similaridade entre indivíduos intraespécie, cada um deles nasce com um patrimônio genético que, em interação com o meio, desenvolve-se e constrói sua individualidade e particularidade, revelando-se, desse modo, diferentes entre si. No ser humano, as diferenças se distribuem de maneira mais complexa que em outros seres vivos, pois este possui, além das diferenças individuais, diferenças grupais, como etnia, gênero, idade, classe social, religião, condições físico-geográficas, dentre outras. Cabe destacar que as diferenças encontradas no ser humano

³⁵ Entende-se por audiência as pessoas que mantêm relações próximas com o deficiente, o próprio deficiente e as agências sociais e oficiais de controle (OMOTE, 1996).

envolvem tanto componentes biológicos e genéticos quanto culturais (OMOTE, 2006; PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2010).

Para Omote, a maior parte das diferenças apresentadas pelo ser humano decorre da variabilidade da espécie ou do grupo ao qual o indivíduo pertence e segue os padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade da qual fazem parte. Essas diferenças representam uma possibilidade de adaptação ou intervenção ao meio. No entanto, para o autor, há diferenças incapacitantes, decorrentes de patologias, enfermidades, traumas e acidentes que limitam ou impedem a prática de atividades cotidianas. Esse segundo tipo de diferença recebe um significado social de descrédito e desvantagem e, por isso, não é considerado como variação da normalidade (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, 2010; OMOTE, 1994, 2006).

Conforme afirma Omote (2006, p. 225):

Ser diferente pela posse dessas condições não pode ser tratado como normal, sob pena de não se combaterem os determinantes dessas condições. Ainda que (ou justamente porque) a presença de inúmeras patologias incapacitantes faça parte da vida normal de uma coletividade, todos os esforços devem ser envidados para reduzir a sua ocorrência ou, na sua impossibilidade, minimizar os seus efeitos deletérios.

O que determinará se uma diferença no corpo ou no comportamento será ou não identificada e tratada como deficiência será a reação da audiência que, baseada em critérios fundados em expectativas de normalidade, julga a adequação ou inadequação do indivíduo. A diferença apresentada pelo sujeito só é considerada deficitária diante de um meio social que valoriza determinada característica que se encontra prejudicada na pessoa. Assim, a compreensão do termo é contingencial e depende do contexto temporal, espacial e social (OMOTE, 1995, 1996, 2003, 2010; PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, 2010).

Nessa óptica:

Significa que a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes (OMOTE, 1994, p. 68-69).

Omote apresenta que não é a condição em si mesma que estabelece a pessoa como deficiente ou não. Nas palavras do autor, “nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa [...]” (OMOTE, 1994, p. 66). Esse julgamento dependerá da pessoa que apresenta tal condição, da audiência que a circunda e do contexto no qual ela está inserida. Assim “A definição de deficiência perde o seu caráter oficial e universal. Passa a ser contingencial” (OMOTE, 1996, p. 130). Nessa perspectiva, uma mesma característica pode ter significados diversos em diferentes lugares e/ou em diferentes pessoas em distintos contextos. O grupo social, ao estabelecer os critérios e padrões para a identificação da pessoa deficiente, torna-se elemento fundamental (OMOTE, 1994, 1996, 2003; PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, 2010).

As concepções que discutem os aspectos sociais envolvidos no fenômeno trouxeram contribuições marcantes em diversos âmbitos da sociedade e modificaram a maneira de encarar e de se relacionar com as pessoas com deficiência. A retirada do foco no indivíduo e o seu redirecionamento para o meio e para as relações estabelecidas dentro da sociedade possibilitou pensar na realização de mudanças significativas dentro das relações sociais e vem modificando a forma de compreender e atender esse público. A compreensão da pessoa marcada por lesão como alguém incapacitada pelas barreiras sociais que impedem o atendimento adequado às suas necessidades ou o acesso aos diversos recursos oferecidos pela sociedade exige, com urgência, a retirada de tais barreiras. Ao perceber o fenômeno dentro de um contexto social, econômico e histórico, as concepções sociais permitiram a solicitação de adequações nos serviços oferecidos, contribuindo para um atendimento digno e diferenciado a esse público (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; DINIZ, 2003, 2012; OMOTE, 1994, 1995, 1996, 1999, 2010).

Os modelos médico e social da deficiência revelam-se com visões e concepções diferenciadas, repercutindo nas práticas e nas relações estabelecidas socialmente. A seguir, abordaremos como esses conceitos influenciaram as práticas encontradas no âmbito educativo.

2.2 Os Conceitos de Deficiência e suas aplicações sociais na Educação: Integração, Inclusão e os Rumos da Educação Especial

A ideia que cerca o termo deficiência influencia a maneira de pensar, relacionar-se e destinar ações de intervenção a essas pessoas. Dessa forma, a representação social trazida por cada modelo acerca do fenômeno se reflete na relação estabelecida entre a sociedade e aqueles marcados por ela. A Educação, como um âmbito da sociedade, sofre interferências de cada visão construindo-se em adequação com a ideia que sobressai em cada período histórico. O modelo médico exerceu um impacto profundo nas relações estabelecidas com esse segmento, sendo este o que mais tem perdurado na história da Educação Especial. Recentemente, o modelo social vem deixando suas marcas e modificando os rumos do processo educacional voltado para essas pessoas. A seguir, relacionaremos as práticas educacionais vigentes de cada período às ideias que a fundamentam.

Saindo do completo abandono, passando por períodos de segregação institucional, a pessoa com marcas físicas, mentais ou comportamentais foi, aos poucos, conquistando o espaço social. No âmbito educacional, as primeiras experiências voltadas para esse público remontam ao século XVIII a partir de iniciativas individuais com os trabalhos realizados por Jacob Rodrigues Péreire (1715-1780), que se propôs a ensinar surdos congênitos a se comunicarem e pelo médico francês Jean-Marc Itard (1774-1838), considerado pai da Educação Especial, que ao tentar educar o *menino lobo*³⁶, apresentou a educação como resposta para os problemas associados ao fenômeno. Aos poucos, construía-se um ideário de cuidado, tratamento e educação em que esses indivíduos deixavam de ser abandonados à própria sorte e passaram a conquistar o direito à vida e, posteriormente, os espaços sociais que antes eram ocupados somente pelos ditos normais (BENEVIDES, 2011; BEYER, 2010; FERNANDES, 2010).

Conforme dito anteriormente, o pensamento da biomedicina afirmava, em seus primórdios, que raramente seriam educáveis aqueles com atrasos intelectuais significativos. Dessa forma, as experiências de educação voltada para essas pessoas aconteceram de forma pontual e partiram de iniciativas individuais. A Educação mostrava assim a sua impotência diante da hegemonia do pensamento médico. Essa concepção marcou, portanto, o ideário de

³⁶ O menino lobo foi um adolescente com idade estimada entre 12 a 15 anos, que foi encontrado por um grupo de caçadores, no ano de 1800, isolado de todo e qualquer convívio humano, errando nu pelas florestas de La Caune, no sul da França. Aparentemente surdo, emitia grunhidos e sons estranhos e não reagia às interpelações nem ruídos. Andava de quatro e cheirava tudo que pegava. O menino foi levado à Paris aos cuidados de Itard, que investiu grande parte da sua vida na tentativa de educar o menino, apesar do fato do adolescente apresentar o que hoje consideraríamos uma deficiência intelectual profunda (BENEVIDES, 2011; FERNANDES, 2010).

toda uma época, sendo possível ainda encontrar reflexos desse pensamento na atualidade (BEYER, 2010; PESSOTTI, 1984).

Percebe-se que, mesmo quando deixaram de ser vistos sob a lente da metafísica e passaram a ser vistos sob a lente da ciência, a inserção dos deficientes no sistema escolar demorou a acontecer. A instituição da obrigatoriedade escolar para *todas as crianças*, estabelecida na Europa e no Brasil há pouco mais de um século ainda não incluía as crianças com deficiência física ou mental. Estas não estavam incluídas na obrigatoriedade escolar, sequer à escolaridade tinham direito. Da completa exclusão do sistema escolar, experiências de cuidado educacional foram surgindo, primeiramente em um ambiente separado do ambiente educacional regular, evoluindo para um momento em que se manifestou a ideia de se integrar essas pessoas ao sistema educacional e posteriormente para o que hoje chamamos de inclusão ao ambiente escolar (BEYER, 2010).

As primeiras ideias de inserir a pessoa com deficiência nos vários âmbitos da sociedade passaram a permear as discussões que envolviam esse público e resultaram no movimento denominado de *Integração*. Esse ideal surgiu nos países escandinavos, na década de 1950, na Dinamarca, mas, somente no final da década seguinte, a ideia de integrá-los à sociedade começou a se consolidar e iniciaram-se medidas que pudessem inseri-las nos sistemas sociais como trabalho, escola, família, dentre outros. No Brasil, essa proposta só chegou na década de 1970 (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011; MIRANDA, 2008; OMOTE, 1995, 1999).

O princípio de normalização, trazido pelo vocabulário da Biomedicina, foi importantíssimo para o movimento de *Desinstitucionalização*³⁷. Esse princípio previa uma condição normal e uma condição desviante de pessoas distribuídas em uma curva normal³⁸ e

³⁷ Movimento caracterizado pela luta a favor do afastamento das pessoas deficientes das instituições, que eram espaços segregados da família, da comunidade e da sociedade como um todo. O propósito das Instituições era possibilitar a provisão de serviços que atendessem as necessidades dessas pessoas, no entanto, serviam como lugares de *depósito* (ARANHA, 2001).

³⁸ A curva normal, também conhecida como curva de sino ou curva de Gauss, está relacionada à história da descoberta das probabilidades e foi criada inicialmente para resolver questões de apostas por jogos de azar. O responsável direto da curva normal foi Abraham de Moivre. No ano de 1783, foi utilizada por Laplace para descrever a distribuição de erros e, em 1809, foi utilizada por Gauss para analisar dados astronômicos. A importância da distribuição normal reside no fato de que muitos fenômenos apresentam uma distribuição normal ou aproximadamente normal. As médias das amostras retiradas da distribuição tendem a apresentar comportamento normal à medida que o tamanho da amostra (número de observações) aumenta. A curva normal é bastante utilizada e revela-se como uma grande contribuição à Ciência, pois a normalidade estatística ocorre

estabelecia *lugares normais* de residência (lar), aprendizagem (educação convencional) e trabalho. Dessa forma, institucionalizar passou a ser considerado como algo desviante, uma anormalidade no *continuum* de serviços (ARANHA, 2001).

O objetivo da integração seria introduzir a pessoa com deficiência na sociedade e ajudá-la a chegar a um nível de existência e de funcionamento o mais próximo possível do normal ao possibilitar condições de vida próximas às normas e aos padrões sociais. A ideia era de que esses sujeitos teriam o mesmo direito que a pessoas não deficientes, mas deveriam estar capacitados e habilitados para exercer, assim, a sua cidadania. A sua inserção na sociedade aconteceria de forma gradativa à medida que se mostrassem aptos para estar no ambiente comum (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011; OMOTE, 1999; SASSAKI, 2005a).

O modelo de integração revelava a sua concepção de deficiência: entendia o problema como algo inerente à pessoa, sendo necessário, portanto, a sua correção, melhora e cura para que pudesse fazer parte da sociedade. Somente aqueles considerados aptos, através da superação das suas limitações, conseguiriam utilizar-se de espaços físicos e sociais, bem como de programas e serviços. A proposta de integração era unilateral e exigia um esforço do indivíduo, sem propor mudanças de impacto significativo na sociedade. Aqui, a influência da compreensão médica da deficiência se torna clara, pois a solução proposta para resolução do problema seria o tratamento biomédico do indivíduo (ARANHA, 2001; SASSAKI, 2005b).

Diante dessa proposta, novas alternativas institucionais surgiram no cenário emergente: as *organizações ou entidades de transição*, planejadas para promover a responsabilidade e certo grau de independência para aqueles marcados pela deficiência. Esses locais de atendimento eram *mais seguros* que o ambiente social externo e *menos seguros* que a instituição que antes abrigava essas pessoas em sua totalidade de atividades. Tornaram-se responsáveis por desenvolver o indivíduo para a sua posterior integração aos meios produtivos. Note-se que havia uma modificação da sociedade para oferecer serviços que efetivassem a integração, no entanto, o grande foco da mudança se encontrava no sujeito e não no ambiente (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011).

Como exemplo de organizações, encontram-se as *casas de passagem* e os *centros de vida independente*; no âmbito educacional, as *escolas e as classes especiais* e, no âmbito

normalmente em muitas medidas de situações físicas, biológicas e sociais (BITTENCOURT; VIALI, 2006; PASQUALI, S/D).

profissional, as *oficinas abrigadas* e os *centros de reabilitação*. O objetivo dessas instituições seria oferecer um treinamento para a vida diária e na comunidade, tais como atividades de higiene, cuidados pessoais, preparo de alimentos, limpeza doméstica e outras atividades consideradas importantes para a vida independente. O modelo de atendimento devia dar-se em etapas bem delineadas: i) *avaliação*, quando os profissionais identificavam o que deveria ser modificado no sujeito ou em sua vida; ii) *intervenção*, fase em que os profissionais, norteados pelos resultados da fase anterior, ofereciam atendimento formal e sistemático para ensinar, treinar e capacitar o sujeito e iii) *encaminhamento do sujeito para a vida em comunidade*, quando aqueles que participavam das fases anteriores iam atingindo os objetivos previstos e quando os profissionais os consideravam aptos para a vida independente (ARANHA, 2001; BENEVIDES, 2011).

Com a finalidade de inserir pessoas com deficiência em ambientes considerados normais ou que estivessem próximos desse ideal, algumas medidas previstas no projeto de integração se destinavam à criação de espaços separados dentro de sistemas gerais: escola especial junto à comunidade, classe especial na escola regular, setor separado dentro de uma empresa, horário exclusivo para esse público em clubes, dentre outras.

No âmbito escolar, a inserção ocorreu através de dois sistemas: o regular e o especial. O aluno com deficiência podia ser inserido na escola regular desde que fosse capaz de acompanhar os demais alunos. A classe especial, instalada nas escolas regulares contava com professores especializados e com um número reduzido de alunos, podendo atender um grupo particular de alunos, tais como: classe especial para alunos surdos, classe especial para alunos cegos, dentre outros. Assim, a separação se fez claramente definida: escola regular para alunos capazes de responder ao currículo normativo e escola especial para os considerados incapazes de apresentar desempenho escolar satisfatório diante de uma norma escolar (BEYER, 2010; MAGALHÃES; CARDOSO, 2011; SASSAKI, 2005a).

Como podemos perceber, a inserção desse segmento populacional no sistema educacional se fez desobrigada do atendimento no ensino comum e revelou-se grandemente influenciada pelo pensamento médico ao utilizar a mesma lógica de normatividade. Mais uma vez, a mudança recaía sobre o indivíduo, solicitando, de fato, poucas modificações no ambiente social (BEYER, 2010; SASSAKI, 2005a).

A ideia de normalização começou a perder forças quando se iniciaram as críticas advindas da academia e das próprias pessoas com deficiência, organizadas em associações. De acordo com Aranha (2001), as críticas à configuração social proposta pelo movimento de Integração referiam-se a: i) dificuldades encontradas na busca pela normalização e ii) uma falsa expectativa de que esses sujeitos se assemelhassem à pessoa dita *normal*, revelando, assim, uma desqualificação social da primeira.

Conforme Aranha (2001, p. 17):

Conquanto muitos alcançavam os objetivos da vida independente e produtiva, quando submetidos à prestação de serviços formalmente organizados na comunidade, muitos ainda mostraram que dificilmente se pode esperar que alcance uma aparência e um funcionamento semelhante aos não deficientes, devido às próprias características do tipo de deficiência e seu grau de comprometimento.

Ainda em relação à normalização como objetivo a ser alcançado, Omote (1999) discute que esse ideal gerou interpretações equivocadas que, por sua vez, resultaram em práticas que não condiziam com a proposta. Em vez da prática de normalização, o que se encontrou na realidade foi a normificação³⁹, em que havia um encorajamento para que pessoas com deficiência se passassem por normais, “[...] administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade” (OMOTE, 1999, p. 4).

Outras críticas também foram dirigidas às escolas e classes especiais sob o argumento que segregavam o aluno deficiente do não deficiente. Essas críticas se relacionavam aos critérios de encaminhamento para classes ou escolas especiais, bem como a longa permanência daqueles alunos encaminhados nesses recursos (OMOTE, 1999).

Conforme assinalado anteriormente, a ideia inicial era a de escolarizar essas pessoas num ambiente o mais normal possível, estimulando a manutenção desses educandos em classes comuns, sendo a escola especial a alternativa para alunos com características mais graves, evitando assim a segregação e a presença deles em lugares estigmatizados. O que ocorreu, no entanto, foi que a escola especial tornou-se o lugar de alunos com deficiência, independente do grau de intensidade ou apenas de estudantes cuja suspeita recaía sobre eles (BEYER, 2010).

³⁹ A normificação é definida por Goffman (2013) como o esforço do estigmatizado em apresentar-se como pessoa comum, mesmo que não esconda seu estigma.

Em um levantamento realizado por Omote (1999) sobre pesquisas que investigavam os critérios de encaminhamentos, verificou-se que o redirecionamento de alunos para classes especiais também se mostrou problemático, pois eram encaminhados: i) aqueles que apresentavam comportamentos considerados inadequados, inaceitáveis ou anormais; ii) os desacreditados socialmente em função das suas condições socioeconômicas ou familiares; iii) alunos que apresentavam características físicas associadas a estereótipos de minorias; iv) crianças com problemas de saúde; v) aqueles que apresentavam tamanho excessivo; ou simplesmente: vi) crianças cuja escola não tinha mais vaga no ensino comum. Como se pode perceber, esses aspectos não apresentam relação nenhuma com a competência escolar ou intelectual da criança, e tornaram-se, portanto, os critérios de encaminhamento questionáveis. De acordo com essa realidade, muitos dos alunos que se encontravam integrados outrora, com o advento das classes e escolas especiais, acabaram sendo encaminhados para esses dispositivos, sendo, conseqüentemente, segregados.

A permanência dos alunos em instituições especializadas ou em classes especiais por longos períodos de tempo também foi um dos fatores que geraram questionamentos. Estudantes se mantinham nas escolas ou salas especiais por anos, e, em muitos casos, sem perspectivas de retorno à classe comum. Muitos ficavam nessas classes até se evadirem da escola, sendo poucos os que realmente eram inseridos em classes regulares (OMOTE, 1999).

O uso dado a esses recursos, que inicialmente tinham o objetivo de integrar, fez com que servissem como meios segregativos e acabou por reproduzir, no interior da escola, a exclusão ocorrida na sociedade. A efetivação da integração no âmbito escolar, na prática, revelou-se ineficiente e o próprio conceito de integração começou a ser revisto, possibilitando o nascimento da ideia de inclusão, tão discutida na atualidade. Esse ideal redirecionou o foco, que antes recaía sobre o indivíduo, para o meio e levantou discussões sobre as condições sociais que incapacitam o sujeito, sugerindo mudanças na sociedade (OMOTE, 1999).

O ideal inclusivo se baseou em uma concepção diferenciada, revelando uma perspectiva social na compreensão acerca do fenômeno, que tem sido fundamental para a reconstrução das relações estabelecidas com o segmento das pessoas deficientes. Reconhecer as relações sociais construídas, identificando-as como parte importante para o estabelecimento da deficiência e propor a retirada das barreiras que impedem o adequado acesso desse público aos diversos espaços da sociedade possibilitou o surgimento desse novo panorama nas propostas de atendimento às necessidades apresentadas por essas pessoas. Além disso,

possibilitou a expectativa de inclusão daqueles que de alguma forma são excluídos pelo sistema social que os oprime.

Nas palavras de Omote (1999, p. 9):

[...] a idéia de inclusão se apresenta como um avanço em relação à sua antecessora, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco de atenção, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência [...] Uma mudança na concepção de deficiência não se promove, certamente, a partir de decisões tomadas em assembleias nem por meio de leis. Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a ela inerentes.

O movimento pró-inclusão propõe que a sociedade tem que se reorganizar para garantir o acesso da pessoa com deficiência a todos os serviços de que dispõe, independente do grau de comprometimento que a pessoa apresente. A proposta é que haja uma avaliação, educação e capacitação na própria comunidade, que deve entender essas pessoas como cidadãos aptos a usufruir dos mesmos direitos dos demais. Assim, busca-se a disponibilização de suportes sociais, econômicos, físicos e instrumentais que viabilizem o acesso desses indivíduos a qualquer recurso de que a sociedade disponha. Esses suportes possibilitam o que se chama de Inclusão Social, definida como: “[...] processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado” (ARANHA, 2001, p. 19).

Ao estabelecer a diferença entre Integração e Inclusão, Aranha (2001, p. 20) esclarece que:

[...] a grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no ‘aprontamento’ do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Nos princípios que compõe o ideário inclusivo, pode-se perceber a influência do conceito de deficiência sob o viés social. Ao falar sobre o conceito nessa óptica, Omote

(1996, p. 131) estabelece algumas proposições que se encaixam na proposta de inclusão no âmbito educacional:

[...] autores como Verbrugge e Jette (1994) propuseram que a deficiência fosse tratada como uma lacuna entre a pessoa e o ambiente. Mais especificamente, a deficiência seria uma lacuna entre a capacidade da pessoa para uma determinada atividade e a demanda dessa atividade. Assim, a deficiência seria definida em relação a atividades específicas e a redução da deficiência poderia ser buscada mediante o aumento da capacidade pessoal e/ou a redução da demanda. Isso significa que, diferentemente da tendência atual na Educação Especial, onde se busca primordialmente aumentar a capacidade pessoal, deve-se também procurar meios de alterar a demanda das atividades em relação às quais a pessoa é deficiente. Não significa reduzir os níveis de exigência, mas adequar a atividade, em parte, às condições de realização da pessoa. Portanto, em vez de apenas exigir que as pessoas identificadas como deficientes se ajustem ao ambiente, procura-se ajustar o ambiente também à natureza delas.

Beyer (2010) aponta dois princípios importantes para a efetivação da Educação Inclusiva: a convivência dos alunos, preservando a aprendizagem comum e a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais⁴⁰. O desafio encontra-se em como respeitar esses dois princípios aparentemente contraditórios. Sobre o segundo desses princípios, Omote (2010) reconhece a importância da implantação da individualização do ensino porque, sem ela, procedimentos padronizados e massificados podem produzir o fracasso dos alunos, ocasionando uma falsa visão de deficiência do aluno.

É importante reconhecer a diferença como algo inerente ao homem e organizar o ensino de modo a contemplar a aprendizagem das crianças de acordo com capacidades apresentadas por cada uma, que obviamente são constituídas de formas diferentes. Para isso,

⁴⁰ O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) passou a ser muito utilizado nos documentos oficiais brasileiros a partir da década de 1990, com algumas variações, tais como portadores de NEE ou alunos com NEE. A Declaração de Salamanca de 1994, adotada pelo Brasil, englobava nesse conceito: crianças e adolescentes com deficiência, superdotação/altas habilidades; crianças e adolescentes de rua, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, desfavorecidos ou marginais, com problemas de conduta ou de ordem emocional. Para Lopes (2014), o termo, amplo e carregado de uma suposta neutralidade, traz uma ideia de que qualquer educando, em algum momento pode ser enquadrado enquanto tal. No Brasil, essa ideia acarretou práticas recorrentes de encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem de diversas ordens para o atendimento especializado. Dessa forma, o uso do termo corroborou com a continuidade da exclusão e contribuiu para o escamoteamento dos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que agem sobre o conceito de anormalidade. No Brasil, o termo NEE perdurou por 16 anos desde seu uso na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 até o ano de 2013, com a lei 12.796/13 que trouxe em seu texto a alteração do termo por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ainda segundo Lopes (2014), a modificação do termo poderá contribuir para que haja uma diminuição dos encaminhamentos de alunos com dificuldades escolares de toda ordem para os serviços especializados e instigar a escola a rever os fatores internos que contribuem para o fracasso escolar desse alunado.

deve-se exigir da criança apenas aquilo que ela tem capacidade de demonstrar, possibilitando a cada aluno uma educação que esteja de acordo com suas capacidades, limitações e possibilidades. A existência de um currículo flexível com possibilidade de adaptação diante das dificuldades e possibilidades apresentadas pelos alunos é condição para o atendimento a essas diferenças. Adequar os suportes didáticos, considerar os ritmos e níveis de aprendizagem dos educandos, evitar comparações entre eles e utilizar processos avaliativos que sinalizem como a aprendizagem do discente está se desenvolvendo também se fazem necessários. A individualização dos processos de ensino-aprendizagem é essencial para a efetivação da inclusão na escola (BEYER, 2010; OMOTE, 2006).

Em consonância com essa concepção, Jane Morris (2001, p. 22), teórica do modelo social da deficiência, reforça a importância de um tratamento diferencial que atenda às peculiaridades apresentadas por esse público. Afirma que os direitos civis e humanos não serão totalmente garantidos se deficientes e não deficientes forem tratados da mesma forma. Para ela, direitos específicos e diferentes tratamentos são necessários para um acesso igualitário.

De acordo com a autora:

Crianças com deficiência não terão igual acesso à Educação a menos que tenham direito a mudanças no ambiente físico das escolas para assegurar acesso físico, provisão de equipamento, materiais, intérpretes, apoio para tornar o currículo acessível e a implementação de políticas *anti-bullying* (tradução nossa)⁴¹.

Além da individualização dos recursos didáticos e da adequação dos recursos às necessidades apresentadas, é importante repensar a organização e funcionamento em sala de aula, por meio do aumento do número de professores em sala de aula e da redução do número de alunos em classe. O trabalho dos professores deve focar sempre o contexto grupal e envolver o alunado com e sem deficiência. Assim, será evitada a segregação e a utilização de uma abordagem terapêutica, possibilitando a esse alunado a convivência no espaço e nas situações comuns. Outros pontos se referem à relevância de conscientizar e mobilizar a comunidade escolar e a sociedade como um todo para a inclusão, inserindo debates sobre novas concepções e direitos da pessoa deficiente. O ambiente escolar inclusivo requer uma

⁴¹ “Disabled children will not have equal access to education unless they have an entitlement to changes in the physical environment of schools to ensure physical access, the provision of equipment, materials, interpreters, support to make the curriculum accessible, and the implementation of anti-bullying policies” (MORRIS, 2001, p. 22).

mudança na forma de pensar da comunidade que o constitui. A atitude favorável à inclusão dos profissionais da Educação e dos alunos que fazem parte da escola é elemento fundamental para o seu sucesso (BENEVIDES, 2011; BEYER, 2010; FONSECA-JANES; OMOTE, 2010, 2013; OMOTE; OLIVEIRA; BALEOTTI; MARTINS, 2005; OMOTE; PEREIRA JUNIOR, 2011).

De forma semelhante, Sasaki (2005b), aponta alguns pontos que podem ser identificados quando o paradigma inclusivo é devidamente implementado no ambiente escolar: i) escolas especiais se tornam centros de capacitação e apoio para professores e outros profissionais envolvidos na educação do aluno, enquanto as escolas regulares se transformam em unidades inclusivas; ii) aplicação da *Teoria de Inteligências Múltiplas*⁴² na elaboração, aplicação e avaliação das aulas; iii) incorporação dos conceitos de autonomia, independência e empoderamento nas relações da comunidade escolar; iv) práticas baseadas na valorização da diversidade, no respeito às diferenças, no desejo de acolhimento, na convivência harmoniosa e na crença de que todas as pessoas, por maiores que sejam as suas limitações, podem contribuir consigo mesmas, com as outras pessoas e com a comunidade e; v) adequação dos sistemas escolares às necessidades do aprendiz, considerando-se as seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica, instrumental e programática.

A *acessibilidade arquitetônica* diz respeito à ausência de barreiras físicas aos ambientes internos e externos da escola, bem como aos transportes coletivos; a *acessibilidade comunicacional* se refere à ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; a *acessibilidade atitudinal* concerne a práticas e programas de sensibilização da sociedade em geral, resultando em quebra de preconceito, discriminação e estigmatização; a *acessibilidade metodológica* consiste na ausência de barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de ação comunitária e de educação dos filhos; a *acessibilidade instrumental* alude à ausência de barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, nas atividades da vida diária, de

⁴² A *Teoria das Inteligências Múltiplas* foi elaborada por Howard Gardner, que concebe a existência de sistemas distintos de inteligência que podem interagir entre si. De acordo com essa teoria, um elevado nível de habilidade em uma inteligência não significa um elevado nível em outra. Nessa abordagem, inteligência implica a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos importantes para o ambiente ou comunidade cultural. Em sua proposição original, foram incluídas sete modalidades de inteligência: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, Gardner incluiu mais dois tipos de inteligência: a naturalista e a existencialista (ALENCAR; FLEITH, 2001; GARDNER, 1995).

lazer, esporte e recreação; a *acessibilidade programática* configura a ausência de barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, regulamentos e normas (SASSAKI, 2005b).

Todas essas medidas estão previstas no estabelecimento de uma escola inclusiva. Percebemos como o ideal inclusivo está pautado no conceito social da deficiência, que propõe a retirada de barreiras e uma mudança social que possibilite a ruptura com um sistema social opressor e discriminatório. As concepções do modelo médico fundamentaram a ideologia de integração, responsável pela inserção escolar da pessoa deficiente. Nesse ideal, a avaliação das limitações, falhas e inadequações e suas reparações permaneceram como práticas recorrentes dentro do ambiente escolar, aproximando as práticas educacionais ao *modus operandi* da prática médica.

O avanço do ideal inclusivo só foi possível diante de uma mudança nas concepções que envolvem o tema. Não há harmonia entre os pressupostos inclusivos e um conceito de que focaliza somente os aspectos individuais e que confere incapacidade às características apresentadas por uma pessoa. A inclusão só se torna possível se voltarmos o olhar para o meio que circunda o indivíduo deficiente, reconhecendo as condições que possibilitam a manifestação da deficiência e atuando sobre elas. Dessa forma, podemos asseverar que a concepção médica está para o modelo de integração escolar, assim como concepções sociais sobre o fenômeno estão para o modelo de inclusão escolar.

Cabe ressaltar que as relações vivenciadas dentro da política de educação inclusiva, apesar desta ter como base pensamentos construídos dentro de uma perspectiva social da deficiência, sofrem ainda grande influência do pensamento médico. Tal é a afirmação que diluído no discurso inclusivo, encontramos o fenômeno da medicalização da infância que tem influenciado nossos processos educacionais.

Após a defesa da educação inclusiva e a conseqüente presença de crianças antes excluídas da escola, por serem consideradas ineducáveis a partir dos diagnósticos médicos, a escola passou a conviver mais de perto com o discurso psiquiátrico e neurológico. A criança, na escola regular, segue submissa a denominações e rotulações diagnósticas influenciados pelos olhares de especialistas, de tal modo que não é incomum que mesmo dentro do ambiente educativo, o nome do aluno seja substituído pela classificação diagnóstica. Outro fator presente é o uso, muitas vezes banalizado e indiscriminado, da medicação que aparece como resposta para os conflitos que aparecem no convívio. O encaminhamento das crianças

pelas escolas para os especialistas para que a criança tenha um diagnóstico e consequentemente uma medicação para controle do comportamento, acaba por se tornar uma tentativa de silenciar os conflitos inerentes à subjetividade e ao encontro entre os pares (GUARIDO, 2007).

Assim, a escola dentro desse contexto maior, que compreende os transtornos mentais e a deficiência sob a mesma lógica das doenças orgânicas, assume e valida o discurso médico-psicológico e culpabiliza a criança e sua família pelo fracasso, retirando sua própria responsabilidade quando não propõe métodos educativos de ação junto a criança deficiente e se apoia, em boa parte dos casos, nas ações médicas.

Como esclarece Guarido (2007, p. 157-158):

É comum que professores e coordenadores professem diagnósticos diante da observação de certos comportamentos das crianças, especialmente de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e as encaminhem para avaliação psiquiátrica, neurológica e/ou psicológica. É comum também que agentes das equipes escolares insistam em perguntar aos pais, quando se encontram diante de alguma manifestação não conhecida (ou não desejada) de uma criança que está em tratamento, se ela foi corretamente medicada naquele dia. Tais procedimentos nos permitem entrever que estão cientes de que a variação no uso do remédio é responsável pela variação dos comportamentos e estados psíquicos das crianças, e que esta não teria nenhuma relação com variações, mudanças ou experiências no interior do cotidiano escolar.

Nessa realidade, apesar dos avanços trazidos pelo pensamento social da deficiência, o discurso e o poder médico ainda se encontram muito presentes. Não se pode dizer que há uma superação do discurso que pontuou por muito tempo os destinos das pessoas deficientes. Dessa forma, o modelo social da deficiência e o modelo médico da deficiência coexistem e impõem práticas que interferem diretamente na vida das pessoas envolvidas nas relações da educação especial.

2.2.1 Revendo práticas e discursos integrativos e inclusivos: reconstruindo o cenário da Educação Especial

O movimento de inclusão escolar realizou muitas críticas em relação às escolas e classes especiais e passou a sugerir o uso desses dispositivos apenas como recursos de suporte à escola regular (BEYER, 2010, SASSAKI, 2005a, 2005b). Conforme dito anteriormente, as críticas apontaram esses ambientes como locais que segregavam os alunos, pois falharam no

objetivo de possibilitar a convivência entre alunos com e sem deficiência além de serem utilizados de forma errônea, gerando inclusive a segregação de alunos que antes se encontravam inseridos na sala de aula comum (OMOTE, 1999).

Apesar das críticas, Beyer (2010) enfatiza a importância histórica desses recursos ao lembrar que somente com o surgimento das escolas e classes especiais foi possível a entrada desse alunado na escola. Dessa forma, esses espaços apresentaram um grande mérito, pois foram os pioneiros na inserção desse público no sistema escolar, constituindo-se como importantes mecanismos de atendimento, pois antes de sua existência, os espaços disponíveis para essas crianças eram sua própria casa ou instituições especiais.

Omote (1995, 1999, 2006, 2010) vai mais além: mesmo dentro de um atual discurso inclusivo que reconhece a importância da convivência entre aprendizes deficientes e não deficientes na sala de aula comum, o autor ainda atribui à escola e à classe especial um papel importante. Defende a existência desses recursos, reconhecendo-os como relevantes e, muitas vezes, condição necessária para o bom desenvolvimento do aluno.

Nas palavras do autor:

Entre os portadores de diferenças do segundo tipo, há uma parcela, certamente bem menor, de crianças e jovens com limitações e alterações tão acentuadas que não tem possibilidade de conviver com outras crianças em ambientes de ensino comum nem de tirar proveito dessa oportunidade (OMOTE, 2006, p. 258).

Em outro texto:

Significa que alguns deficientes podem não frequentar a escola de ensino comum; outros podem frequentá-la, mas não necessariamente em classes de ensino comum para realizarem todas as atividades escolares em conjunto com seus pares não deficientes. Para algumas atividades, pode ser condição necessária para o bom aproveitamento a sua separação da classe de origem para receber atendimento em conjunto com seus pares com necessidades semelhantes, em um ambiente diferenciado que inclui, por exemplo, adequações físico-arquitetônicas da sala e do mobiliário, recursos pedagógicos e equipamentos especiais, métodos e técnicas especiais de ensino, e com um professor cuja formação e experiência permitam oferecer o ensino da melhor qualidade possível a estudantes que apresentam tais necessidades e peculiaridades (OMOTE, 2010, p. 337).

Diante dessa realidade, Omote (1999, 2006) levanta questionamentos sobre a inclusão radical ou total, que prevê o atendimento educacional de todas as crianças, independente do grau e natureza de seu comprometimento, nas classes de ensino comum. Enfatiza a importância de um estudo criterioso para a inclusão de qualquer educando com

deficiência na sala de aula regular e reitera que, caso isso não seja feito, o resultado pode ser uma distorção da finalidade da inclusão, visto que estar num ambiente comum pode resultar numa maior segregação, decorrente de uma competição extremamente desigual entre deficientes e não deficientes. Defende ainda que é fundamental o direito de escolha de familiares e dos próprios envolvidos pela inclusão ou não e lembra que a própria Declaração de Salamanca (1994), ao propor que a escola inclua crianças independentemente de suas condições, admite a existência de exceções e abre a possibilidade para o uso de recursos especiais.

De acordo com tal documento:

3. Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:
[...] adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo (UNESCO, 1994, p. 9).

Em outro trecho:

8. [...] A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (Op. cit., p. 12).

Para Omote (1999, 2006, 2010), defensores da inclusão total têm esquecido essas exceções propostas pelo documento que possibilitou a expansão do ideal inclusivo. Em seus estudos, afirma que, ao criticarem os espaços especializados, considerando-os segregativos, sem reconhecer a sua importância para grupos que deles necessitam, podem incorrer em outro erro que resulta na eliminação desses serviços, contribuindo ainda mais para a exclusão da pessoa deficiente. Assinala o fato de que a inclusão para muitos requer, inclusive, a criação de mais espaços especializados, em função das características e necessidades peculiares que alguns deficientes possuem e reforça a ideia que esses lugares, apesar de serem *segregados*, podem não ser segregativos.

Em outro texto, Omote (2003) aponta para outra mudança trazida pelo ideal inclusivo e que precisa ser revista: a formação docente. O autor afirma que o discurso inclusivo possibilitou o aparecimento de uma formação profissional docente mais generalista em detrimento das capacitações especialistas. Tal mudança decorreu das discussões pró-

inclusão, que sugerem que a tarefa de educar esse público deve ser de todos os professores e não apenas de professores da Educação Especial. No entanto, para o autor, a efetivação da inclusão, na verdade, necessita de profissionais com alto grau de especialização em recursos, métodos e técnicas para atender as necessidades específicas dos alunos que apresentam deficiência. O autor lembra que a inclusão requer a atuação de especialistas em Educação Especial em conjunto com professores de ensino comum e eventualmente à parte do trabalho destes.

Sobre essa questão, afirma:

A falsidade da dicotomia entre o professor generalista e o professor especialista foi brilhantemente defendida por Bueno (1999), segundo o qual tanto os professores de ensino comum precisam especializar-se para atender aos deficientes com suas peculiaridades, em suas classes, quanto os de Educação Especial precisam ampliar suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas peculiaridades. Os deficientes possuem características peculiares que precisam ser conhecidas pelos professores de ensino comum. E os professores de Educação Especial não podem continuar com a sua atenção centrada nessas características, sob pena de transformar o atendimento especializado em um meio de promoção da segregação de seus usuários (OMOTE, 2003, p. 31).

Em consonância com esse pensamento, Beyer (2010) destaca que a proposta de Educação Inclusiva ainda não possibilitou o amadurecimento dos ideais inclusivos e o que se vê é um discurso diluído e confuso de inclusão escolar. O autor se refere à reflexão errônea que muito se faz sobre o discurso de inclusão escolar na sociedade contemporânea, que significa a não distinção ou não identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem. No entanto, assegura que não há como se adequar uma proposta pedagógica sem a suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem, não bastando que a escola apresente uma suposta *qualidade pedagógica* para dar conta de qualquer demanda. Para que haja um devido atendimento educacional às pessoas com deficiência, é necessário realizar a distinção de suas características e de suas necessidades para a aprendizagem. Por necessitarem de uma ação educacional especializada, deve haver uma pedagogia diferenciada para atendê-las.

Assim:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem (BEYER, 2010, p. 62).

As práticas educacionais dentro da Educação Especial têm se modificado nas últimas décadas. A inserção desse alunado no espaço escolar requer debates, inovação de práticas de ensino e avaliação bem como uma mudança na atitude de todos aqueles que compõem esse ambiente. Em poucas décadas, houve significativas maneiras de compreender a deficiência, fato que tem possibilitado a constante construção e reconstrução das propostas que visam inserir, atender, ensinar e avaliar esse alunado. Há de se reconhecer os ideais de integração e inclusão como importantes no atendimento a esse público e valorizar os aspectos positivos trazidos por cada proposta bem como rever erros e superá-los.

As diferentes concepções acerca da deficiência têm interferência direta na relação que se estabelece com esse público. A associação ao pecado, ao medo, à ideia de um fardo à família e à sociedade levou as pessoas com marcas físicas, mentais ou comportamentais à *institucionalização*, que existiu por séculos, o que gerou exclusão, segregação e preconceito. O desenvolvimento das ciências naturais modificou a compreensão acerca do fenômeno. Ao representá-lo dentro de um paradigma de saúde-doença, possibilitou o desenvolvimento de práticas de tratamento, cuidado e cura, propiciando o aparecimento de instituições de atendimento para essas pessoas e marcando a maneira da sociedade olhar para esse segmento populacional. A Medicina, no entanto, tomou o campo para si e manteve-se dominante e hegemônico solicitando mudanças e estabelecendo metas terapêuticas para o indivíduo (ARANHA, 2001, BEYER, 2010).

Com o desenvolvimento de outros campos do saber, tais como os das Ciências Sociais, as ideias de acolher o sujeito deficiente na sociedade foram se consolidando. As primeiras práticas de integração, ao manter um foco no indivíduo, exigiram demasiado do sujeito sem se dar conta dos contextos sociais relevantes que impediam a sua inserção real na vida em comunidade. Somente com uma mudança radical na compreensão sobre o fenômeno, é que foi possível a construção do aparecimento da perspectiva inclusiva, tão valorizada e debatida na atualidade. O reconhecimento da deficiência como um problema calcado na estrutura social fez com que a atenção fosse redirecionada para o meio que circunda a pessoa e possibilitou, para além do cuidado terapêutico, a implementação de políticas sociais que objetivam gerar uma mudança do meio. Há duas décadas, a Inclusão se faz presente nos debates nos vários setores da sociedade (ARANHA, 2001, OMOTE, 1996, 1999, 2003, 2006).

No âmbito educacional, a integração e a inclusão influenciaram a forma de lidar com o aluno deficiente. A escola, inicialmente destinada àqueles que se enquadravam dentro

de um padrão de normalidade, foi aos poucos recebendo alunos fora desses padrões e remodelando suas estratégias de ensino. Integração e Inclusão, influenciadas pelo discurso de igualdade de acesso, baseiam-se em visões diferentes sobre a deficiência e criam e recriam práticas de ensino e espaços de atendimento. Ainda não há um consenso, talvez nunca haverá um sobre o atendimento ideal. A plena efetivação da inclusão ainda pode parecer utópica, porquanto muito ainda necessita ser feito. Ideias sobre a temática ainda são construídas e reconstruídas; avanços e retrocessos se fazem na construção de práticas educacionais que, de fato, possibilitem o desenvolvimento pleno desse alunado dentro das suas reais limitações e possibilidades. As barreiras educacionais que incapacitam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos devem ser removidas.

A inclusão não coaduna com uma visão sobre a deficiência baseada no indivíduo, ao contrário, reconhece os fatores sociais que incapacitam e excluem os sujeitos dos serviços aos quais têm direito e sugere uma profunda mudança no sistema social. O ideal inclusivo valoriza a importância de todos, independente de suas condições, usufruírem dos serviços oferecidos pela sociedade. Aponta a discriminação, o preconceito e a opressão como fenômenos que causam a segregação e impõem obstáculos a uma vida digna e de qualidade àqueles que, por algum motivo, não se encontram inseridos em um padrão social. O reconhecimento dessas questões, a retirada das barreiras sociais que incapacitam o sujeito e o fornecimento de serviços especializados que assegurem o atendimento conforme as peculiaridades de cada um possibilitam um acesso igualitário e fazem-se essenciais para a efetivação da Inclusão. No projeto de inclusão, ao mesmo tempo em que se deve buscar o tratamento do indivíduo, o espaço físico e social devem ser alterados com profundidade para o atendimento adequado em sua diversidade e segundo as suas necessidades.

Inserida dentro de um discurso da deficiência, a surdez também tem passado por diferentes representações sociais ao longo dos anos e, nos últimos séculos, em consequência, as práticas educativas voltadas para surdos também se modificaram. Do mesmo modo que o olhar sobre a deficiência sofreu um progressivo afastamento – não completo – da ideologia clínica e médica e aproximou-se cada vez mais dos paradigmas socioculturais, a Surdez também passou por esse processo e, hoje podemos encontrar ideias de reconhecimento e valorização de uma língua, uma identidade e uma cultura Surda. A seguir, explicitaremos como essas concepções têm construído práticas diferenciadas sobre esse segmento.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A SURDEZ: DA DIFERENÇA DESACREDITADA À CULTURA CONSTRUÍDA

Os conceitos sobre a surdez foram construídos ao longo dos vários séculos, majoritariamente, através da óptica dos ouvintes. Essa visão ganhou o nome de *ouvintismo*, definido como um conjunto de representações que os ouvintes apresentam sobre a surdez e os surdos. A corrente ouvintista impõe um olhar através do qual os surdos passam a se ver e a narrar-se a partir do viés do ouvinte, que estabelece a surdez como uma falta, dentro da lógica de deficiência do modelo médico, legitimando, assim, as práticas terapêuticas (SKLIAR, 2005, STROBEL, 2008a).

A surdez, construída prioritariamente dentro do discurso da incapacidade, fez com que maioria das sociedades trouxesse para esse segmento a marca do descrédito, o que ainda hoje tem gerado opressão, discriminação e preconceito. Somente com a valorização da língua de sinais, o surdo inicia a sua caminhada para transformar-se num sujeito com cultura e identidade, capaz de posicionar-se e gerir-se socialmente.

Neste capítulo, intenciona-se realizar um percurso sobre os lugares ocupados pelos surdos na sociedade ao longo dos anos, discutir o papel da língua de sinais na formação do pensamento do surdo, bem como no processo de seu reconhecimento como pertencente a uma minoria social. Visa-se realizar uma reflexão sobre os conceitos de surdez subjacentes às abordagens educacionais destinadas ao surdo pelos ouvintes e, por fim, trazer um panorama sobre a situação educacional brasileira voltada para esse público.

3.1 Os discursos que construíram a história ocidental da educação de surdos: um olhar sobre as representações ouvintistas

Na antiguidade, o surdo-mudo⁴³, caracterizado como aquele a quem falta a fala e a audição, era considerado, por gregos e romanos, como incapaz de aprender. Aristóteles

⁴³ O termo *surdo-mudo* foi erroneamente utilizado por muitos séculos. Esse vocábulo traz a ideia da incapacidade do surdo para falar. Os conhecimentos da atualidade revelam que, por possuir um aparelho fonador com suas características preservadas, mesmo aqueles que nascem surdos são capazes de fazer uso da fala. A

(384-322 a.C.), filósofo grego, já relacionava a condição de mudez à surdez ao afirmar que a ausência de fala se devia à impossibilidade de audição (LEITÃO, 2003). Acreditava que os *conteúdos da consciência* provinham dos órgãos sensoriais, sendo a audição o sentido mais importante para a educação. Desse modo, concluiu que os surdos-mudos seriam mais dificilmente educáveis que os cegos. Essa ideia foi interpretada, com o passar do tempo, como se Aristóteles tivesse negado a possibilidade de educação dos surdos. O fato é que, por muitos séculos, permaneceu-se na crença da ineducabilidade e da incompetência do surdo (GUARINELLO, 2007; SOARES, 2005; STROBEL, 2008a).

O código de Justiniano, formulado no século VI, em Roma, fazia distinção entre a surdez e a mudez, como também diferenciava os surdos de nascença daqueles que ficaram surdos antes da aquisição de uma língua – hoje denominados de *surdos pré-linguísticos* –, e daqueles que ficavam surdos após adquirirem uma língua, os *surdos pós-linguísticos*. Esse código estabelecia a impossibilidade de fazer testamento e receber herança às pessoas que não pudessem falar. No entanto, para aqueles que nasceram ouvindo e só após terem recebido educação perderam a audição, por doença ou acidente, eram-lhes assegurados esses direitos. Para os romanos, aos natissurdos não era possível o ensino da língua escrita. A inexistência de memória auditiva e a ausência de experiências sociais e educativas colocavam os surdos pré-linguísticos numa condição de impossibilidade de desenvolver a linguagem e os aspectos cognitivos (GUARINELLO, 2007; LEITÃO, 2003).

Na Idade Média, por influência da Igreja Cristã Católica, havia uma crença na inferioridade dos surdos, pois, por não serem capazes de ouvir, não entenderiam os dogmas religiosos; e, sem a capacidade de falar, não poderiam proferir os sacramentos nem as suas confissões e, assim, não teriam a chance de salvação. Sob o viés da religião, a impossibilidade de ouvir e falar era entendida como castigo divino e a cura da surdez e da mudez só se tornava possível mediante intervenção divina (LEITÃO, 2003; STROBEL, 2008a).

Uma das primeiras referências à possibilidade de comunicação com os surdos remonta ao século XIV com Bartolo della Marca d'Ancona (1314-1357), na Espanha, que mencionava a capacidade daqueles que não ouviam e não falavam de se expressarem através de sinais e de compreenderem os outros através da leitura labial. No entanto, foi somente no

dificuldade encontrada pelos surdos na oralização reside no fato de que não são capazes de ouvir os sons emitidos por outros e de monitorar a emissão dos seus próprios sons, além de não disporem de memória auditiva, não possuindo, portanto, ideia de como é realmente o som das palavras (SACKS, 2010).

século XVI que a possibilidade de ensino a essas pessoas foi reconhecida pelo campo da Medicina. Foi o médico, matemático e filósofo Girolano Cardano (1501-1576) que afirmou não haver impeditivos para a aprendizagem dos surdos-mudos, sendo dever social o seu ensino. Apesar de nunca ter colocado suas ideias em prática, Cardano elegeu a escrita como meio para a instrução. Para o cientista, o surdo-mudo podia ouvir pela leitura e falar pela escrita. Sua motivação em destinar tempo para estudos da surdez foi proveniente do fato de seu primeiro filho ser surdo. Ao assinalar as idades em que as crianças adquiriam a surdez fazendo relação com o aprendizado alcançado por elas, Cardano concluiu que a surdez, por si mesma, não modificava a inteligência. A respeito das ideias de Cardano, Sacks (2010, p. 26) escreve: “No século XVI, a noção de que a compreensão das ideias não dependia de ouvir palavras era revolucionária” (GUARINELLO, 2007; QUER; MAZZONI; SAPOUNTZAKI; 2010; SACKS, 2010; SOARES, 2005; STROBEL, 2008a).

Pedro Ponce de León (Início do séc. XVI-1584⁴⁴), um monge beneditino espanhol, exerceu grande influência nos métodos de ensino para surdos, sendo reconhecido por seu trabalho de ensiná-los a falar. O foco da educação proposta era a escrita, acreditada na época como o recurso-chave do conhecimento. Ponce de León educou filhos surdos de nobres a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se por palavras para que pudessem herdar títulos e propriedades da família, uma vez que, naquela época, *mudos* não possuíam esse direito (GUARINELLO, 2007; LODI, 2005).

Assim como os demais monges do monastério de Oña, na Espanha, Ponce de León vivia em silêncio. Sem a fala, comunicavam-se através das mãos, o que prescindia o oral. Ponce de León não hesitou em utilizar-se dessa forma de comunicação quando foi solicitado a ensinar os irmãos Velasco, surdos-mudos, provenientes de uma família de quatro irmãos surdos que, por sua vez, haviam desenvolvido também uma comunicação manual. A diferença da comunicação dos irmãos Velasco para a desenvolvida pelos monges é que a primeira foi criada e desenvolvida pelos próprios surdos e não apresentava base gramatical da Língua Espanhola. A comunicação entre os irmãos Velasco e o monge beneditino auxiliou no desenvolvimento de uma metodologia educacional eficaz para a aprendizagem da fala pelos surdos. O sucesso obtido pelo monge fez com que ele ganhasse prestígio entre a nobreza (LODI, 2005).

⁴⁴ Não se sabe ao certo o ano de nascimento de Ponce de León, apenas se sabe que nasceu no início do século XVI. O ano de morte é 1584.

Apesar da fama de Pedro Ponce de León, que fez uso de uma comunicação manual para o ensino da fala e da escrita, esse não foi o único registro da existência de uma comunicação através de sinais. Em uma obra póstuma do monge franciscano Melchior Sánchez de Yebra (1526-1586), publicada em 1593, há referências a um alfabeto para falar pelas mãos que se dedicava às pessoas surdas ou que tinham audição difícil e era utilizada como estratégia para a confissão em situações extremas, como no caso de pessoas que queriam confessar-se e não podiam falar nem ouvir. Esse alfabeto, conforme o próprio autor referia-se em sua obra, não havia sido criado por ele, mas coletado em Castilla entre os anos de 1550 e 1580, inferindo ser comum o seu uso (GASCÓN RICAÑO, S/D).

Assim, a crença construída de que a primeira educação de surdos remonta ao século XVI com as ideias de Cardano e com a metodologia de Pedro Ponce de León esbarra em outros dados históricos. Segundo Gascón Ricaño (s/d), os registros de Sánchez de Yebra revelam que outros anônimos se dedicaram ao ensino dos surdos. De acordo com Leitão (2003), há relato do ensino a um surdo, ainda no século XV, que aprendeu a ler sobre a orientação do renascentista Rodolfo Agrícola (1443-1486); e Lodi (2005) traz o relato do ensino das artes, da leitura e da escrita, mas não da fala, por Frei Vicente de Santo Domingo, ao pintor espanhol surdo Juan Fernández Navarrete (1526-1579), conhecido como *El Mudo*.

O diferencial que levou fama e sucesso a Ponce de León estava na possibilidade de dar a fala ao surdo. Levá-lo à oralização, à palavra falada era considerado o objetivo principal da educação e praticamente a única maneira de humanizá-lo, retirando-os de sua condição de selvagem (LODI, 2005).

Outro personagem importante na história da educação de surdos foi Juan Pablo Bonet (1573-1633) que escreveu a obra *Reduction de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos* (1620). Fundamentado na metodologia de Ponce de León, incluía uma versão manual do alfabeto utilizado como parte de sua estratégia pedagógica, que visava ensinar os mudos a falar. Bonet, para ensinar-lhes a fala, utilizava-se da leitura, do alfabeto manual ou datilologia, da gramática e da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios. Sua metodologia se baseava na crença de que primeiro os surdos deveriam dominar a leitura, a escrita e o alfabeto manual para, posteriormente, falar. Bonet, como Ponce de León, é considerado um dos

precursores do oralismo⁴⁵ (GASCÓN RICAÑO, S/D; GUARINELLO, 2007, QUER; MAZZONI; SAPOUNTZAKI; 2010).

Apesar dessas iniciativas, a maioria dos surdos vivia isolada em seu silêncio. A educação de surdos era voltada principalmente para filhos de nobres enquanto a maioria dos surdos da época continuava a ser considerada incapaz, sendo confundida com *idiotas* ou *imbecis*, principalmente os natissurdos ou aqueles que perdiam a audição antes de adquirir uma língua. Conforme dito anteriormente, a eles era vetado herdar bens, casar-se e serem instruídos (SACKS, 2010).

Conforme Sacks (2010, p. 24):

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto ‘mudos’, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha.

Um dos mais importantes sucessores da concepção de ensino oralista, concepção decorrente dos trabalhos de Ponce de León e Bonet, é Jacob Rodrigues Pêreire (1715-1780). Ao observar sua irmã surda-muda, percebia que ela vocalizava quando abraçada pela mãe e parava quando posta no berço. Alguns anos mais tarde, comprovou que, através do tato, a criança percebia vibrações torácicas e guturais e podia associá-las aos movimentos labiais. Entre os 19 e 20 anos de idade, Pêreire começou a elaborar seu método que “[...] consistia em ensinar a articulação de fonemas e palavras a partir da sensação tátil visual e/ou auditiva e, principalmente, com base na ‘memória dos movimentos dactilológicos’” (PESSOTTI, 1984,

⁴⁵ O oralismo é uma abordagem educacional que se propõe a integrar o surdo na comunidade de ouvintes através do desenvolvimento da sua linguagem oral. Para os profissionais que defendem tal abordagem, para que o surdo se comunique bem é necessário que ele oralize. O surdo oralizado é aquele que utiliza o sistema fonador para expressar palavras e frases da língua. Para conseguir tal feito, a criança surda deve ser submetida, desde a sua tenra infância, a um processo de reabilitação que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possui para que sejam capazes de discriminar os sons que ouvem. O processo é demorado e, se iniciado ainda nos primeiros meses de vida, dura em torno dos 8 a 12 anos de idade (FERNANDES, 1990; GOLDFELD, 2002).

p. 31). Apesar de utilizar os sinais e a datilologia⁴⁶ para o ensino, Péreire acreditava que só a fala seria capaz de oferecer a condição humana aos surdos (LEITÃO, 2003).

Sobre a metodologia desenvolvida por Péreire, Pessotti (1984, p. 31) afirma:

Ao que parece, os 80 sinais dactilológicos de Pereira não se referiam a símbolos gráficos e sim a movimentos labiais ou orais de articulação. Não eram uma espécie de alfabeto gráfico, mas um código prosódico no qual os sinais digitais indicavam pronúncias e não grafias. Numa segunda etapa Pereira ensinava a percepção e reprodução da voz humana, a partir da percepção tátil das vibrações sonoras. Finalmente, como terceiro passo vinha o ensino da entonação e da acentuação tônica, a primeira assegurada pelo gesto e a segunda pelo compasso, o que lembra de perto a comunicação de um maestro com o solista da orquestra.

Seguindo uma linha de ensino parecida com a de Péreire, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), no século XIX, fez uso de métodos de aprendizagem voltados para surdos. Em seu trabalho *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition* afirmou que surdos deveriam ser educados pela fala e pela restauração da audição. O pensamento médico aparecia com muita força na visão de Itard, que não acreditava que os surdos fossem sujeitos com cultura, entendendo-os como enfermos a serem curados, nem que, para isso, fosse necessário causar algum tipo de desconforto a eles. Para alcançar a *cura*, além de dissecar cadáveres de outrora surdos, fez experiências que provocavam dores lacerantes tais como eletricidade no ouvido, sanguessugas no pescoço e cortes na tuba auditiva de alunos do Instituto de Surdos de Paris. Nessas tentativas, deixava por vezes, a pele do ouvido de suas cobaias em carne viva e fraturou outros tantos crânios ao bater com martelo na parte posterior do ouvido. Todos esses métodos, como hoje é de se esperar, resultaram em tentativas fracassadas⁴⁷ (GUARINELLO, 2007; STROBEL, 2008a).

Itard coadunava com os pensamentos de Thomas Braidwood (1715-1806), na Inglaterra, e de Samuel Heinicke (1727-1790), alemão que fundou a primeira escola pública para surdos na Alemanha. A metodologia de Heinicke utilizava somente a linguagem oral, defendida como meio ideal para a inserção do surdo na sociedade ouvinte. O argumento utilizado para a escolha da oralização repousava na ideia de que o uso da língua de sinais

⁴⁶ Apesar do fato de os sinais datilológicos de Péreire não se referirem a símbolos gráficos e sim a movimentos labiais e sonoros de articulação (PESSOTTI, 1984), de modo geral, a datilologia é o que chamamos de alfabeto manual, ou seja, sinais gráficos correspondentes às letras do alfabeto.

⁴⁷ Cabe ressaltar, que na atualidade, todos esses métodos seriam considerados antiéticos.

inibiria o progresso oral do surdo. Sob essa perspectiva, portanto, a sinalização era proibida (GUARINELLO, 2007; PEREIRA et. al., 2011; STOBEL, 2008a).

Itard defendia a leitura do lábio e a oralização como sendo os recursos ideais para a educação do surdo. As metodologias do médico francês para educar o menino de Aveyron e a linguagem aos surdos-mudos encontra sua explicação na cultura médica e filosófica. Suas ideias, derivadas da *tábula rasa* de Locke⁴⁸ e da teoria da estátua de Condillac⁴⁹, “[...] o sensibilizam para as relações estreitas entre fonação e audição, linguagem e pensamento, percepção e abstração, cultura e inteligência, experiência e criação” (PESSOTTI, 1984, p. 30).

Em meio às experiências educacionais de cunho oralista que se desenvolviam desde o século XVI, importa destacar as ideias de George Dalgarno (1628-1687) que, no século XVII, ao invés de valorizar o uso da fala pelos surdos, conferiu valor a potencialidade destes para aprender. Afirmava que a criança surda poderia aprender a comunicar-se de forma satisfatória desde que aqueles responsáveis por seus cuidados utilizassem as mãos para com ela interagir. Dalgarno chegou a comparar a eficiência das mãos à da língua oral para a comunicação (LEITÃO, 2003).

⁴⁸ John Locke (1632-1704) estabelecia que é a partir da experiência que fundamentamos o nosso saber. Os dados obtidos por meio das experiências sensoriais seriam os responsáveis pela razão, capaz de produzir ideias e pensamentos. Segundo Locke, a mente seria como uma página em branco, cabendo à experiência e, portanto, ao ensino preencher essa folha. Ao definir a mente da criança recém-nascida e do idiota como *tabula rasa*, a teoria de Locke liberta o educando de preconceitos morais e religiosos, enfatiza a ordenação da experiência sensorial como fundamento didático, elege a experiência dos sentidos como ponto inicial para o desenvolvimento dos processos complexos de pensamento e dá importância aos objetos concretos para aquisição de noções e conceitos. A deficiência passa a ser vista como carência de experiências sensoriais (PESSOTTI, 1984).

⁴⁹ Condillac (1715-1780) faz uma formulação quase que psicológica da doutrina de Locke sobre o conhecimento, mostrando que, após o trabalho de Locke, a educabilidade do deficiente torna-se inquestionável. A obra de Condillac esboça uma metodologia de ensino para o deficiente e chega a algumas conclusões: i) as ideias nascem da sensação e das operações da mente; ii) as operações da mente são sensações transformadas. Para ele, qualquer ideia ou conhecimento é uma sensação, seja ela produzida por objetos externos ou pelas percepções das operações mentais (reflexão). A sua teoria da estátua se refere a que o organismo é uma *tabula rasa*, praticamente, uma estátua apresentava separadamente cada um dos sentidos e deveria ser capaz de exercer as faculdades de imaginação, memória, julgamento ou raciocínio a partir de um único canal sensorial. Conforme Pessotti (1984, p. 27-28): “Tomando-se como exemplo o sentido do olfato, como sensação primeira existe na consciência da estátua somente uma coisa, ou um objeto: o odor, de uma rosa, por exemplo, depois seguido por aroma de jasmim ou de cravo. Se, então, existir na consciência da estátua apenas uma dessas sensações, o odor de jasmim, por exemplo, com exclusão de outros aromas, o que ocorre é a *atenção*. Se, afastado o jasmim, persistir a *sensação* de seu aroma, temos a *memória* com a impressão persistente de um objeto. A estátua pode atentar simultaneamente para a sensação anterior ou para a impressão residual, atual, e assim exercerá a *comparação*; se nessa comparação percebe semelhanças ou diferenças, produz-se o *juízo* ou julgamento (avaliação). As repetições da comparação e do juízo constituem a *reflexão* e se a estátua, diante de uma sensação desagradável, recorda uma sensação agradável, essa lembrança, mais forte, será a imaginação. Esse conjunto de faculdades, geradas pela percepção sensorial, é o *entendimento*.”

Apesar das ideias de Dalgarno sobre a importância do uso dos sinais, uma mudança significativa em direção a essa ideologia acontece somente em meados do século XVIII, gerando uma modificação na maneira de compreender o surdo, bem como na forma como este se construía como sujeito. Paralelamente ao desenvolvimento da ideologia oral, foi se desenvolvendo um movimento oposto que desprezou o treinamento da fala e reconheceu a existência da língua utilizada por surdos. O responsável por tal movimento foi Charles Michel de L'Épée (1712-1789) que criou o *Gestualismo*, também chamado *Método Francês*. L'Épée, ao não tolerar o fato de que os denominados surdos-mudos vivessem e morressem sem serem ouvidos em confissão, procurou reconhecer suas “vozes”. Ao se aproximar dos surdos pobres que vagavam em Paris, aprendeu a sua língua nativa e a encarou de forma positiva e não com desprezo (LEITÃO, 2003; LODI, 2005; SACKS, 2010).

L'Épée se dedicou a aprendê-la e associou-a a figuras e palavras escritas para o ensino à leitura, abrindo então as portas a essas pessoas para a cultura e o mundo circundante. O abade desenvolveu um sistema que ele chamou de sinais metódicos, que combinava a gramática francesa em sinais e o alfabeto manual com os sinais desenvolvidos pelos surdos. Esse método permitiu que alunos surdos lessem e escrevessem em francês – eles escreviam o que lhes era passado através de uma pessoa que se comunicava através de sinais. Diante do sucesso obtido com seu método de instruir surdos, no ano de 1755, surgira, então, a escola do abade L'Épée, que foi a primeira na história a obter recursos públicos. Ele treinou professores para ensinar a esse público; e os egressos da escola, por sua vez, tornavam-se também professores. Aqueles que passaram pela escola de L'Épée manejavam a escrita de forma adequada e puderam ocupar posições importantes na sociedade, situação antes nunca vista. Em 1789, ano de morte do abade, já havia 21 escolas para surdos na França e na Europa e, em 1791, essa escola se transformou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, mais tarde palco das práticas oralistas de Itard, já mencionadas anteriormente (GUARINELLO, 2007; LEITÃO, 2003; LODI, 2005; SACKS, 2010).

Sobre o trabalho de L'Épée, Leitão (2003, p. 62-63) afirma:

Realço, ainda, como decorrência do método criado por L'Épée e das experiências que lhe seguiram, dois elementos importantes: a priorização do desenvolvimento do pensamento e a valorização social do surdo. Com L'Épée, parece ter havido importante mudança de perspectiva no tocante à relação pensamento e palavra (fala), tão cara ainda em sua época. E, mais, a preocupação do Abade centrada em formar professores habilitados em seu método para o ensino de surdos fez com que a experiência, que tivera início em Paris, se expandisse por vários países da Europa e pelos EUA [...]

De outra parte, vale ressaltar um terceiro elemento que considero positivo, decorrente das experiências ora citadas: refiro-me à oportunidade feliz que os surdos tiveram de construir comunidades a partir da convivência intensa, naqueles institutos. Não tenho dúvidas da importância que esse fato teve para o desenvolvimento da língua de sinais. Até porque os avanços da Ciência da linguagem (Linguística), dentre outras contribuições, nos tem afirmado que a construção de uma língua apresenta uma trajetória sócio-histórica; ou seja, ela se dá coletivamente, num determinado lugar e é alvo de modificações ao longo do tempo. E assim, certamente, ocorreu com as línguas gestuais.

Apesar da importância de L'Épée para uma mudança na concepção de surdos e por ter sido o primeiro a reconhecer a língua de sinais e utilizá-la para a educação destes, o estudioso considerava essa língua incompleta, rudimentar e primitiva. Por outro lado, encarou-a como um instrumento útil para o aprendizado da língua francesa, considerada como a língua que, dentre todas as outras, era a mais perfeita, a mais evoluída no objetivo de uma língua, que era o de comunicar o pensamento. Os sinais metódicos utilizados por L'Épée serviam também para o ensino de outras línguas como o inglês, o italiano e o alemão. Muito embora houvesse o reconhecimento da língua de sinais e seu uso, o que contribuiu para o avanço na educação de surdos, percebe-se a predominância de um discurso ouvintista, em que estava presente a valorização de uma língua sobre a outra, imperfeita, gestual e *pobre gramaticalmente* (LODI, 2005).

Auguste Bébien (1789-1839), francês ouvinte que teve contato com o Instituto de Surdos de Paris na época de Roch-Amboise Sicard⁵⁰ (1742-1822), dedicou-se ao ensino de surdos e tornou-se fluente na língua de sinais. Ele acreditava que esta língua era autônoma e completa, que deveria ser utilizada em sala de aula e que os professores das escolas para surdos deveriam ser, eles mesmos, surdos. Com o tempo, Bébien acabou descartando os sinais metódicos criados e utilizados por L'Épée (GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010).

Figuras como L'Épée, Sicard e Bébien, bem como Itard, Péreire⁵¹, Heinicke e Braidwood marcaram um período fértil na educação de surdos por causa da existência de várias escolas para esse alunado em países da Europa; algumas delas, de orientação Gestualista, eram mantidas por professores surdos. Pela primeira vez na história, tornava-se

⁵⁰ Sicard se tornou diretor do Instituto de Surdos de Paris após a morte de L'Épée e deu continuidade ao seu trabalho com sinais metódicos (STROBEL, 2008a).

⁵¹ Cabe ressaltar que Péreire, assim como outros oralistas discípulos de Bonet, abandonaram a *prática de ensinar surdos a falar*. Apesar de não estar explícita a razão para tal, esse fato levou Leitão (2003) a crer que a ideia de L'Épée – que considerava inútil, extenuante e difícil a tarefa de ensinar pessoas surdas a falar – estava correta.

possível a ideia da existência de escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, situação esta, antes impensada (PEREIRA et al.; 2011; SACKS, 2010).

Ao contrário de teóricos como L'Épée, que utilizava os sinais para que surdos aprendessem outras línguas, os pedagogos Braidwood e Heinicke recorriam aos sinais para fazer com que seus alunos se expressassem oralmente. Esses educadores oralistas bem como outros criticaram o método de L'Épée, inaugurando a polêmica entre a língua de sinais e o oralismo, que perdurou pelos séculos seguintes (GUARINELLO, 2007; PEREIRA et al., 2011; STOBEL, 2008a).

A Europa se tornou o reduto da educação de surdos, levando pessoas de famílias abastadas dos EUA a serem enviadas para lá com o objetivo de serem educadas. O primeiro americano a se interessar pela educação de surdos foi Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), que se propôs a ensinar uma vizinha surda utilizando como base um livro de Sicard. No ano de 1815, foi contratado pelo pai da garota para ir à Europa aprender sobre educação de surdos com o objetivo de fundar uma escola para esse público nos EUA. Ao chegar à Inglaterra, encontrou-se com Braidwood, que não revelou a Gallaudet o método que utilizava levando este último a buscar informações na França, onde conheceu o método de L'Épée. Foi Laurent Clerc (1785-1869), um surdo educado no Instituto de Surdos de Paris, quem o acompanhou nesse período e quem posteriormente foi contratado por Gallaudet para ir aos EUA para que, em 1817, fundassem a primeira escola pública no país, a *American School for the Deaf*⁵² em Hartford, Connecticut. A escola teve sucesso e outras tantas foram implantadas em diversos estados. Na época, quase todos os professores de surdos eram fluentes em línguas de sinais e, 50 anos após a fundação da primeira escola nos EUA, havia 550 professores de surdos, sendo 41% deles surdos (GUARINELLO; 2007; LEITÃO, 2003; SACKS, 2010; STROBEL, 2008a).

Laurent Clerc se tornou uma figura importante no desenvolvimento da *American Sign Language* (ASL – Língua de Sinais Americana), que sofreu grande influência da língua de sinais Francesa. Nessa época, ele já afirmava que os surdos eram uma minoria linguística e traçava como objetivo o bilinguismo⁵³ para surdos (GUARINELLO; 2007).

⁵² *Escola Americana para o surdo* (tradução nossa).

⁵³ O bilinguismo é uma proposta educacional voltada para surdo que pressupõe que este deve adquirir a língua de sinais como primeira língua e a língua oficial do país em que vive, como segunda língua. De acordo com tal

A partir de 1821, houve uma elevação do grau de escolaridade dos surdos, devido ao fato de que todas as escolas americanas passaram a utilizar a ASL. Em 1857, criou-se a *Columbia Institution for the Deaf and the Blind*⁵⁴, em Washington, para o ensino de surdos, mudos e cegos, que tinha a direção de Edward Gallaudet⁵⁵ (1837-1917). Em 1864, o congresso americano autorizou a escola a conferir diplomas acadêmicos e, 30 anos depois, em 1894, a escola foi rebatizada com o nome de *Gallaudet College*, em homenagem a Thomas Gallaudet. Hoje é chamada de *Gallaudet University*, a primeira universidade do mundo com serviços e programas voltados especificamente para surdos (GUARINELLO; 2007; SACKS, 2010).

O breve avanço na educação e emancipação dos surdos através da língua de sinais, ocorridos entre os anos de 1770 a 1870, na França e nos EUA, retrocedeu subitamente nos anos subsequentes, de modo que, em poucos anos, o trabalho de um século havia se desfeito. Em Paris, após a morte de Sicard, em 1822, houve um grande questionamento sobre o papel do uso dos sinais na educação dos surdos e sobre a presença dos professores que não ouviam. Nos EUA, após a morte de Clerc, em 1869, os profissionais passaram a afirmar que a língua de sinais era prejudicial para a aprendizagem da língua oral (GUARINELLO; 2007; LODI, 2005; PEREIRA et. al., 2011; SACKS, 2010; STROBEL, 2008a).

Os avanços tecnológicos, tais como o avanço no desenvolvimento de exercícios auditivos que facilitavam o aprendizado da fala, somados à pressão de muitos outros teóricos, educadores e familiares de surdos que defendiam a importância do surdo aprender a falar, ideia predominante por séculos, contribuíram para o fortalecimento da ideologia oralista.

Na segunda metade do século XIX, iniciaram-se movimentos sociais por toda a Europa que apresentavam a língua como “[...] a maior expressão de força e de centralização sociopolítica e cultural. Era necessário acabar com o plurilingüismo social, subjugando-o à língua oficial do país” (LODI, 2005, p. 416). Dessa forma, impunha-se a utilização da *língua correta* para aqueles que apresentavam *desvio*, dentre eles, os surdos, que deveriam utilizar a língua falada. O argumento utilizado era que só assim se tornariam humanos, civilizados e,

abordagem, o surdo pode aceitar-se e assumir-se como surdo, não necessitando almejar um comportamento e uma vida semelhante a do ouvinte (GOLDFELD, 2002).

⁵⁴ *Instituto Columbia para o surdo e o cego* (tradução nossa).

⁵⁵ Filho de Thomas Gallaudet e o primeiro reitor da Gallaudet University, primeira instituição de ensino superior especificamente para surdos.

também, franceses. Essa ideologia chegou, posteriormente, aos EUA. Toda essa força ideológica culminou no *II Congresso Internacional de Educação do Surdo* ocorrido em Milão, no ano de 1880, que resultou na proibição do uso da língua de sinais no ambiente escolar em todo o mundo. É importante ressaltar que, apesar de tal proibição, a Língua de sinais continuou a se desenvolver. Tal resistência dos surdos reflete a necessidade de comunicação que é própria do ser humano (GUARINELLO; 2007; LODI, 2005; PEREIRA et. al., 2011; SACKS, 2010; STROBEL, 2008a).

Conforme Sacks (2010, p. 33):

De fato, o que estava acontecendo com os surdos e a língua de sinais, era parte de um movimento geral (e, para quem preferir, ‘político’) da época: uma tendência à opressão e ao conformismo vitorianos, à intolerância com as minorias e com as práticas das minorias de todos os tipos – religiosas, linguísticas, étnicas.

Esse congresso - organizado, patrocinado e executado por especialistas ouvintistas defensores do método oral - destinava-se a discutir e avaliar os métodos existentes na época: uso de sinais, o oralismo e o método misto, que utilizava ambos os recursos. Havia 164 delegados, dentre os quais 74% eram oralistas franceses ou italianos. Em uma votação que excluiu surdos e representantes destes ao voto, houve 160 pessoas a favor do oralismo contra 4. Assim, foi oficializado, a partir daquela data, o método oral como único na educação de surdos, sendo então, proibido o uso dos sinais. Esse congresso reflete claramente a imposição da cultura ouvinte sobre o sujeito surdo (STROBEL, 2008a).

Essa página na história gerou um retrocesso na educação de surdos. De acordo com Sacks (2010), Edward Gallaudet, ao viajar por 14 países da Europa na década de 1860 e visitar escolas de surdos, descobriu que a maioria das escolas que utilizava tanto a língua de sinais como a fala, bem como aquelas que empregavam somente a língua de sinais, obtinham resultados tão satisfatórios na articulação da fala quanto as escolas oralistas, no entanto, apresentavam melhores resultados na educação geral. Se, em 1850, os alunos surdos apresentavam um alto nível de alfabetização e educação, equiparável aos ouvintes, segundo Sacks (2010), a decisão do uso restrito do oralismo a partir do Congresso de Milão acarretou uma deterioração na educação das crianças surdas. Além disso, professores surdos foram substituídos por ouvintes de modo que, se, em 1850, a quantidade de professores surdos era de quase 50%, em 1960, esse número caiu para 12%. Sacks (2010, p. 145) relata, ainda, em uma nota de rodapé, que: “Um estudo realizado pelo Gallaudet College em 1972 mostrou que

o nível médio de leitura dos surdos de dezoito anos que concluíram o curso secundário nos Estados Unidos atingia apenas o nível de um aluno de quarto ano primário [...]”.

Outras manifestações e decisões tomadas prioritariamente por ouvintes influenciaram na vida particular de cada surdo obrigado a aprender uma língua que não lhe era natural⁵⁶, não lhe pertencia e que requeria um esforço imenso para sua aprendizagem. Essas decisões, tomadas sem conhecimento do que é ser surdo e da cultura surda, gerou situações de intenso sofrimento para os surdos que foram impedidos de utilizar sinais. Para aqueles sujeitos que resistiam em usar sinais, eram-lhes reservados castigos, humilhações, vergonha, isolamento, restrição educacional, opressão, preconceito, dentre outros.

Em sua tese, Strobel (2008a) relata os métodos utilizados na educação dos surdos sob a perspectiva dos educandos e o que vemos são relatos de extrema angústia diante das representações que deles eram feitas. Utilizar os sinais, mesmo sinais criados pelas próprias crianças, visto que não tinham o contato com adultos surdos que pudessem transmitir uma língua de sinais, gerava comentários que associavam a sinalização à aparência de macacos. Para aqueles que insistiam em utilizar-se de sinais para a comunicação havia punições, tais como ser “[...] colocado em um canto da sala sendo chacoateado como macaco em frente aos seus colegas [...]” (STROBEL, 2008a, p. 49); eram “[...] forçados, frequentemente, a manter os braços cruzados [...]”; as professoras “[...] batiam ou amarravam as suas mãos” (Op. cit., p. 49), “[...] colocava quadros de macacos orelhudos e feios em todas as salas de aula para intimidar as crianças surdas [...]” (Op. cit., p. 50), dentre outras. Só restava aos surdos se sentirem constrangidos e envergonhados. O resultado dessas práticas foi a construção de sujeitos fragilizados emocionalmente, com fissuras em sua autoimagem e autoestima, descrentes de si mesmos e de suas capacidades.

A preferência pelo oralismo no Congresso de Milão foi a consagração e legitimação desse método de ensino para surdos e do ouvintismo, historicamente hegemônico, apesar das iniciativas outrora existentes que valorizavam a língua de sinais dos surdos. Para Skliar (2005, p. 16):

A questão do ouvintismo e do oralismo, enquanto ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar. Então, seria uma

⁵⁶ O termo natural é utilizado para se referir às línguas que surgem naturalmente na relação com outras pessoas. Assim como línguas processadas pelo canal auditivo-oral, as línguas de sinais também são construídas dessa forma e podem expressar qualquer conceito ou necessidade da vida humana (GUARINELLO, 2007).

ingenuidade pensar que sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial.

Conforme vemos, o Congresso de Milão aparece como a culminância da prática corrente por anos em que eram os ouvintes, na maioria das vezes, aqueles quem pensavam, planejavam, executavam e decidiam sobre a educação dos surdos. Prova disso é que o evento de Milão negou discursos de surdos e de seus representantes, bem como lhes negou voto (STROBEL, 2008a).

Após o congresso de Milão, até os fins de 1970, o oralismo dominou as escolas de surdos de toda a Europa. As práticas utilizadas descaracterizavam os surdos e os elementos de sua cultura. Adultos surdos foram excluídos do processo educacional e a proposta de *reabilitação* da surdez se tornou forte. Ouvintes tentavam integrar os surdos e estes, por sua vez, tentavam se integrar como se fossem ouvintes. Houve predominância da concepção médica da surdez que, através da terapêutica, tentava curá-la, inaugurar e corrigir a fala e desenvolver técnicas para a leitura labial. Conforme Guarinello (2007, p. 30) “As práticas da educação dos surdos passaram a ser voltadas apenas para aspectos terapêuticos, e o objetivo do currículo escolar era dar ao surdo exatamente o que lhe faltava, ou seja, a audição e a fala. Desse modo, as escolas eram clínicas e os alunos, pacientes”.

Apesar da existência de uma história particular dos surdos, estes, assim como os cegos, mancos, amentes e dementes estiveram inscritos no discurso da incapacidade e da descrença. As concepções construídas acerca do sujeito surdo passaram por representações metafísicas e, posteriormente, estiveram largamente submetidos aos conhecimentos da medicina, ainda pré-científica. Sob o olhar da religião, reconhecidos como cristãos, estiveram sujeitos a atitudes de caridade e assistência. Prova disso é que as primeiras iniciativas de cuidado e educação vieram de instituições religiosas e os educadores pioneiros eram monges e abades. A medicina também deixou sua marca, colocando-os sob o patamar de doentes, cuja audição e fala deveriam ser restauradas, curadas. Relacionados à falta, à ausência auditiva, os surdos eram corpos cujas cordas vocais e até mesmo o cérebro deviam ser estudados. Médicos se propuseram a curar essas pessoas numa tentativa de restaurar o que lhes faltava e

as tentativas de educação muitas vezes se restringiam a esses objetivos. Como as tentativas de restauração de audição mostraram-se falhas, voltaram-se, dessa forma, para o ‘milagre médico’ da restauração da fala. A construção de uma visão mais social da surdez começa a se construir em meados do século XX com o reconhecimento e valorização de um elemento fundamental para a construção de uma cultura: a língua.

3. 2 A cultura revelada pelas mãos: a língua de sinais

A desvalorização social da língua de sinais no mundo todo perdurou até meados do século XX quando o linguista americano da *Gallaudet Universty*, William Stokoe (1919-2000), publicou seu artigo revolucionário *Language Structure: an outline of the visual communication system of the american deaf*⁵⁷ em 1960. Em seu trabalho, propôs-se a analisar a ASL e afirmou ser uma língua como todas as outras, com características próprias e com a organização formal nos mesmos níveis das línguas faladas. Comprovou que a língua de sinais apresentava todas as características de uma língua genuína e que pode gerar uma infinidade de sentenças. Observou ainda que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos (GUARINELLO, 2007; PEREIRA et. al, 2011; QUADROS; KARNOPP, 2004; STOKOE, 2005; STROBEL, 2008a).

Apesar da existência de registros históricos que comprovam que, desde a Antiguidade, já havia certo interesse pelos sinais utilizados por surdos, estes eram considerados mímicas gestuais. Havia preconceito ao uso de gestos com fins de comunicação pela associação que se fazia entre esse tipo de expressão com a linguagem utilizada por alguns animais. Foi somente com Stokoe que esses sinais ascenderam ao patamar de língua. Vale ressaltar que L’Epée, apesar de reconhecer a forma peculiar de comunicação dos surdos ainda no século XVIII, considerava-a pobre e primitiva. Não se pode esquecer que a sinalização utilizada por L’Epée pode ser comparada ao Português Sinalizado no Brasil, ou seja, os sinais utilizados por L’Epée não eram uma língua de sinais genuína, criadas em sua origem, por surdos (SAKS, 2010; SANTANA; BERGAMO, 2005).

De acordo com Guarinello (2007, p. 49):

⁵⁷ *Estrutura da Linguagem: esboço do sistema de comunicação visual do surdo americano* (tradução nossa).

Em seu trabalho [...] Stokoe descreveu os sinais e sua organização em estruturas sintáticas na Língua de Sinais Americana (ASL) e demonstrou que ela possui regras gramaticais próprias em todos os níveis linguísticos. Além disso, mostrou que as línguas de sinais são tão complexas quanto as línguas processadas pelo canal auditivo-oral e apresentam os mesmos princípios organizacionais e parâmetros na formação de sua gramática.

Esse trabalho possibilitou inúmeros outros em diferentes países em que linguistas se propuseram a estudar suas próprias línguas de sinais. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de 1980 e procuraram desmistificar concepções inadequadas sobre essas línguas visuoespaciais. Pesquisadores como Quadros e Karnopp têm mostrado que a Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁵⁸, como as demais línguas, apresenta-se nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático⁵⁹ (GUARINELLO, 2007; QUADROS; KARNOPP, 2004; STROBEL, 2008).

O reconhecimento da língua de sinais possibilitou o discurso atual da existência de uma cultura e identidade surda⁶⁰, hoje amplamente discutida por estudiosos da área e por grupos surdos espalhados pelo mundo inteiro que partilham de uma comunicação através de uma língua visuoespacial. A língua de sinais, símbolo de identidade do surdo, é defendida como a língua natural desse grupo e apontada como pedra basilar de sua cultura, como

⁵⁸ “A Língua Brasileira de Sinais é uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Nas línguas de sinais as relações gramaticais são especificadas pela manipulação dos sinais no espaço. A Libras segue as mesmas regras das outras línguas de sinais; elas são produzidas em um espaço na frente do corpo [...]” (GUARINELLO, 2007, p. 51).

⁵⁹ A linguística, definida como a ciência que visa estudar as línguas naturais e humanas, se divide nas seguintes áreas: i) a fonologia que se propõe a estudar a função dos sons como elementos que integram um sistema linguístico. Estuda as diferenças fônicas intencionais que se vinculam às diferenças de significação. Na língua de sinais, o estudo se baseia nos sinais que são compostos por parâmetros, tais como a configuração das mãos, localização e orientação da palma da mão; ii) a morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras, ou seja, como se combinam os elementos que formam as palavras. As línguas de sinais também contam com um léxico e com recursos que possibilitam a criação de novos sinais. Enquanto nas línguas orais as palavras complexas são formadas por adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz, nas línguas sinalizadas se enriquece a raiz com movimentos e contornos no espaço de sinalização; iii) a sintaxe estuda a estrutura frasal, ou seja, a combinação das unidades da frase; iv) a semântica estuda o significado da palavra e da sentença, tratando da natureza, da função e do uso dos significados e; v) a pragmática é o estudo do uso da linguagem em um contexto e dos princípios de comunicação (QUADROS; KARNOPP, 2004; PEREIRA et. al., 2011).

⁶⁰ Não há uma única identidade surda. A identidade é construída pelos diferentes papéis sociais que a pessoa ocupa ao longo da vida, bem como pela língua que constrói nossa subjetividade. Os sujeitos surdos podem posicionar-se no mundo de maneiras distintas, que levam em conta as inúmeras características que possam apresentar, bem como as incontáveis combinações que possam haver – o surdo pode ser negro, branco, pobre, rico, homem, mulher, religioso, ateu, homossexual, heterossexual, dentre outros (FORMOZO, 2009; SANTANA; BÉRGAMO, 2005).

instrumento que possibilita a interação e o conhecimento, bem como ocupa o espaço de depósito cultural (PEREIRA et. al. 2011).

Nas palavras de Santana e Bérghamo (2005, p. 567):

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões lingüísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como ‘sujeito de linguagem’. Ela é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença, em normalidade.

A presença da língua de sinais representou, para muitos surdos, “[...] novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral [...]” (SANTANA; BERGAMO, p.567) e a “[...] possibilidade de constituir-se no mundo como ‘falante’, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa ‘constituição’ nas suas relações sociais” (Op. Cit., p. 570). Dessa forma, a língua de sinais favorece o acesso às formas interativas e cognitivas diversas e diferentes do que a língua oral oferece ao surdo.

Sobre a importância do trabalho de Stokoe e do momento histórico da década de 1960 que possibilitaram um sentimento de identidade dentro de uma cultura surda, Sacks (2010, p. 125) afirma:

Depreciação surda, submissão surda, passividade surda e até mesmo vergonha surda eram extraordinariamente comuns antes do início da década de 1970 [...] e foi preciso o dicionário de Stokoe e a legitimação da língua de sinais pelos linguistas para permitir o início de um movimento na direção oposta, um movimento em direção à identidade surda e ao orgulho surdo. [...] Havia o espírito dos anos 1960, com sua preocupação especial pelos pobres, os incapacitados, as minorias – o movimento pelos direitos civis, o ativismo político, os diversos movimentos de ‘orgulho’ e ‘libertação’; tudo isso estava em marcha na mesma época em que a língua de sinais, com lentidão e enfrentando grande resistência, era legitimada cientificamente, e em que os surdos iam pouco a pouco reunindo um senso de autoestima e esperança, lutando contra imagens e sentimentos negativos que os perseguiam havia um século. Existia uma crescente tolerância, de modo geral, com a diversidade cultural, aumentando pouco a pouco o senso de que as pessoas podiam ser muito diferentes e ainda assim ter valor para os outros e ser iguais a todo o mundo; crescia o senso, especificamente, de que os surdos eram um ‘povo’, e não apenas um punhado de indivíduos isolados, anormais, inválidos, um movimento que abandonava o ponto de vista médico ou patológico em favor do antropológico, sociológico ou étnico.

Os surdos, em alguns aspectos, apresentam uma visão de mundo diferente. A experiência prioritariamente visual e a distância da experiência auditiva constroem um sujeito com identidade que apresenta características peculiares. Na atualidade, pode-se dizer que os grupos surdos consideram-se pessoas cuja essência é visual, com linguagem também visual e possuidores de uma organização social peculiar, bem como de uma história, valores e cultura próprios (LANE, 1992; STROBEL, 2008a).

Strobel (2008b), pesquisadora surda, define a cultura surda da seguinte maneira:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008b, p. 22).

Em outra obra, a autora (2008a, p. 59-60) assevera:

A cultura retrata a vida que os surdos levam, suas conversas diárias, as lições que ensinam entre si, suas artes, seus desempenhos e seus mitos compartilhados, seu jeito de mudar o mundo, de entendê-lo e de viver nele [...] Assim como ocorrem com as diferentes culturas, a cultura surda é o padrão de comportamento por sujeitos surdos compartilhada: a experiência trocada com os seus semelhantes, quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais, com isso origina a identificação como pertencente a um povo distinto caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização [...]

As identidades surdas se constroem a partir dos discursos sobre a surdez, bem como através do estabelecimento das relações sociais. Desse modo, modificações na forma de conceituar surdos e a sua comunicação visuoespacial, dando-a o *status* de língua possibilita também uma mudança na forma de construir a identidade daqueles que apresentam a ausência ou perda auditiva. O conceito de identidade aqui apresentado aparece, portanto, como uma construção, como algo que está em permanente processo de edificação dentro de um tempo e espaço na relação com os demais sujeitos. A identidade surda é construída, desse modo, dentro de um momento histórico, dos discursos que circundam o sujeito, bem como das relações sociais que ele estabelece (SANTANA; BERGAMO, 2005).

Referir-se ao surdo como possuidor de uma língua própria constitui-se em uma mudança substancial que retira dos sujeitos desprovidos de audição a anormalidade e a patologia, concepções advindas do modelo médico da deficiência e os aproxima das concepções de diferença. Essa mudança conceitual coaduna com as concepções sociais que encaram a deficiência não como pertencente ao sujeito, mas estabelecida dentro de uma

relação social. Ao encará-los como possuidores de linguagem única, capazes de desenvolver suas faculdades intelectuais, emocionais e sociais dentro de uma normalidade, inserem-se na categoria de diferentes e de minoria social, retirando-os do patamar de anormalidade. Os atuais discursos sobre a surdez, cultura e identidade surda atuam por colocar esse segmento populacional não mais dentro de um quadro de doença ou incapacidade, mas sim como diferença, como pertencente a uma comunidade linguística minoritária (FORMOZO; 2009; GUARINELLO, 2007; PEREIRA et. al.; 2011).

Formozo (2009, p. 32) afirma:

Entendo [...] a surdez não como uma falta, uma deficiência, mas como uma diferença estabelecida por meio da experiência visual que produz uma cultura própria, mediada pelo uso da língua de sinais. Não se trata de negar a materialidade do corpo surdo, mas sim de deslocar-se para as marcas culturais que constituem o sujeito surdo através da experiência visual.

A possibilidade de mudança na concepção de surdez reflete o proposto pelo modelo social da deficiência, discutido no capítulo anterior, em que o contexto social e as representações que são estabelecidas têm importância fundamental na construção do que é ser deficiente (DINIZ, 2003, 2012; OMOTE, 1994, 1996, 1999, 2003, 2006, 2010).

A possibilidade na modificação real de uma concepção que retira do surdo seu caráter deficiente colocando-o no contexto da diferença é vista claramente na experiência dos surdos da ilha de *Martha's Vineyard*, uma ilha localizada na costa nordeste dos EUA, no estado de Massachusetts. De acordo com Sacks (2010), uma mutação genética provocou uma forma de surdez hereditária por 250 anos nessa ilha, a partir da chegada dos primeiros colonizadores surdos na década de 1690. Em meados do século XIX, quase todas as famílias no norte da ilha eram afetadas pela surdez e em consequência toda a comunidade da ilha aprendeu a língua de sinais, o que possibilitava livre comunicação entre surdos e ouvintes.

Sacks (2010, p. 39) revela: “De fato, estes quase nunca eram vistos como ‘surdos’, e certamente não eram considerados de modo algum ‘deficientes’” e relata ainda que nas entrevistas gravadas por Nora Ellen Groce na ilha, que resultou no livro *Everyone here spoke Sign Language: hereditary deafness on Martha's Vineyard*⁶¹, os habitantes mais antigos da ilha falavam de forma afetuosa sobre familiares, vizinhos e amigos sem mencionar que eram surdos. Não eram identificados pelo fato de não ouvirem ou não falarem oralmente,

⁶¹ *Todo mundo aqui falou a Língua de sinais: surdez hereditária na em Martha's Vineyard* (tradução nossa).

a não ser que lhe fossem perguntados, mas sim por seus nomes, por seus feitos e pelas relações que estabeleciam.

Para Sacks (2010, p. 39):

Os surdos de Martha's Vineyard amavam, casavam, ganhavam a vida, trabalhavam, pensavam, escreviam como todo mundo – não se diferenciavam em nenhum aspecto, exceto por serem, de um modo geral, mais instruídos do que seus vizinhos, pois praticamente todos os surdos da ilha iam estudar no Asilo Hartford – sendo com frequência vistos como os mais sagazes da comunidade. [...] Curiosamente, mesmo depois de o último ilhéu surdo ter morrido, em 1952, os habitantes ouvintes tenderam a preservar a língua de sinais entre si, não meramente para ocasiões especiais (contar piadas sujas, conversar na igreja, comunicar-se de um barco para outro etc.), mas de um modo geral. Passavam involuntariamente para essa linguagem, às vezes no meio de uma sentença, porque a língua de sinais é 'natural' para todos os que a aprendem (como primeira língua), e possui beleza e excelência intrínsecas às vezes superiores às da fala.

Outro exemplo da importância da eliminação de barreiras linguísticas para a *retirada* da surdez do patamar de deficiência se desenvolve em outra cidade dos EUA, descrita por Sacks (2010, p. 147) em uma nota de rodapé:

Além de sua exemplar escola de surdos, a cidade de Fremont, na Califórnia, oferece oportunidades de trabalho sem igual para os surdos, assim como um raro nível de consciência e respeito por parte do público em geral e das autoridades. A existência de milhares de surdos numa área de Fremont originou uma fascinante situação bilíngue e bicultural que faz com que a língua falada e a língua de sinais sejam usadas igualmente. Em certas partes da cidade, podemos ver cafés onde metade dos fregueses fala e a outra metade comunica-se por sinais, ACMs onde surdos e ouvintes trabalham juntos e jogos atléticos com participação conjunta de surdos e ouvintes. Existe ali não apenas uma associação – uma associação cordial entre surdos e ouvintes –, mas uma considerável fusão ou difusão das duas culturas, de modo que numerosas pessoas ouvintes (especialmente crianças) começaram a adquirir a língua de sinais, em geral de maneira inconsciente, assimilando-a com facilidade em vez de deliberadamente aprendê-la. Portanto, mesmo naquela movimentada cidade industrial do vale do Silício na década de 1980 (e existe uma situação um tanto semelhante em Rochester, Nova York, onde milhares de estudantes surdos, alguns provenientes de famílias de surdos, frequentam o NTID [National Technical Institute for the Deaf]), vemos que a propícia situação de Martha's Vineyard pode reaparecer.

Ainda sobre a condição das crianças de Fremont, Sacks (2010, p. 57) relata: “Tendo adquirido a língua de sinais como língua nativa desde bebês, essas crianças nunca chegaram a vivenciar a tragédia da falta de comunicação com os pais, que costuma ser o destino dos profundamente surdos”.

Experiência similar foi encontrada na tribo indígena Urubu-Kaapor no estado do Maranhão, no Brasil, onde existem surdos congênitos e que todos, ouvintes e surdos, dominam a língua de sinais. Após conviver com a tribo durante um mês no ano de 1982, a estudiosa Lucinda Ferreira Brito relata que os surdos dessa tribo participam dos eventos sociais e que os demais integrantes dessa comunidade não encaram a surdez como uma tragédia, mas como algo que faz parte das suas vidas de forma natural (GOLDFELD; 2002).

Apesar dessa mudança de concepção, cabe ressaltar que ainda é socialmente hegemônica a ideia de incapacidade e deficiência associada à surdez. Esses exemplos demonstram que a surdez em si não deveria ser um fator incapacitante e que retirada as devidas barreiras linguísticas, o surdo pode perfeitamente gerir-se pela sociedade com autonomia, sendo capaz de ocupar qualquer papel dentro do sistema social construído. Isso ocorre desde que haja modificações qualitativas nas concepções que circulam no ambiente social, bem como nas práticas de interação que promovam o pleno acesso a esse público, não havendo, portanto, a ideia de deficiência.

3.3 A construção do homem pela cultura: o importante papel da língua na construção do ser humano

Por muitos séculos, confundiu-se a surdez com a deficiência intelectual. Essa confusão estabelecida entre os *imbecis* e os *surdos-mudos* pode ser explicada diante da ausência, na época, de conhecimentos sobre o papel da língua na formação do pensamento. Hoje, sabe-se da importância da aquisição de uma língua para que haja um pensamento elaborado, capaz de conceituar e abstrair. O grande problema da surdez está principalmente no risco da não aquisição de uma língua, porque, somente através dela, nos tornamos humanos, adquirimos cultura e desenvolvemos nossas funções psicológicas superiores⁶². Privados de uma língua, há privação também da cultura, porquanto esta é passada de geração para geração prioritariamente através da linguagem. Sem esses elementos, podemos nos tornar

⁶² Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são formas de inteligência caracteristicamente humanas. São “[...] mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

poucos capazes de desenvolver nossa capacidade intelectual (SACKS, 2010; VYGOTSKY, 1994, 2005).

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), no início do século XX, fez uma distinção entre aquele que apresenta limitações intelectuais por questões biológicas e aquele cujo desenvolvimento foi prejudicado pela ausência ou escasso contato cultural:

A criança primitiva é uma criança que não há realizado o desenvolvimento cultural ou, mais exatamente, que se encontra nos níveis mais baixos do mesmo. A psique primitiva é uma psique sã; dadas certas condições, a criança primitiva cumpre um desenvolvimento cultural normal, alcançando o nível intelectual do homem culto. Isso é o que distingue o primitivismo da debilidade mental. Esta última é o resultado do defeito orgânico; o débil mental está limitado em seu desenvolvimento intelectual natural e, em consequência disso, geralmente não cumpre por completo o desenvolvimento cultural. Por outro lado, o primitivo não se afasta, em relação ao desenvolvimento natural, da norma, seu intelecto prático pode alcançar um nível muito alto, só que fica à margem do desenvolvimento cultural. O primitivo é um tipo puro, isolado, do desenvolvimento natural⁶³ (VYGOTSKY, 1983, p. 28).

Durante muito tempo, o primitivismo da psique infantil era tomado por uma forma patológica do desenvolvimento infantil e se confundia com a debilidade mental. A rigor, suas manifestações exteriores costumam ser extraordinariamente similares. A pobreza da atividade psicológica, o desenvolvimento insuficiente do intelecto, a incorreção das deduções, o absurdo dos conceitos, a sugestionabilidade, etc., podem ser sintomas de uma e outra coisa. Com os métodos de investigação existentes no presente (Binet e outros), a criança primitiva pode dar um quadro similar ao do retardo mental [...] ⁶⁴ (Op. cit., p. 28).

Em outro trecho, Vygotsky (1983, p. 87) demonstra o risco do não acesso aos bens culturais para os *surdos-mudos*⁶⁵:

⁶³ “El niño-primitivo es un niño que no ha realizado el desarrollo cultural o, más exactamente, que se encuentra en los niveles más bajos del mismo. La psique primitiva es una psique sana; dadas ciertas condiciones, el niño-primitivo cumple un desarrollo cultural normal, alcanzando el nivel intelectual del hombre culto. Esto es lo que distingue el primitivismo de la debilidad mental. Esta última es el resultado del defecto orgánico; el débil mental está limitado en su desarrollo intelectual natural y, a consecuencia de esto, generalmente no cumple por completo el desarrollo cultural. En cambio, el primitivo no se aparta, en cuanto al desarrollo natural, de la norma, su intelecto práctico puede alcanzar un nivel muy alto, sólo que queda al margen del desarrollo cultural. El primitivo es un tipo puro, aislado, de desarrollo natural” (VYGOTSKY, 1983, p. 28).

⁶⁴ “Durante mucho tiempo el primitivismo de la psique infantil se tomaba por una forma patológica del desarrollo infantil y se confundía con la debilidad mental. En rigor, sus manifestaciones exteriores suelen ser extraordinariamente similares. La pobreza de la actividad psicológica, el insuficiente desarrollo del intelecto, la incorrección de las deducciones, lo absurdo de los conceptos, la sugestionabilidad, etc., pueden ser síntomas de una y otra cosa. Con los métodos de investigación existentes en el presente (Binet y otros), el niño-primitivo puede dar un cuadro similar al del retraso mental [...]” (VYGOTSKY, 1983, p. 28).

⁶⁵ É importante esclarecer que essa era a nomenclatura utilizada na época.

A surdo-mudez no ser humano é uma desgraça muitíssimo maior que a cegueira, porque o isola da comunicação com a gente. A mudez, ao privar o homem da fala, o separa da experiência social, o exclui do vínculo comum. A surdo-mudez é uma insuficiência predominantemente social. Destrói mais diretamente do que a cegueira os nexos sociais da personalidade⁶⁶.

Em consonância com esse pensamento, Sacks elucidada:

Isso porque os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos [...] (SACKS, 2010, p. 19).

Foi por isso que afirmei anteriormente que a surdez pré-linguística é potencialmente muito mais devastadora do que a cegueira. Pois ela pode predispor a pessoa, a menos que isso seja prevenido, à condição de ficar praticamente sem língua – e de ser incapaz de ‘proposicionar’ -, o que forçosamente se compara à afasia, um mal no qual o próprio raciocínio pode tornar-se incoerente e paralisado. Os surdos sem língua podem de fato ser como imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua [...] (Op. cit., p. 28).

Na visão dos autores, a língua não só serve à comunicação, mas exerce também um papel fundamental na construção do pensamento. Desse modo, a não aquisição de uma língua ou a sua aprendizagem tardia trará não só consequências sociais, mas também cognitivas e emocionais para o ser humano. As dificuldades e distorções na comunicação, que desde o início causam atrasos, e as barreiras comunicativas vão influenciar negativamente o desenvolvimento da criança (GOLDFELD, 2002; SACKS, 2010).

Para Vygotsky (1994, 2005) o desenvolvimento da linguagem, assim como as demais funções psíquicas humanas, inicia-se externamente, a partir do contato com o outro, para em seguida ser construída no meio interno. Dessa forma, será o contato social e cultural que possibilitará a construção dos aspectos humanos de comportamento e pensamento. Sem o contato social, mesmo que o indivíduo disponha de todo o aparato biológico humano, ele não desenvolverá funções de pensamento complexas. Para Vygotsky (1994, p. 75), “A

⁶⁶ “La sordomudez en el ser humano es una desgracia muchísimo mayor que la ceguera, porque lo aísla de la comunicación con la gente. La mudez, al privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social, lo excluye del vínculo común. La sordomudez es una insuficiencia predominantemente social. Destruye más directamente que la ceguera los nexos sociales de la personalidad” (VYGOTSKY, 1983, p. 87).

internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”.

Através de um contato mediado⁶⁷ com o mundo através dos signos⁶⁸, a entidade psicológica genuinamente humana passa a existir. A linguagem, ela própria constituindo-se um signo, inicialmente social, vai sendo internalizada pelo sujeito para se tornar, posteriormente, a fala interior ou pensamento. Sem a aquisição dessa língua, que não se dá de forma espontânea, mas somente através do contato social que promova a significação, o desenvolvimento social, cognitivo e emocional ficam bloqueados. Para Vygotsky, “[...] a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (Vygotsky, 1994, p. 30).

Ao estudar a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1994, 2005) estabelece que, tanto nos níveis filogenético como ontogenético, em seus primórdios, não há inter-relação entre esses dois elementos. Para ele, há uma etapa pré-linguística do pensamento, bem como uma etapa pré-intelectual da fala⁶⁹. Somente com a evolução de ambos, pensamento e linguagem passam a se conectar, dando um *salto dialético* que origina as formas puramente humanas. Para Vygotsky, é no significado da palavra⁷⁰ que é estabelecido o elo entre o pensamento e a linguagem.

De acordo com o autor:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu

⁶⁷ Para Vygotsky (1994) a atividade humana se dá prioritariamente através de relações mediadas seja por instrumento, seja por signo. Enquanto o instrumento é um elo intermediário entre o homem e o ambiente que leva a uma modificação no ambiente, o signo possui uma ação reversa, ou seja, age sobre o indivíduo.

⁶⁸ Os signos são definidos por Vygotsky (1994, p. 52) como “estímulos artificiais, ou autogerados”. Essa incorporação dos signos nas dimensões biológicas do sistema nervoso possibilita uma forma nova de comportamento. O signo age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente, possibilitando um ato mais complexo, em que o indivíduo pode controlar o seu próprio comportamento. Exemplos de signos: o léxico de uma língua, sistemas simbólicos construídos como placas de trânsito, mapas, dentre outros.

⁶⁹ As manifestações da fala em seu estágio pré-intelectual na criança são: o choro, o balbúcio e o riso. Eles servem para o alívio emocional, mas também apresentam uma função social. Já a fase pré-linguística do pensamento caracteriza-se pela utilização de instrumentos e de uma inteligência puramente prática.

⁷⁰ No caso da surdez, pode-se substituir o vocábulo *palavra* por *sinial*, visto que ambos apresentam funções similares dentro das línguas auditivas-orais e visuoespaciais, respectivamente. O conjunto de palavras bem como o conjunto de sinais ocupam o papel de léxico dentro de uma língua oral e dentro da língua de sinais, respectivamente.

componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 2005, p. 150-151).

É na unidade dialética do uso de instrumento – inteligência prática – e do uso dos signos – atividade simbólica – que abriga a essência do complexo comportamento humano. A atividade simbólica, ao interferir na inteligência prática, apresenta uma função organizadora, produzindo novas formas de comportamento. Com a ajuda da fala, a criança começa a generalizar, conceituar e, mais tarde, abstrair. Esse poder adquirido ajuda-a a controlar o ambiente, o que produz novas relações e uma organização do próprio comportamento.

Do mesmo modo que os significados das palavras vão mudando ao longo do desenvolvimento, o pensamento também vai atingindo funcionamento também diferente. Assim, conforme Vygotsky (2005, p. 157):

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema.

Sob essa óptica, a importância da linguagem para a evolução do pensamento se faz clara. A impossibilidade da aquisição de uma língua oral no surdo de modo natural retarda a apreensão da palavra e do seu significado, ocasionando, assim, a paralisação ou atraso no desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, a língua de sinais pode ser dominada desde cedo⁷¹ pela criança, o que possibilitará também o desenvolvimento adequado de seu pensamento. A possibilidade da aquisição natural de um léxico na língua de sinais pela criança surda ocasionará, dessa forma, o seu desenvolvimento intelectual.

⁷¹ De acordo com Sacks (2010), crianças surdas de pais surdos que têm contato desde a mais tenra idade com a língua de sinais executam seus primeiros sinais em idades aproximadas às idades em que as crianças ouvintes pronunciam suas primeiras palavras.

Exemplos como os relatados por Sacks na ilha de Marthas's Vineyard levam a crer que a língua de sinais, quando adquirida de forma natural e como primeira língua, torna-se importante para o manejo do pensamento e torna-se presente inclusive em sonhos.

Conforme o depoimento do autor:

[...] vi meia dúzia de pessoas idosas batendo papo na varanda. Pareciam velhinhos comuns, vizinhos antigos proseando – até que de repente, de um modo muito surpreendente, todos passaram a usar a língua de sinais. Comunicaram-se assim por um minuto, riram e depois retomaram a conversa falada. [...] E, conversando com uma das pessoas mais velhas do local, descobri outra coisa, muitíssimo interessante. Aquela senhora, na casa dos noventa mas esperta como só ela, às vezes mergulhava num sereno devaneio. Quando isso acontecia, poderia parecer que ela estava tricotando, com as mãos fazendo movimentos complexos e constantes. Mas sua filha, também usuária da língua de sinais, disse-me que a mãe não estava tricotando, e sim conversando consigo mesma, na língua de sinais. E mesmo dormindo, fui informado ainda, aquela senhora às vezes esboçava sinais fragmentários nas cobertas – estava sonhando na língua de sinais [...] É evidente que, se uma pessoa aprendeu a língua de sinais como primeira língua, seu cérebro/mente a fixará, e a usará, pelo resto da vida, ainda que a audição e a fala sejam plenamente disponíveis e perfeitas (SACKS, 2010, p. 40).

Eis outros exemplos que ilustram o pensamento através da língua de sinais:

[...] Clayton Vally, um poeta surdo que se expressa na língua de sinais, quando está criando um poema sente seu corpo fazer pequenos sinais – ele está, por assim dizer, falando consigo mesmo, em sua própria voz (Op. cit., p. 138).

Conheci recentemente uma jovem, Deborah H., ouvinte filha de pai e mãe surdos que aprendeu a língua de sinais como primeira língua. Ela me contou que com frequência retorna à língua de sinais e que ‘pensa em sinais’ sempre que precisa resolver um problema intelectual complexo. A língua tem uma função tanto intelectual como social e, para Deborah, ouvinte que hoje vive num mundo de ouvintes, a função social relaciona-se muito naturalmente à fala, mas a função intelectual, ao que parece, ainda se apresenta a ela na língua de sinais (Op. cit., p. 147).

Em uma pesquisa realizada por Leitão (2003), no estado do Ceará, no Brasil, exemplo similar foi encontrado. Conforme a autora:

Quando das aulas de Libras, chamavam-me muito à atenção as estratégias ou recursos visuais que caracterizam a Libras e a utilização, pelo instrutor surdo, das diversas dimensões corporais e faciais, ao tentar interagir com ouvintes não-detentores da Libras. Observei que, em determinados momentos da aula, era comum o instrutor se utilizar do alfabeto manual ou de sinais como apoio para grafar frases simples no quadro-verde. As observações ora referidas me permitiram concordar com a idéia de alguns estudiosos (Oliver Sacks, Ronice Quadros, dentre outros), ao afirmarem que “o surdo pensa em Libras” (LEITÃO, 2003, p. 46).

Os exemplos aqui apresentados, bem como os relatos de autores como Vygotsky (1994, 2005), Sacks (2010), Goldfeld (2002), Leitão (2003) dentre outros, revelam que as dificuldades enfrentadas pelos surdos residem não na surdez em si, mas nos obstáculos que os surdos enfrentam ao longo de sua vida como: i) a falta de comunicação com pais e familiares e a sociedade em geral, levando-o, muitas vezes, a um isolamento como também a um empobrecimento cultural e paralisação das funções cognitivas; ii) a educação que se apresenta num nível inferior, e, de modo geral, restrita ao desenvolvimento da fala e não dos conhecimentos que a criança ouvinte tem oportunidade de conhecer no colégio; e iii) a ocupação social em empregos que não correspondem a sua capacidade. Todos esses elementos aparecem como efeito cascata na relação: isolamento social que leva ao empobrecimento cultural → educação de má qualidade → ocupação social com baixas exigências cognitivas. Essa lógica imposta pela estrutura social ouvinte não possibilita o desenvolvimento das potencialidades dos surdos (GOLDFELD, 2002; LANE, 1992).

A seguir, vejamos como as práticas educacionais voltadas para surdos interferiram de forma significativa nos conhecimentos por eles adquiridos e nos lugares que puderam alcançar na sociedade.

3.4 As práticas educacionais diante das representações sociais surdez: o lugar conferido ao surdo na escola e na sociedade

3.4.1 As correntes de pensamento que determinaram as práticas educacionais de surdos

Por muitos anos, no ensino e educação de surdos, privilegiou-se a abordagem oralista ou oralismo, caracterizada por enfatizar o desenvolvimento da língua oral no surdo. Teóricos dessa linha defendem que é necessário que o surdo oralize para que se comunique bem, pois a expressão pela fala é considerada, por aqueles que defendem essa corrente, como a única forma desejável de comunicação. Assim sendo, rejeitam qualquer forma de gestualização. O conceito subjacente a essa ideologia encara a surdez como deficiência, que deve ser reabilitada por meio da estimulação auditiva e pelo treinamento da fala. O objetivo de tal prática está em levar o surdo a uma condição de normalidade (GOLDFELD, 2002).

Para os oralistas, se o surdo passar por um processo de reabilitação precoce – aproveitando os resquícios auditivos que quase a totalidade dos surdos possui – e se esse processo for iniciado ainda nos primeiros meses de vida, o ensino da oralização *dura em torno de 8 a 12 anos*. Cabe ressaltar que todos os profissionais oralistas dão ênfase à importância de que esse treino se inicie antes da utilização de sinais ou de qualquer comunicação gestual por parte da criança, para não prejudicar o aprendizado da língua oral. O trabalho é direcionado para possibilitar à criança o domínio gradativo das regras gramaticais a fim de obter um bom domínio da Língua Portuguesa (GOLDFELD, 2002).

Sobre a criação de sinais verificada por crianças surdas, considerada pelo oralismo como Deficiente Auditivo (DA), mediante a dificuldade de comunicação enfrentada por elas, Rocha-Coutinho (1986, p. 79) assevera:

Desde o início, o DA é exposto ao meio oral/auditivo, não apropriado ao desenvolvimento de suas capacidades linguísticas. Empurrado por uma necessidade de se comunicar e, na impossibilidade de dominar um sistema auditivo, o DA começa a desenvolver um pequeno sistema de gestos que o ajuda a comunicar necessidades básicas. A existência desse sistema de gestos é um fato e pode ser observado mesmo em programas que seguem uma orientação oralista pura. Essas crianças não têm quase nenhum input linguístico ou feedback e estão desenvolvendo seus próprios meios de se comunicar em um ambiente frequentemente hostil. Seria uma atitude ingênua supor-se que a língua oral utilizada pelo DA é pobre por causa da influência da língua de sinais, de ordem não gramatical. Essa relação causal parece-nos inteiramente sem sentido. Ao contrário, a sua dificuldade de expressão na língua oral pode estar ligada a um ambiente inicial com poucas oportunidades comunicativas (grifo da autora).

Para os oralistas, o surdo bem-sucedido é aquele que consegue falar e, por sua vez, consegue integrar-se à comunidade ouvinte. No entanto, oferecer somente a língua oral para o surdo gera prejuízos na aquisição da linguagem e na comunicação que provoca outros tantos danos no desenvolvimento da criança. Ao restringir o conceito de linguagem à modalidade oral, essa perspectiva não leva em consideração os aspectos desenvolvimentais nem a importância da linguagem na constituição do indivíduo e na formação do pensamento (GOLDFELD, 2002).

Outra crítica sobre o oralismo repousa sobre a dificuldade da aquisição da língua na modalidade oral pelo surdo. Autores como Rocha-Coutinho (1986, p. 79-80) não acreditam na aquisição plena da língua oral pelo surdo, outrora, no modelo médico, Deficiente Auditivo (DA), porquanto esta sempre lhe será estranha. De acordo com as palavras da autora:

Um DA não pode adquirir uma língua falada como língua nativa porque ele não tem acesso a um sistema de monitoria que forneça um feedback constante para sua fala. A língua falada será sempre um fenômeno estranho para o DA, nunca algo natural. Os DA provavelmente experimentam um grau considerável de ansiedade ao usar a língua oral porque eles não têm nenhuma forma de controlar a propriedade técnica e social da sua fala, exceto através de movimentos labiais e da reação das pessoas à sua fala. O DA, apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui uma das fontes mais ricas da língua oral: monitorar sua própria fala e elaborar sutilezas através da entonação, volume de voz, hesitação, assim como extrair da produção de seu interlocutor sutilezas através da entonação, volume da voz, etc. (grifo da autora).

A insistência da comunidade em geral em produzir a fala na criança surda através da metodologia oral - baseada em uma concepção ouvintista de reabilitação e cura para a deficiência - gerou mais prejuízos para a Comunidade Surda do que benefícios. Para um surdo pré-linguístico, a dificuldade de aprendizagem de uma língua oral-auditiva ocorre devido à ausência das representações imagéticas dos sons. Não há neles nenhuma inclinação inata para a fala, diferente dos ouvintes que, em contato com falantes de uma língua oral-auditiva, aprendem a língua de forma natural, espontânea, construindo-a a partir de dados ambientais que se encontram à sua disposição (GOLDFELD, 2002; LANE, 1992; SACKS, 2010).

A ideia trazida por Chomsky, de que a gramática de uma língua não é aprendida, mas inferida, tratando-se de uma transmissão inconsciente, oferece fundamentos para entender essa dificuldade do surdo. Ao imitar os sons e a fala dos adultos, a criança ouvinte realiza transformações e organiza seu pensamento para, posteriormente, expressá-lo. No caso do natissurdo ou do surdo pré-linguístico, a fala é construída de forma artificial, de modo que o que é desenvolvido por ela é diretamente ensinado, não inferido como no caso do ouvinte, e demora anos de trabalho árduo para a sua constituição. Mesmo pessoas surdas que se submeteram ao implante coclear⁷² necessitam de horas para exercitar a audição e fala sob a orientação dos seus cuidadores e de seus terapeutas (GOLDFELD, 2002; LANE, 1992; SACKS, 2010).

Por outro lado, a criança surda inclina-se para o desenvolvimento da língua de sinais que, por seu caráter visual, torna-a facilmente acessível. Tal inclinação para a língua sinalizada revela-se no fato de que crianças surdas filhas de pais surdos executam seus primeiros sinais em idades aproximadas das idades em que as crianças ouvintes pronunciam

⁷² O implante coclear é uma prótese coclear que transforma ondas do som em correntes elétricas. Essas correntes elétricas são transmitidas a um canal que é implantado no ouvido interno da criança através de procedimento cirúrgico com duração de cerca de 3 horas e meia (LANE, 1992).

suas primeiras palavras. Além disso, cumpre assinalar o fato delas, mesmo sem intervenção de adultos surdos, inventarem sinais e utilizarem-se de gestos nas primeiras tentativas de se comunicar em casa e na escola (GOLDFELD; 2002; SACKS, 2010).

Lane (1992, p. 20) ilustra essa inclinação para o uso de uma comunicação sinalizada e a imposição dos ouvintes para o uso de uma língua oral com uma cena presenciada por ele, em que, em uma apresentação sobre os benefícios do implante coclear, as crianças surdas que passaram por esse procedimento e por técnicas de reabilitação da audição e treinamento da fala, quando longe do público comunicavam-se *furiosamente por gestos*.

Outra ideologia que influenciou na educação de surdos apresenta como principal objetivo possibilitar a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes e entre surdos e surdos e, como objetivos secundários, a aprendizagem da língua oral e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A esse pensamento, deu-se o nome de Comunicação Total. Criada nos anos 1970, nos EUA, tal proposta defendia que, para assegurar uma comunicação e interação efetiva com os surdos, poderia ser utilizado qualquer recurso linguístico – língua de sinais, língua oral, códigos manuais, expressão facial (GOLDFELD, 2002; LEITÃO, 2003).

De acordo com Leitão (2003, p. 74-75):

A Comunicação Total, em sua origem, ao incorporar os sinais da língua de surdos e tantos outros recursos referidos, privilegia a criança surda com suas necessidades específicas, aceitando qualquer forma de comunicação possível. Entretanto, na prática, acabou por priorizar a oralidade. [...] Nesse movimento combinado de gestos e palavras, desconsidera-se a estrutura própria da língua dos surdos, impondo-se a ela a estrutura da língua oral. [...] Os resultados das investigações apontam para uma significativa melhoria nas interações de crianças com jovens surdos comparadas às interações daqueles surdos submetidos às práticas oralistas. Mostram que o desempenho acadêmico também melhorou [...].

No Brasil, além da Libras, a Comunicação Total fez uso da datilologia, do *cued-speech*, do Português sinalizado e do *pidgin*⁷³. Recomendava a comunicação simultânea dos códigos manuais com a oralização, denominada de bimodalismo⁷⁴ (GOLDFELD, 2002).

⁷³ A datilologia é a representação manual das letras do alfabeto; o *cued-speech* são sinais manuais representativos dos sons da língua portuguesa; o português sinalizado é uma língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais e a estrutura gramatical do português; e o *pidgin* refere-se à simplificação da gramática de duas línguas que estão em contato, no caso do Brasil, o português e a Libras (GOLDFELD, 2002).

⁷⁴ Esse tipo de comunicação é possível porque os recursos espaço-visuo-manuais utilizados pela Comunicação Total seguem a mesma estrutura gramatical da Língua Portuguesa (GOLDFELD, 2002).

Diferente dos oralistas, que compreendiam a surdez como uma patologia a ser eliminada, teóricos da Comunicação Total viam os surdos como pessoas e a surdez como uma característica que traz repercussões sociais, afetivas e cognitivas para aqueles que a apresentam. Os teóricos dessa abordagem criam que somente a oralização não assegurava o desenvolvimento adequado da criança e apresentavam o bimodalismo como uma possibilidade de minimizar as barreiras linguísticas geralmente vivenciadas pela criança. Dessa forma, estabelecia os pais como principais interlocutores dos filhos (GOLDFELD, 2002).

Uma terceira corrente, e hoje, a predominante na educação de surdos, defende que o surdo deve ser bilíngue, adquirindo como primeira língua (L1) a língua de sinais e como segunda (L2), a língua oficial do seu país. O Bilinguismo, surgido nos anos de 1980 na Suécia e em outros países, e chegado ao Brasil na década de 1990, pressupõe o ensino de duas línguas em que a primeira dará as bases para a aprendizagem da segunda língua, em sua forma oral ou escrita. Para os bilinguistas, o surdo pode aceitar e assumir a sua surdez, sem precisar almejar a similaridade com o ouvinte. A concepção trazida por tal pensamento é a de que o surdo pertence a uma cultura, uma comunidade e uma língua que lhe são próprias. Apesar de apresentar a aprendizagem da língua oral como desejável, este não deve ser o único objetivo da educação de surdos, nem uma possibilidade de diminuir as diferenças causadas pela surdez (LEITÃO, 2003; GOLDFELD, 2002).

Há duas maneiras de definir o bilinguismo: i) a que acredita que a criança deve adquirir a língua de sinais e a língua oral de seu país para posteriormente ser alfabetizada na L2; ii) a que afirma que é necessário que o surdo aprenda a língua oficial do seu país apenas na modalidade escrita. Cabe ressaltar que na atualidade, o bilinguismo propõe que o aprendizado da L2 aconteça na modalidade escrita, prioritariamente. O consenso é de que a aquisição da língua e da cultura surda deve acontecer pelo convívio da criança com outros surdos que dominem a língua de sinais. A maioria das crianças surdas, mais de 90%, é filha de pais ouvintes e, por isso, é fundamental que os pais também aprendam essa língua para que a criança não se torne isolada em sua própria casa. Nessa perspectiva, a língua gestual deve tornar-se a primeira língua da criança e a língua oficial do país ocupa o lugar de segunda língua (GOLDFELD, 2002).

A língua de sinais apresenta-se como a única língua que o surdo pode dominar de forma plena e que serve para todas as necessidades de comunicação e pensamento do

indivíduo. Possibilita também a percepção e o desenvolvimento intelectual de uma maneira que não é inteiramente imaginável por ouvintes (GOLDFELD, 2002; SACKS, 2010).

O resultado histórico do uso de práticas educacionais que não privilegiam o domínio da língua de sinais foi o distanciamento dos surdos em relação aos ouvintes no desenvolvimento de suas capacidades de forma plena. Devido a programas educacionais que não possibilitavam o aprendizado adequado a esse público, por muitos anos, os surdos estiveram longe de ter acesso a um ensino de qualidade, obtendo pouco aproveitamento escolar e/ou desistindo de estar nesse ambiente, que dificilmente contribuía para o seu desenvolvimento cognitivo. Essa situação transcendeu e apresentou consequências em suas ocupações profissionais, que se restringiam a posições menores. O efeito também de uma educação débil revela-se nas posições acadêmicas, minimamente existentes, uma vez que dificilmente pessoas surdas chegavam ao ensino superior. De acordo com Sacks (2010, p. 127): “Ainda hoje, às vezes, a opinião é, ou passou a ser novamente – depois das oportunidades mais abrangentes do século XIX -, que os surdos devem ser gráficos, ou trabalhar nos correios, fazer serviços ‘humildes’ e não aspirar à educação superior”.

O não reconhecimento das características linguísticas do surdo resultou em processos educacionais falhos, retirando deste público a possibilidade de uma inclusão real nos ambientes escolares e sociais como um todo. Essas tendências educacionais encontradas na história do surdo na Europa e nos EUA aparece, de igual modo no contexto brasileiro. A seguir, estabeleceremos sob quais condições e em qual contexto, a educação do surdos se desenvolveu no Brasil.

3.4.2 A educação de surdos no Brasil e os marcos legais que influenciam no atendimento educacional do surdo

A situação brasileira na educação de surdos acompanhou, mesmo que tardiamente, as ideologias mundiais que estiveram restritas, em sua maior parte, às práticas educacionais de tendência oralista. Nos últimos anos, porém, importantes avanços foram alcançados no que diz respeito à valorização da língua de sinais e ao reconhecimento de uma cultura e de uma identidade surda, resultando em mudanças significativas na educação desse

público. A luta da sociedade civil e os esforços de teóricos que se aprofundaram cada vez mais na temática da surdez e nos estudos sobre a língua de sinais têm contribuído também para avanços alcançados nas leis que regem o Estado Brasileiro (BRASIL, 2000, 2002, 2005; GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007).

No Brasil, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos⁷⁵, atual Instituto Nacional de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro, foi fundada em 1857, poucas décadas antes do Congresso de Milão. Na época, o professor surdo francês E. Huet (1822-1882), ex-diretor de um instituto educacional voltado para surdos, na França foi trazido por solicitação de D. Pedro II e deu início a um programa educacional que utilizava a língua de sinais. Os surdos brasileiros de várias regiões do país se encaminhavam para o Instituto de Surdos-Mudos e eram ensinados por meio da linguagem escrita, do alfabeto digital e dos sinais, o que fez com que, quando voltassem às suas cidades de origem, divulgassem a língua aprendida. A língua francesa de sinais mesclou-se com a língua utilizada por surdos brasileiros resultando na Libras, que recebeu esse nome em 1993 em uma assembleia convocada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) (GUARINELLO, 2007; PEREIRA et. al., 2011).

Sob influência da tendência mundial, em 1911, o Instituto Brasileiro para surdos instituiu o método oral puro em todas as disciplinas da escola o que resultou em um baixo rendimento escolar. A língua de sinais, no entanto, resistia nos corredores e pátios escolares. No ano de 1957, a então diretora do Instituto proibiu oficialmente o uso da língua de sinais, destinando punições para aqueles que insistissem no seu uso. Mais uma vez, a língua persiste de forma resistente na marginalidade e longe do olhar dos educadores ouvintes (GUARINELLO, 2007).

Nas primeiras décadas do século XX, o instituto oferecia tanto a instrução literária como a profissionalizante, ou seja, aqueles que concluíam seus estudos em tal instituição aprendiam também um ofício. Sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria, bordado e artes plásticas eram algumas das oficinas oferecidas⁷⁶.

⁷⁵ Ao que parece, a quantidade de surdos nesse Instituto não era tão expressiva. Como relata Azevedo (1958, p. 230), “[...] não havia no Império senão o Instituto dos Cegos e o de Surdos-Mudos que, em 1874 contavam respectivamente, aquê, 35, e êste 17 alunos, para uma população de mais de 12 mil cegos e 10 mil surdos-mudos [...]”.

⁷⁶ Dados obtidos no sítio <<http://www.ines.gov.br/index.php/historia-ines>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

Entre o final do século XIX até a década de 1960, houve predomínio da abordagem oralista. Em consequência da visita da educadora da *Gallaudet University* Ivete Vasconcelos, na década de 1970, chega ao Brasil a ideologia da Comunicação Total e, na década de 1980, iniciam-se as primeiras discussões sobre o Bilinguismo.

A primeira escola para surdos no Estado do Ceará foi instituída no ano de 1961, pelo professor Hamilton Cavalcante de Andrade que, após conhecer o INES, procurou o então governador do estado do Ceará para fundar o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES). Desde sua implantação até a década de 1980, o ICES funcionou com práticas educacionais advindas do oralismo. Após os inúmeros questionamentos sobre a eficácia do método oralista e seguindo as tendências mundiais de educação de surdos, na década de 1990, o ICES adotou o método de Comunicação Total. Posteriormente, motivado pela FENEIS, pelas associações, pastorais e pela própria Comunidade Surda bem como por professores que passaram a ter contato com as teorias de valorização da língua de sinais, no final da década de 1990, o ICES passou a adotar a abordagem bilíngue. Abandonou a modalidade da Língua Portuguesa em sua forma oral, restringindo-se ao ensino do Português somente em sua forma escrita (CEARÁ, 2010-2012).

Nos últimos 13 anos, importantes conquistas na valorização da língua de sinais se estabeleceram em nosso país após o reconhecimento da Libras como língua oficial da Comunidade Surda⁷⁷. Esse reconhecimento, feito pela Lei Federal de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, trouxe avanços para a educação de surdos. Além do reconhecimento legal da Libras, essa lei afirmou o dever do poder público e das empresas concessionárias de serviços públicos em garantir o uso e a difusão dessa língua (BRASIL, 2002; PEREIRA et al., 2011).

Outra importante conquista, não só para o público surdo, mas para as pessoas com deficiência de modo geral, foi o Decreto Presidencial de nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que estabeleceu o dever das Instituições de Ensino Superior (IES) de promover e apoiar

⁷⁷ Apesar do reconhecimento da Libras como língua oficial de direito, isto é, pode ser utilizada em comunicações oficiais do governo brasileiro, a lei de nº 10.436/2002 não teve a preocupação de elevar o status da Libras ao patamar de equidade com o português em relação a direitos e privilégios. Isso fica claro no parágrafo único do artigo 4 que diz o seguinte: “A Língua de sinais Brasileira – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Seria de importância fundamental que a Libras pudesse ser elevada ao mesmo patamar da língua auditiva-oral oficial – no caso, o português - sendo garantido ao surdo, o direito de acesso a todo tipo de serviço em sua língua natural.

programas e projetos para garantir o acesso e a permanência em condições de igualdade de oportunidade para o alunado com deficiência (BRASIL, 2004; CEARÁ, 2010-2012).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 apresenta como uma de suas diretrizes que os alunos surdos sejam incluídos nas escolas comuns através da educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras. O ensino da Língua Portuguesa para o surdo deve ser realizado na modalidade escrita. Também está prevista na escola regular a presença do tradutor-intérprete de Libras. O ensino de Libras também deve ser possibilitado a todos os alunos, sejam surdos ou ouvintes. O atendimento educacional especializado deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita como na língua de sinais (BRASIL, 2008).

Para regulamentar a lei de Libras⁷⁸ e o décimo oitavo artigo⁷⁹ da lei 10.098/2000 foi assinado o Decreto Federal de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Esse decreto: i) dispõe sobre a Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de docentes e de fonoaudiólogos e define prazos para que as instituições se organizem para tal; ii) define a Língua Portuguesa como segunda língua adquirida pelos surdos; iii) dispõe sobre a formação de profissionais bilíngues e: iv) regulamenta o uso e a difusão da Libras em ambientes públicos e privados (BRASIL, 2000, 2005; PEREIRA et al., 2011).

Esses marcos legais respaldaram as mudanças que lentamente vinham ocorrendo na sociedade, tais como a valorização da Libras e o respeito às diferenças culturais da Comunidade Surda. Após o estabelecimento de leis e dos decretos, houve maior interesse de educadores e pesquisadores pela Libras, o que elevou o número de defensores da língua, contribuindo para o fortalecimento da Comunidade Surda em geral (PEREIRA et al., 2011; CEARÁ, 2010-2012).

Apesar desse avanço significativos em nossa legislação, a sociedade em geral está longe de apresentar-se acessível para surdos, que encontram obstáculos linguísticos em diversos serviços, mesmo em escolas denominadas bilíngues, em virtude da não fluência a na Libras de todos os profissionais presentes na escola. No entanto, algumas mudanças já são

⁷⁸ Como é conhecida a Lei Federal de nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

⁷⁹ “Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (BRASIL, 2000).

vistas nas escolas voltadas para surdos, como por exemplo, a inserção da disciplina de Libras para seus alunos, a contratação de profissionais surdos e intérpretes da língua de sinais e a adoção da língua de sinais como instrumento para o ensino (PEREIRA et al., 2011; CEARÁ, 2010-2012).

Todas essas mudanças influenciaram a Educação Básica e, mais recentemente, começa a haver uma preocupação em relação ao Ensino Superior devido à pequena quantidade de surdos que chegam a esse nível de ensino. O restrito acesso desse público ao Ensino Superior e a sua conquista tratada com estranhamento pela sociedade leva àqueles comprometidos com a educação de surdos a questionarem os meios de acesso ao Ensino Superior. O que dificulta a presença de surdos na universidade brasileira? As experiências verificadas na ilha de Martha's Vineyard, na cidade de Fremont e na *Gallaudet University*⁸⁰ demonstram que os surdos são capazes de ocupar qualquer posição social que assim o desejem, bastando, para isso, que a sociedade como um todo adquira uma nova concepção de surdez⁸¹ e que haja a retirada das barreiras linguísticas que resistem em todos os espaços sociais (BISOL et. al., 2010; PEREGRINO, S/D; SACKS, 2010).

Passo importante para tal mudança foi a aprovação da nº 13.146 de 6 de julho de 2015. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, como tem sido chamado, reafirma a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e em Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. A diferença é que enquanto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva previa o direito à educação bilíngue na escola regular, esta última afirma a possibilidade dessa educação acontecer em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Quanto ao perfil do tradutor-intérprete de Libras, a lei especifica que estes, se atuantes no Ensino Básico, devem, no mínimo, possuir Ensino Médio completo e certificado de

⁸⁰ A universidade de Gallaudet oferece cursos de graduação e pós-graduação para surdos. Segundo dados de 2013, a Universidade era composta por 1.100 alunos de graduação e 400 de pós-graduação que são surdos ou que apresentam deficiência auditiva. É a única universidade do mundo em que todos os programas e serviços são elaborados especialmente para esse público. Os cursos são ministrados em inglês ou na ASL (Disponível em: <<http://iipdigital.usembassy.gov/st/portuguese/pamphlet/2012/12/20121227140454.html#ixzz3ahrKyJrN>>. Acesso em: 04 jun. 2015).

⁸¹ As mudanças sobre a concepção da surdez são mais claramente verificadas em estudiosos da área, na comunidade surda e pessoas envolvidas diretamente com a comunidade surda. Na sociedade em geral, ainda vemos a predominância das concepções médicas sobre a surdez. Experiências profissionais da autora na escuta psicológica de pais de surdos revelam a presença em boa parte das famílias da visão sobre o surdo como incapaz. É possível também identificar resistências na aceitação da surdez do filho, na troca comunicacional através de Libras, em aceitar a escolha do surdo em não utilizar aparelhos auditivos e de não participar de atendimentos terapêuticos.

proficiência em Libras. Se sua atuação for em cursos de graduação e pós-graduação, estes deverão possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente em tradução e interpretação em Libras. Em relação ao Ensino Superior, essa lei especifica, em seu artigo 30, que nos processos seletivos para ingresso e permanência devem ser oferecidos:

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 (BRASIL, 2015).

Espera-se que com a aprovação dessa lei, mudanças significativas sejam encontradas na sociedade, possibilitando ao surdo o ingresso ao Ensino Superior de Ensino.

O preconceito e a ignorância sobre o surdo e a surdez marcaram por muitos séculos a vida desses sujeitos ao colocarem-nos em um lugar social de descrédito e incapacidade. As primeiras práticas de atendimento a esse público ousaram desafiar a crença consolidada da impossibilidade destes em aprender e criaram métodos para a sua educação, seja através de auxiliá-los a falar, seja a apresentar-lhes conhecimentos formais através da língua de sinais. Mas, é somente com a valorização da língua de sinais e o seu reconhecimento como uma língua gramaticalmente constituída, independente de qualquer língua de modalidade oral-auditiva, que possibilitará o discurso da existência de comunidades, culturas e identidades surdas, retirando os surdos do lugar da deficiência e os colocando em um lugar da diferença linguística. Essa valorização abre as portas para a aceitação do surdo

com suas características próprias, sem que tenham a necessidade de almejar ter a vida como a do ouvinte. A aceitação dessa diferença abre caminhos para a construção de metodologias e práticas educacionais mais adequadas às necessidades desse público e o que se almeja é a conquista efetiva desse lugar social de valorização.

Vejamos agora como, apesar dos avanços legislativos e de uma tímida mudança na concepção sobre a surdez, estabelecem-se os processos avaliativos voltados para o sujeito surdo, desde as práticas escolares encontradas no Ensino Básico até o processo de avaliação do desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), hoje, porta de entrada para o Ensino Superior.

4 AVALIAÇÃO DE SURDOS: DAS PRÁTICAS ESCOLARES AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Em sua etimologia, a palavra *avaliar* deriva da composição do latim *a-valere* e significa *dar valor a*. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009), avaliar significa “estabelecer a valia, o valor ou o preço de”. Assim, a avaliação corresponde ao ato de determinar o valor de algo, de alguma coisa. Constantemente, o homem - baseado em seus gostos, conhecimentos, valores e crenças - avalia aspectos da realidade que estão ao seu redor e, a partir de então, faz suas escolhas, orientando e reorientando a sua conduta. A avaliação, portanto, está presente em todos os aspectos da vida das pessoas, fazendo parte do seu cotidiano (BARGUIL, 2006; BENEVIDES, 2011; SILVA, 1992).

Encontramos o ato de avaliar desde os primeiros momentos da história. No entanto, somente no século XX, surgiu, de fato, a necessidade de elevar a avaliação para o campo dos estudos e da ciência. Inicialmente vinculada a noções de medida, a avaliação foi adquirindo outros significados e hoje tem se tornado parte integrante do processo educativo, revelando-se um componente fundamental nas tentativas de promoção de melhorias educacionais (BENEVIDES, 2011; ESCUDERO; 2003; VIANNA; 2000).

A avaliação educacional construída historicamente sob o viés do controle, da punição e da seleção, aspectos estes que contribuem para a manutenção de uma sociedade hierárquica e classista, infelizmente chega ao início do século XXI mantendo essas mesmas características. A avaliação da aprendizagem do surdo, erigida sob os mesmos moldes, somada a práticas pedagógicas que não atendem as especificidades dos surdos tem gerado, na maioria das vezes, exclusão e fracasso escolar, situação que o coloca sempre em um patamar de inferioridade em relação ao ouvinte e retira dele a possibilidade de adentrar em um universo educacional que assegure o desenvolvimento de suas potencialidades (LUCKESI, 2001; SKLIAR, 2005; THOMA, 2009).

Os avanços legislativos nos âmbitos internacional e nacional, concomitantes a uma mudança na compreensão sobre deficiência, vêm possibilitando reflexões sobre os processos educativos para esse alunado e, nesse contexto, modelos avaliativos usualmente utilizados passam também a ser questionados. As práticas que servem para eleger e

estabelecer o conhecimento válido de cada aluno e os classifica distribuindo-os entre aptos e inaptos, entre capazes e incapazes, entre bons e ruins, entre superiores e inferiores passam a ser severamente criticadas, mas, apesar disso, permanecem sendo aplicadas pela dificuldade de serem alteradas. Nesse trabalho, entenderemos a avaliação como uma prática cultural⁸², como um componente gerador das identidades, determinando, muitas vezes, o papel social que esse sujeito ocupará em sua vida. Sob essa perspectiva, a avaliação aparece como um dispositivo pedagógico inserido em uma relação de poder e saber (CAMILLO, 2009; THOMA, 2009).

Neste capítulo, faremos uma reflexão sobre as práticas avaliativas encontradas no cotidiano escolar brasileiro, analisaremos como esse tipo de avaliação interfere na aprendizagem e inclusão ou exclusão da pessoa deficiente, bem como de que modo essa prática se adéqua ou não às peculiaridades do surdo. Faremos ainda uma reflexão sobre a influência das práticas avaliativas na formação das identidades e o seu papel na determinação dos caminhos possíveis para o sujeito surdo dentro da nossa sociedade. Em seguida, faremos uma incursão sobre o ENEM, que na atualidade serve como porta de entrada para o Ensino Superior, esclarecendo como o surdo se inscreve nesse certame. Por fim, veremos quais experiências avaliativas têm surgido como resposta às dificuldades de acessibilidade encontradas pelo público surdo.

4.1 Entre o Exame e o Ato de Avaliar: as marcas deixadas pelas práticas educacionais no desenvolvimento escolar do sujeito deficiente

O ato de avaliar no contexto escolar, por si só, apresenta-se como uma das atividades pedagógicas mais complexas. Muitos são os questionamentos e as inseguranças do docente sobre essa prática que, a despeito dos sistemas teóricos que vêm se construindo desde a década de 40 do século XX, a partir do primeiro modelo de avaliação educacional, proposto por Ralph Tyler (1902-1994), e das discussões que permeiam o tema na atualidade, permanece soberana em seus aspectos excludentes e seletivos. Avaliar em um contexto da

⁸² A discussão da avaliação como um dispositivo cultural é realizada pela área conhecida como Estudos Culturais, que problematiza vários fenômenos e práticas sob a óptica da cultura. A análise é realizada sob o discurso da existência de situações em que há disputa entre poderes nas diferentes culturas que tentam se estabelecer, cada uma, como a única e verdadeira (FORMOZO, 2009).

diferença torna-se um desafio muito maior visto que, além de considerar os critérios mínimos de formação, comum a todo o alunado, deve-se atentar para aspectos específicos de cada diferença. No caso do surdo, a acessibilidade linguística deve estar presente na instrumentalização da prática avaliativa, visto que a existência de barreiras linguísticas entre professor e aluno, e conseqüentemente nas práticas pedagógicas, interferirá negativamente na aprendizagem deste, acarretando a colocação desse alunado em um lugar de inferioridade (BISOL et al., 2010; VIANNA; 2000).

O conceito de avaliação escolhido para as reflexões que aqui serão feitas está vinculado aos aspectos culturais, visto que as práticas avaliativas se constroem dentro de um contexto espacial e histórico. Para Camillo (2009, p. 77), “[...] a avaliação é uma invenção histórico-cultural, assim com é a surdez dentro das discussões no campo dos Estudos Culturais”. Segundo Thoma (2009, p. 52), “Assim definida, a avaliação constitui-se como uma prática cultural que, ao determinar o valor de cada um, funciona como um mecanismo de in/exclusão” e, de acordo com Formozo (2009, p. 33), “[...] a avaliação não são práticas naturais que sempre estiveram aí. Elas estão a serviço das estratégias de disciplinamento que tentam formar um determinado tipo de identidade”. Nessa situação, a avaliação educacional, assim como o currículo, aparecem como componentes pedagógicos geradores de diferenças e identidades.

Esse conceito, presente em nosso atual momento histórico, provoca questionamentos sobre a prática que nos acompanha, social e politicamente, desde tempos remotos, e, no ambiente educacional, há alguns séculos. Antes de discutir aspectos avaliativos mais específicos para o público surdo, faz-se necessário, porém, identificar as práticas avaliativas vivenciadas no contexto educacional brasileiro, voltado para o alunado de modo geral. Será necessário levantar algumas considerações sobre as práticas avaliativas direcionadas para o público que apresenta algum tipo de deficiência.

4.1.1 O ato de avaliar (ou examinar), suas aplicações cotidianas no contexto brasileiro e propostas de melhorias avaliativas

Desde a Antiguidade, mesmo quando ainda não existiam sistemas teóricos de avaliação, a prática avaliativa já prestava serviço para distinguir e selecionar as pessoas, apresentando-se como uma atividade de controle social. A evolução histórica da Avaliação Educacional se origina em práticas seletivas e classificatórias sem vinculação com a instrução educacional e sem servir para avaliar os sistemas educacionais, tampouco a aprendizagem dos alunos. No início do século XX, iniciam-se os estudos científicos sobre o tema e passam a existir tentativas de avaliar aspectos mais amplos do que somente a capacidade intelectual do sujeito. Na sociedade contemporânea, encontramos modelos estruturados e sistemáticos de avaliação educacional, subsidiários da aprendizagem e de melhoria de programas, projetos e sistemas educacionais (BENEVIDES, 2011; ESCUDERO, 2003; HADJI, 2001; VIANNA, 2000).

A concepção avaliativa que não distinguia medida de avaliação perdurou até a construção do primeiro modelo avaliativo de Ralph Tyler⁸³, que, apesar de não considerar medida e avaliação como sinônima, priorizou em seus estudos a análise quantitativa. A partir de então, outros modelos de avaliação surgem, considerando aspectos mais qualitativos. No entanto, as noções relacionadas à aferição da inteligência permanecem influenciando nossas práticas atuais e continuam a gerar controle, classificação, seleção e punição (BENEVIDES, 2011; BENEVIDES; VIANA, 2010; ESCUDERO, 2003; LUCKESI, 2001, 2005).

A partir de Tyler, que propôs um modelo avaliativo, a terminologia *avaliação da aprendizagem escolar* passou a ser utilizada com muita frequência nos meios educacionais e passou a nomear indistintamente as situações de exames⁸⁴ e seleção, gerando tanto uma noção como uma prática equivocadas (LUCKESI, 2005).

⁸³ Ralph Tyler, na década de 1930, nos EUA, foi o primeiro estudioso a propor um modelo sistemático de avaliação. Considerado o pai da avaliação, seu modelo compreendia que a finalidade da Educação era gerar ou mudar padrões de comportamento. Para isso, o currículo deve ser construído com base em habilidades desejáveis, expressas em objetivos a serem atingidos. Seu modelo avaliativo consiste em comparar os objetivos pretendidos com os alcançados. Serve para avaliar não só a aprendizagem do aluno, mas também as instituições e programas. Com Tyler, supera-se a ideia de que a avaliação serviria apenas como uma tecnologia para ordenar indivíduos segundo alguns critérios (BENEVIDES, 2011; TYLER, 1976; VIANNA, 2000).

⁸⁴ Diferente da Avaliação da Aprendizagem, o exame se refere a uma modalidade de verificação da aprendizagem que tem por objetivo aprovar ou reprovar aqueles que a ele se submetem. Os exames apresentam as seguintes características: i) *são pontuais*, ou seja, o educando deve apresentar o conhecimento no momento em que está sendo examinado, não importando o antes ou o depois; ii) *são classificatórios*, classificam como bom, regular ou ruim, aprovam ou reprovam; iii) *são seletivos e antidemocráticos*, selecionam, excluindo os que supostamente *não sabem*; iv) *são estáticos*, classificam em um nível como se este fosse definitivo. Os exames são necessários em algumas situações tais como concursos e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, hoje, instrumento amplamente utilizado para o acesso ao ensino superior. No entanto, o que acontece é que esse modelo foi assimilado pelo ambiente escolar através de uma prática pedagógica autoritária, em que o

Luckesi (2001, 2005, 2011) assevera que o tratamento da avaliação da aprendizagem com características de exame adquiriu tanta importância nos meios educacionais brasileiros, que nossa prática revela um direcionamento vigoroso, mesmo nos dias presentes, para o que ele denomina *Pedagogia do Exame*. Nessa visão, uma significativa parte das atividades docentes e discentes está voltada para a resolução de exames e provas. Verifica-se que o interesse maior reside, não na verdadeira aprendizagem do aluno, mas em sua promoção para a série posterior. Pais, escolas e alunos voltam a sua atenção para um bom resultado nas provas e estas, pelo poder que lhes foi conferido, são utilizadas, muitas vezes, como instrumento de negociação, tortura psicológica, ameaça e punição pelo professor.

De acordo com Luckesi (2001, 2005, 2011), a Pedagogia do Exame gera consequências pedagógicas, ao superestimar os exames em detrimento da melhoria da aprendizagem do aluno; psicológicas, ao ser útil na geração de personalidades submissas; e sociológicas, ao servir para a seletividade social, contribuindo para a manutenção da sociedade de classes. Essas práticas avaliativas refletem a influência das Pedagogias Jesuítica⁸⁵ e Comeniana⁸⁶, originadas, respectivamente, nos séculos XVI e XVII.

Na sociedade burguesa, a Pedagogia Tradicional emergiu e se cristalizou, aprimorando mecanismos de controle por meio da seletividade escolar e dos processos de formação de conduta dos educandos. As provas e exames passaram a ser praticados de forma independente do processo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno, conforme os interesses do professor ou da instituição de ensino, nem sempre considerando o conteúdo efetivamente ensinado (BENEVIDES; VIANA, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

educador faz uso de provas como instrumentos para controlar e disciplinar os alunos (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

⁸⁵ A Pedagogia Jesuítica destinava especial atenção para a aplicação de exames e provas, que eram envoltas em verdadeiros rituais. As ocasiões dos exames eram solenes, seja pela constituição de bancas ou por outros procedimentos formais. Na obra *Ratio Studiorum*, publicada em 1599 pelos Jesuítas, há um capítulo destinado à prática de exames escritos e orais, no qual estão definidas as regras de como deveriam ser conduzidos os exames (BENEVIDES, 2011; LUCKESI, 2001).

⁸⁶ João Amós de Comênio (1592-1672), conhecido como Pai da Pedagogia Moderna, por apresentar a Pedagogia como uma ciência sistemática, afirmava que tudo deveria ser ensinado a todos e aboliu os castigos corporais, práticas comuns da época. Para ele, cabe ao professor manter a atenção e a disciplina dos alunos. Confere especial importância aos exames, que aparecem como uma prática hierárquica, cabendo ao educador decidir o conteúdo, a forma, as questões que contêm, a atribuição de notas, a aprovação e reprovação do aluno. O exame, para ele, possibilita a compreensão de como os alunos aprenderam o que foi ensinado e oferece, ao professor, dados para repensar sua prática pedagógica. Comênio atribuía ao medo um excelente fator para a manutenção da atenção do aluno e para uma melhor aprendizagem, sem cansaço e com economia de tempo (BENEVIDES, 2011; FERNANDES, 2010; GURGEL, 2003; LUCKESI, 2001).

Luckesi (2001, 2005) se opõe à realização de práticas de exame em sala de aula, por ele denominadas de avaliações classificatórias; porém Demo (2004) assevera que toda avaliação tem como características a distinção, a comparação e a definição, que são elementos próprios da classificação. Quem avalia deve aplicar critérios gerais para o grupo, mas, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças pessoais e avaliar individualmente de acordo com as capacidades e dificuldades de cada um e isso requer algum tipo de classificação. Não há como avaliar sem classificar; avaliação que não classifica, não avalia. A classificação está embutida em qualquer análise que o sujeito faça. Assim, Demo (2004) sugere que a classificação, na avaliação, possui duas faces: aquela condenada pelos educadores e que deve, de fato, ser combatida por ser excludente e outra que é a classificação inerente e própria de toda e qualquer avaliação.

Atualmente, a Educação Brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que prevê uma avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa⁸⁷. Por conseguinte, deve-se realizar uma análise do desempenho global do estudante através de um acompanhamento contínuo, em que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

De acordo com o inciso V do artigo 24 da LDB de 1996, a avaliação da aprendizagem para o alunado dos níveis de ensino fundamental e médio, de modo geral, deverá versar sob os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem

⁸⁷ A avaliação formativa é a que ocorre ao longo do desenvolvimento de um programa, projeto ou produto educacional de modo que as informações utilizadas sejam usadas para realizar modificações necessárias. Na avaliação formativa, devem ser utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados para efetuar modificações. Esse tipo de avaliação tem o intuito de “[...] proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implantação” (VIANNA, 2000, p. 86). Ao analisar o conceito de avaliação formativa na situação do processo de ensino-aprendizagem, Perrenoud (1999, p. 104) associou a avaliação formativa à observação, apontando que “[...] observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados”. Para o autor, a avaliação formativa exige intervenções diferenciadas de acordo com as necessidades de cada aluno.

disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 2001).

Apesar do respaldo legal, a prática avaliativa ainda continua a existir sob moldes antigos, muitas vezes por desconhecimento ou má interpretação da lei, pela dificuldade de abandonar antigas práticas pedagógicas, ou mesmo pelas vivências pessoais dos profissionais, que trazem, para sua prática profissional, situações vivenciadas por eles quando estudantes (BRASIL, 2001; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2001).

Diante da realidade educacional brasileira, Hoffmann (2001, 2005, 2006, 2008) adverte sobre a necessidade de ressignificar a prática avaliativa educacional. O ato de avaliar, compreendido ainda, na atualidade, como a prática de realização de provas e exames para constatar resultados, acaba por cindir a atividade docente em dois momentos claramente distintos: o de ensinar e o de verificar se o aluno aprendeu o que foi ensinado. Os educadores, de forma geral, apresentam uma grande preocupação sobre como elaborar uma avaliação que possibilite uma constatação objetiva da aprendizagem, norteadas pela Pedagogia do Exame. A qualidade educacional é então fundamentada numa perspectiva excludente, baseada em conteúdos reproduzidos, respostas corretas às tarefas propostas e padrões preestabelecidos de aquisições cognitivas e comportamentais.

Hoffmann (2006, 2008) assinala que a prática avaliativa não deve ser separada da pedagógica. Ao contrário, deve fazer-se presente em toda ação educativa, sendo essa integração essencial à melhoria da qualidade da Educação. Assim, a avaliação deixa de constituir um momento final do processo educativo para ser concebida como uma busca contínua de compreensão das dificuldades do aluno e de novas possibilidades de conhecimento. Como consequência, a noção de qualidade educacional adquire um novo significado e passa a ser entendida como o desenvolvimento máximo possível do educando, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados. Essa prática avaliativa permite favorecer e ampliar as possibilidades do aluno, promovendo a aprendizagem a um nível superior de conhecimento e de vida, visando à melhoria da realidade educacional e auxiliando o discente a progredir em sua aprendizagem, bem como em seus relacionamentos e atitudes.

Atentar para um percurso individualizado de construção do conhecimento constitui uma das características fundamentais para uma avaliação que intenciona a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno. De acordo com Perrenoud (2000, p. 151), “[...] o que

caracteriza a individualização dos percursos não é a solidão no trabalho, mas o caráter único da trajetória de cada aluno no conjunto de sua escolaridade”. Portanto, é preciso reconhecer que cada estudante possui um tempo e um modo diferenciados de aprendizagem, que as tarefas não são cumpridas da mesma forma por todos os educandos, pois não representam os mesmos desafios para todos. De modo análogo, os alunos de uma turma também não apresentam iguais dificuldades e sucessos nas mesmas áreas.

De acordo com Hoffmann (2001, 2008, 2009), a finalidade da avaliação não é verificar conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas desafiá-los para que sempre possam avançar, evoluir de um estágio de aprendizagem a outro, oferecendo apoio pedagógico adequado a cada um, visto que as dificuldades e facilidades não são iguais para todos. A avaliação deve promover a passagem para um nível qualitativamente superior de conhecimento e de vida. Nesse sentido, é prospectiva e cabe ao professor buscar lançar um olhar para além das expectativas estabelecidas e planejar desafios ajustados a cada aluno especificamente, bem como a cada grupo.

Dada a sua importância, o professor deverá tomar consciência do seu papel e atuar de forma comprometida para uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno. Para esse propósito, avaliar exige do professor uma visão ampla e detalhada da sua disciplina, a compreensão do processo de aprendizagem e um aprofundamento em teorias do conhecimento. Convém, da mesma forma, refletir constantemente sobre suas concepções de vida e de Educação, visto que influenciam diretamente a prática pedagógica, incluindo a sua forma de avaliar (HOFFMANN, 2006).

O que o catedrático Luckesi (2005) propõe, ao invés de uma prática que enfatize o exame, é que haja de fato uma *avaliação diagnóstica da aprendizagem*, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, oferecendo dados que sirvam de base para a tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, é uma prática: i) *diagnóstica e processual*, ou seja, trabalha com resultados provisórios e sucessivos, compreendendo que o educando pode alcançar desempenhos mais satisfatórios e de melhor qualidade; ii) *dinâmica*, realiza uma tomada de decisões pedagógicas adequadas à melhoria da aprendizagem do educando; iii) *inclusiva*, a prática pedagógica é voltada para o atendimento de todos os alunos, que apresentem ou não dificuldades; iv) *democrática*, pelo fato de incluir e estar a serviço de todos; v) *dialógica*, pois visa estabelecer uma aliança negociada entre educador e educando.

Um ato avaliativo envolve três momentos claros e bem definidos: i) *a coleta de dados*; ii) *a qualificação* e a iii) *tomada de decisão*. O primeiro momento se refere ao uso de instrumentos que têm por função ampliar a capacidade de observação do avaliador, oferecendo a descrição da realidade a ser avaliada. Os instrumentos podem ser os mais variados: provas, seminários, redações, monografias, portfólios, questionários, dentre outros. O momento da qualificação é aquele em que o avaliador, a partir dos dados coletados, irá procurar compreender como ocorreu a aprendizagem do educando, quais as dificuldades que apresenta e o que conseguiu apreender. É o momento em que o avaliador analisa e compreende as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo estudante. A tomada de decisão alude ao momento em que o avaliador/educador, com base no material colhido e na análise realizada, modificará ou fortalecerá sua prática pedagógica a fim de melhorar a aprendizagem discente. Por conseguinte, o avaliador/educador toma decisões pedagógicas que devem ser favoráveis à continuidade do processo de aprendizagem do educando (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2009).

Embora, na contemporaneidade, haja uma visão diferenciada da encontrada nos primeiros momentos da história da avaliação educacional, ainda se constata o intenso reflexo das primeiras ideias sobre o assunto na prática docente, caracterizando uma confusão entre avaliação e exame. Como resultado, temos hoje elevados níveis de reprovação e uma prática docente que desvincula o ato de ensinar do ato de avaliar - o que cria uma dicotomia entre essas ações e torna a avaliação uma ação segmentada e descontínua, parcelando o conhecimento, além de não favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. Se a concepção que exclui, seleciona e segrega está teoricamente superada, na prática, ela permanece viva, influenciando no percurso de milhões de educandos, sejam eles considerados *normais* ou *deficientes*.

Vejamos agora em que contexto acontece a avaliação das pessoas que apresentam características peculiares de aprendizagem e sob quais aspectos ela interfere no aprendizado daqueles marcados por diferenças.

4.1.2 A avaliação na Inclusão Escolar da deficiência: o discurso avaliativo materializado nos documentos legais e nas propostas teóricas

Nos últimos anos, significativas conquistas foram obtidas por intermédio de legislação internacional e nacional, que apontam para a necessidade da inclusão da pessoa deficiente em todos os segmentos da sociedade, enfatizando a importância da acessibilidade e, em decorrência, de um atendimento adequado para essa clientela em vários setores. Documentos internacionais - como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), a *Declaração de Salamanca* (1994), a *Convenção de Guatemala* (1999) e a *Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) - foram gerados após intensas lutas da sociedade civil na busca dos direitos humanos e serviram de apoio para as diretrizes legais brasileiras. Conforme assevera Magalhães (2002, p. 39-40), a Declaração de Salamanca “[...] inspira os princípios contidos nas propostas lançadas pelas políticas educacionais brasileiras pautadas pela perspectiva inclusiva”.

Esses eventos, ao mesmo tempo em que foram produzidos por mudanças conceituais da deficiência, produzem novas formas de olhar e de relacionar-se com esse público, gerando configurações relacionais diferenciadas na sociedade. Na Educação, a presença desse alunado no ensino regular, as práticas de ensino e avaliação são influenciadas por essas visões, acarretando questionamentos sobre nossas condutas como profissionais da Educação.

A Constituição Federal da República do Brasil, de 1988, inaugura em nosso país uma política que ressalta o dever do Estado e o direito do cidadão. A carta magna, em seu texto, visa assegurar, para todos os cidadãos brasileiros, de forma indistinta, o direito de ir e vir, o acesso à Educação, à saúde, à assistência social, ao lazer, à cultura e ao esporte, além de estabelecer o direito à proteção contra práticas preconceituosas, discriminatórias ou excludentes. Em seu artigo 205, prevê que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Logo em seguida, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, no artigo 208, garante, para os estudantes com deficiência, um “atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2007).

Na LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 2001), destacam-se o artigo 58, que define a Educação Especial como uma modalidade que deve ser oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino e os incisos I e III do art. 59, que asseguram, ainda, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades educacionais desse alunado, além de oferecer professores com qualificação para o atendimento especializado.

Apesar da avaliação formativa, de caráter contínuo, configurar como o modelo a ser alcançado, a realidade vivenciada nas ações educativas cotidianas de todos os níveis de ensino ainda se centra sobre moldes antigos de uma prática somativa⁸⁸, segmentada, pontual e entendida como um momento distinto da prática educativa (BRASIL, 2001; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005).

Essa realidade, que atinge o alunado de modo geral, chega também ao aluno deficiente, que apresenta condições diferenciadas de aprendizagem. Para este, é necessário a existência de práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem capazes de atender suas demandas e promover o desenvolvimento das suas capacidades. Sem essas condições de atendimento, a tendência é que educacional e socialmente esse alunado passe a ocupar definitivamente os lugares socialmente criados pelo modelo do exame, a saber: o estudante de baixo rendimento escolar, o incapaz, o lento, o que não consegue acompanhar o currículo escolar. Esses lugares, para não dizer estigmas, acabam por gerar desmotivação e abandono escolar, o que tende a direcioná-los futuramente para ocupações profissionais de baixo valor social (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005)

Para proteger as especificidades do alunado com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11) afirma:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

⁸⁸ Uma das contribuições dos estudos de Scriven (1928-*) foi a diferenciação entre as avaliações de natureza somativa e formativa, sendo a primeira executada ao final do processo educacional, como proposta por Tyler, e a segunda, durante o processo (BENEVIDES, 2011; VIANNA, 2000).

Nessa perspectiva, é reforçada a utilização da avaliação formativa, que deve oferecer dados para que o professor defina estratégias de desenvolvimento do estudante. O documento especifica algumas necessidades apresentadas pelo alunado deficiente, tais como a demanda por mais tempo para a realização de algumas tarefas e a importância de alguns recursos, tais como o uso da língua de sinais e o uso de Tecnologias Assistivas (TA⁸⁹). A escola e a universidade, inseridas no contexto da legislação inclusiva, deverão adequar a sua prática educativa e avaliativa à legislação presente, visando garantir oportunidades equiparadas de atendimento educacional.

Conforme já apontado no capítulo 1, Beyer (2010) destaca, porém, que a proposta de Educação Inclusiva do Governo Federal ainda não possibilitou o amadurecimento das ideias nos estados, municípios e sociedade de modo geral e que a proposta inclusiva pode gerar leituras errôneas levando os profissionais a não atentarem, de fato, para as especificidades de cada aluno.

O uso da prática do exame na escola e as interpretações imaturas sobre a política de inclusão, encontradas no cotidiano escolar, acabam por prejudicar o desenvolvimento dos alunos de forma geral, mas exerce efeito especialmente deletério nos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência (física, intelectual ou sensorial), pois apresentam modos singulares de aprender conforme as especificidades de seu perfil. Historicamente, o aluno deficiente vem enfrentando a dificuldade de encontrar, no sistema educativo brasileiro, um local de desenvolvimento para as suas capacidades. Desde os primeiros anos de escolaridade, esse alunado é acompanhado por uma prática tradicional de ensino e avaliação que se limita, de modo geral, à classificação normativa e à identificação de suas fragilidades e dificuldades, estacionando-o em um determinado nível, sem efetivamente promover o seu aprendizado (BEYER, 2010; FIÚSA; SANTOS; LIMA, 2008).

De acordo com Beyer (2010), há uma estreita vinculação entre as formas de avaliar o aluno deficiente e a vigência de certos paradigmas, do qual a *visão clínico-médica*, fundamentada no diagnóstico da patologia, é a mais antiga e ainda a mais encontrada. A forma de avaliar a pessoa com deficiência está atrelada às concepções que foram historicamente construídas sobre a deficiência pela sociedade. Essa visão reitera a concepção

⁸⁹ “[...] arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, e consequentemente, promover vida independente e inclusão” (SCHIRMER *et al.*, 2007, p. 31).

de avaliação como dispositivo cultural que se constrói no momento histórico e temporal, bem como interfere na construção das identidades dos sujeitos que são por ela classificados.

Sob o ângulo de diversas lentes paradigmáticas⁹⁰, há a construção de práticas avaliativas diferenciadas. Beyer (2010) ao fazer considerações sobre o trabalho de Bleidick (1981⁹¹) aponta para a existência de cinco paradigmas que influem na avaliação desse alunado: i) clínico-médico, ii) sistêmico, iii) sociológico; iv) crítico-materialista e v) inclusivo.

O *paradigma clínico-médico*, o mais antigo e o mais persistente na história, ao conceber a deficiência de maneira extremamente individualizada e inserida em uma patologia, instrumentaliza a avaliação através dos aspectos clínicos da deficiência. A partir dessa visão, as crianças identificadas como deficientes, por muitos séculos, estiveram excluídas de qualquer prática educacional, visto que as sociedades que enxergavam a deficiência no indivíduo não acreditavam na possibilidade educacional dessas crianças, cabendo apenas à medicina o campo responsável por suprir toda e qualquer dificuldade. As representações sobre os déficits e desvios predominam, as medidas pedagógicas centram-se na correção, na compensação e na terapêutica. Nesse contexto, a avaliação efetua-se através do diagnóstico, por meio de anamnese⁹² do sujeito, visando ao encaminhamento para atendimentos terapêuticos especializados em detrimento da ação pedagógica. Cabe ressaltar, que apesar da existência de outros paradigmas, não se pode afirmar que esse paradigma está superado (BENEVIDES; 2011; BEYER, 2010).

No *paradigma sistêmico*, a deficiência é avaliada de acordo com as demandas impostas pelo sistema escolar, ou seja, o parâmetro normativo estabelecido é o currículo e, baseado nele, identificam-se aqueles que não se adaptam. A deficiência aqui é entendida como um produto do sistema escolar. Beyer (2010) define esse paradigma como a *versão*

⁹⁰ O conceito de paradigma, lançado por Thomas Kuhn (1922-1996), em 1962, refere-se a um conjunto de ideias compartilhadas e defendidas por uma comunidade científica. Os paradigmas existem para explicar determinados fenômenos até o momento em que se deparam com situações de impossibilidade de resolução. Essa situação crítica será superada com o aparecimento de outro paradigma. São essas crises e o surgimento de novos paradigmas que possibilitam o progresso da ciência (BEYER, 2010; VIANNA, 2000).

⁹¹ Beyer (2010) refere-se ao trabalho BLEIDICK, U. Lernbehindertenpädagogik. In: BLEIDICK, U. et. al. **Einführung in die Behindertenpädagogik**. 2. Ed. Stuttgart: Kohlhammer, 1981.

⁹² A *entrevista de anamnese* tem por objetivo realizar o levantamento detalhado da história de desenvolvimento da pessoa. É uma técnica de entrevista que pode ser facilmente estruturada cronologicamente (TAVARES, 2000).

escolar do paradigma clínico-médico. No paradigma sistêmico, há uma busca pelo controle através da homogeneização das turmas, que separa seus alunos de acordo com suas *potencialidades* e suas *competências*, definidas através do currículo. Dessa forma, os procedimentos avaliativos selecionam para o devido encaminhamento, seja para a Escola Regular ou Especial⁹³.

No *paradigma sociológico*, a deficiência é compreendida através da atribuição social, em que as reações do grupo podem facilitar (pela empatia) ou prejudicar (pelo preconceito ou incompreensão) o desenvolvimento global do indivíduo. Aqui, a deficiência é compreendida como um fenômeno cultural, um constructo social e não como algo que está presente exclusivamente no indivíduo. Nesse caso, como participantes do grupo social, os professores estão imbuídos desses valores, que afetarão suas práticas de ensino e avaliação. A expectativa que o professor elabora sobre a aprendizagem do aluno interfere diretamente no seu desenvolvimento, configurando uma profecia autorrealizadora⁹⁴ (BENEVIDES, 2011; BEYER, 2010).

O *paradigma crítico-materialista*, inspirado no pensamento marxista e fundamentado na sociedade de classes, concebe a deficiência como uma incapacidade para a vida produtiva e a avaliação torna-se um modo efetivo de isolar o deficiente dos bens sociais e de excluí-lo do mercado de trabalho. Por outro lado, esse mesmo deficiente é colocado na posição de trabalho de menor-valia, o que não favorece o investimento, pela lógica de mercado, para que essa pessoa atinja um patamar desejável de produtividade (BEYER, 2010).

Na atualidade, fala-se em um *paradigma inclusivo*, que visa superar preconceitos e a segregação estabelecida historicamente, possibilitando a interação social entre as pessoas com e sem deficiência. A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, busca subsídios nos aportes teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, advoga o

⁹³ Após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), devido à pressão governamental, as escolas especiais, no Brasil, diminuíram consideravelmente, transformando-se, na maioria das vezes, em instituições para Atendimento Educacional Especializado (AEE), que oferece atendimentos no contraturno da escola regular. No entanto, esse direcionamento e homogeneização continua a existir no interior das escolas regulares, com o redirecionamento desse alunado para salas específicas.

⁹⁴ A *profecia autorrealizadora* é um fenômeno relacional que pode interferir de modo significativo no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da personalidade da criança, na construção da autoestima, na percepção de si próprio e ainda pode pautar as condutas e comportamentos de um indivíduo. Dessa maneira, o comportamento do aluno é modelado pela expectativa do professor, e este, por sua vez, responde de acordo com o que ele supõe ser possível ao seu aluno (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

atendimento do aluno com deficiência na escola regular e adota estratégias de acompanhamento através de métodos de descrição qualitativa e da consideração do contexto social no qual o educando está inserido (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009).

Dada a proposta de inclusão escolar, vivemos um momento de grandes discussões e questionamentos sobre as antigas práticas de ensino e avaliação. Como resultado, surgem novas propostas para a efetivação de uma Educação Inclusiva, em que a diferença e a individualidade do estudante não possam ser ignoradas. No entanto, ainda são escassas, na literatura especializada, reflexões sobre o tema da avaliação da aprendizagem para esse alunado. Como consequência, as formas de avaliar a aprendizagem ainda se encontram inadequadas, demonstrando a nossa compreensão insuficiente ou equivocada sobre o processo de ensino e avaliação para essas pessoas e mesmo uma descrença sobre a sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem (BENEVIDES, 2011; FERNANDES, 2010).

Conforme Hoffmann (2009), para a efetivação da inclusão, não se pode confundir a expressão *atendimento igual para todos* com *igualdade de oportunidade educacional para todos*. Se entendidas como frases que expressam o mesmo sentido, muitas práticas equivocadas podem surgir dessa má compreensão. Em nome de uma *suposta justiça*, constata-se práticas excludentes baseadas em critérios de avaliação fixos, trabalho pedagógico uniforme e turmas homogêneas, selecionadas a partir do nível de aprendizagem do aluno. Padronizar ações, estabelecer regras comuns a todos e definir critérios quantitativos, objetivos e precisos, na verdade, é uma forma de gerar práticas injustas e arbitrárias. O desenvolvimento humano tem origem na diversidade e os educandos têm diferentes maneiras de viver, de pensar, de ser, de expressar-se, de aprender e de apreender o mundo, necessitando, assim, de práticas de ensino e avaliação adequadas às suas diferenças, condição essencial para se realizar a inclusão.

Para o aluno com deficiência, existem propostas de avaliação da aprendizagem fundamentadas nas ideias de Vygotsky (1896-1934) e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁹⁵. Dessa maneira, argumenta-se a necessidade de uma efetiva intervenção social a fim de favorecer condições cognitivas emergentes e possibilidades de superação, não se limitando o ato de avaliar, portanto, às capacidades consolidadas, ao

⁹⁵ Vygotsky (1994, p. 112) define a ZDP como: “A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

conhecimento previamente adquirido. Deter-se em indicadores superficiais de desempenho escolar e intelectual ocasiona a realização de um prognóstico negativo do aluno com deficiência, que passa a ser visto como detentor de uma condição de aprendizagem debilitada (BENEVIDES; VIANA, 2014; BEYER, 2010).

Utilizando o conceito de ZDP, Guthke (1996) apud Beyer (2010) propõe que não basta a avaliação verificar as atuais condições do desempenho escolar, mas é essencial estimular a condição intelectual do indivíduo frente às situações de mediação, em que conceitos e informações venham a provocar a consolidação de níveis reais de desenvolvimento. Nesse sentido, a verificação do que foi alcançado pelo aprendiz (rendimento), não é suficiente para uma avaliação adequada, tornando imprescindível a investigação das condições cognitivas emergentes. Diante dessa perspectiva, evita-se uma avaliação de natureza equivocada, que possa confundir uma dificuldade intelectual provisória, decorrente de pouca estimulação do ambiente, com crianças que detenham, de fato, um quadro de deficiência intelectual.

Entendendo a vida social como base para o desenvolvimento psicológico do ser humano, Vygotsky (1994) acredita que a educação voltada para crianças deficientes seja marcada por ricas experiências e vivências sociais. Assim, defende que o nivelamento homogêneo, nas escolas, seja substituído por um trabalho com grupos heterogêneos, possibilitando interações mais ricas, que permitam trocas entre as crianças em suas variadas zonas de desenvolvimento. Para o autor, atender a criança com deficiência intelectual em grupos homogêneos priva-a de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças, que poderiam realizar o papel de mediadoras (BENEVIDES; VIANA, 2014; BEYER, 2010, VYGOTSKY, 1994).

Na Educação Inclusiva, que visa à desestigmatização do aluno com deficiência, constata-se uma transformação paradigmática da avaliação da aprendizagem:

Os focos da avaliação transferem-se: a) da seleção dos alunos deficientes para escolas especiais, para a identificação das necessidades especiais dos mesmos; b) do encaminhamento a uma escola especial, para o apoio ao aluno no âmbito da escola regular; c) da justificativa do encaminhamento para a escola especial, através do laudo clínico, para a orientação e o acompanhamento pedagógico na escola regular; e d) dos métodos quantitativos e normativos para a descrição qualitativa e a consideração do contexto ou do entorno (EGGERT apud BEYER, 2010, p. 95).

Algumas estratégias adaptativas são propostas para a avaliação do aluno com deficiência: i) mudança da temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios da avaliação, ou seja, o professor deve considerar que o aluno com deficiência pode alcançar os mesmos objetivos do grupo, porém requer um período maior de tempo; ii) ênfase nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação das habilidades do aluno, suas condutas particulares e suas dificuldades. Isso não significa abandonar os objetivos determinados para o grupo, mas acrescentar outros que estejam de acordo com suas necessidades; iii) tendência à promoção do aprendizado do aluno. Dessa forma, é necessário dar mais importância às suas capacidades do que às suas dificuldades (BIBAS; VALENTE, 2008).

Além da avaliação inicial, o professor deve avaliar continuamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa avaliação auxilia o professor a mapear o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com seus avanços e retrocessos. A avaliação formativa aparece como prática recomendada pelo MEC e por estudiosos da área, ou seja, a avaliação processual, com o uso de instrumentos variados, com a aproximação da relação professor-aluno, de forma individualizada, realizando adaptações sempre que necessário, com o uso de recursos adequados às necessidades de cada aprendiz. A avaliação também deve ser diagnóstica, ou seja, ter por objetivo realizar um diagnóstico da situação da aprendizagem do educando, que sirva de base para uma tomada de decisão por parte do avaliador em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. É importante também avaliar as características funcionais do aluno a fim de avaliar as habilidades básicas que ele possui e que lhe permitem enfrentar, de forma mais ou menos eficaz, a demanda educacional (CARVALHO, 2005; FERNANDES; VIANA, 2009).

As avaliações devem sempre considerar a situação vivenciada pelo aluno com deficiência para que o professor possa propor atividades avaliativas contextualizadas. As comparações entre os alunos devem ser evitadas, mesmo que possuam deficiência similar. O aluno deve ser comparado consigo mesmo, com a evolução de suas produções e atitudes ao longo do desenvolvimento; a avaliação inicial vai servir de parâmetro para as avaliações decorrentes do período letivo. As adequações nas avaliações realizadas pelo professor devem sempre considerar o currículo comum. Outro aspecto a se ponderar é a importância dos conteúdos presentes na avaliação, visto que a supressão de determinados conteúdos pode comprometer uma avaliação efetiva da aprendizagem. O planejamento de uma avaliação com conteúdo diferenciado caracteriza, portanto, uma exclusão que discrimina o aluno por sua

deficiência. Porém, a supressão de objetivos básicos deve ser realizada se extrapolar as condições do aluno em atingi-los ou se não causar prejuízo para a sua escolarização. Dessa forma, são necessários cuidados especiais na eliminação de conteúdos, mas também é possível introduzir objetivos alternativos, que não foram inicialmente previstos, para suplementar as necessidades específicas do aluno (FERNANDES, 2010).

As concepções construídas historicamente pela sociedade sobre a deficiência têm evoluído gradativamente do *modelo médico-clínico*, baseado nas limitações e patologia do sujeito, para o *paradigma inclusivo*, que visa superar preconceitos, possibilitando a participação cidadã ativa da pessoa com deficiência na sociedade. Como vimos, cada concepção de deficiência *autoriza* e respalda as práticas pedagógicas presentes em dado contexto histórico. A avaliação serve, portanto, à bases epistemológicas. Para que possamos encontrar mudanças significativas no modo de avaliar, é necessário rever e *quebrar* nossas crenças consolidadas (BEYER, 2010; BENEVIDES, 2011; FERNANDES, 2010);

Os estudos mais significativos sobre a avaliação da aprendizagem para o alunado deficiente se baseiam na teoria sócio-histórica de Vygostky, favorecendo assim as possibilidades de superação do educando, pois o ato de avaliar não se limitaria às capacidades consolidadas, ao conhecimento previamente adquirido, mas também favoreceria as condições cognitivas emergentes do aprendiz. Deve focar, portanto, a potencialidade e a capacidade do indivíduo, ao invés de dar ênfase às limitações da sua deficiência. A avaliação inclusiva deve ser formativa, diagnóstica, contextualizada, adequando-se ao currículo escolar e, ao mesmo tempo, ao perfil de aprendizagem de cada aluno, de modo que as oportunidades de aprendizado dos alunos com deficiência sejam equiparadas às dos alunos sem deficiência (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010; VYGOTSKY, 1994).

Os instrumentos avaliativos devem oferecer informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, as estratégias que utiliza para a realização das atividades e como enfrenta os desafios nas situações de aprendizado, orientando sempre a prática pedagógica do professor. Diante de um mesmo tipo de deficiência, convém assinalar que os instrumentos avaliativos podem ser adequados para uns, mas não para outros, porque cada aluno apresenta uma maneira diferenciada de aprender e de se portar diante do mundo.

A proposta avaliativa para o alunado deficiente deve levar em consideração as características particulares de cada um, focar-se nas potencialidades e não na limitação. A

avaliação pode e deve ser encarada como instrumento de desenvolvimento, evitando a cristalização de conhecimentos sobre o aluno, que na maioria das vezes reside no que ele consegue ou não fazer e aprender. A avaliação focada apenas nas capacidades consolidadas e na limitação apresentada pelo sujeito servirá apenas como um recurso a mais de exclusão social. A seguir, veremos como acontece o processo de avaliação do estudante surdo desde as práticas encontradas no Ensino Básico até a prática encontrada no ENEM, recurso prioritário para a entrada no Ensino Superior.

4.2 Das práticas escolares ao ENEM: refletindo sobre os lugares destinados (e ocupados) ao (pelo) surdo através das práticas avaliativas

Conforme vimos no capítulo anterior, os espaços educacionais destinados ao sujeito surdo têm sido historicamente restritos. Sob o discurso ouvintista da falta e da patologia e mesmo sob o discurso da diferença, o lugar reservado ao surdo na escola, ainda hoje, repousa em práticas de ensino e avaliação inadequadas às realidades particulares que estes apresentam. Os currículos, a didática e a avaliação para esse público ainda se constroem sobre os currículos, a didática e a avaliação do ouvinte, sendo realizadas, quando muito, adaptações que não consideram, de fato, as especificidades do perfil desse alunado (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009).

De acordo com Camillo (2009, p. 75):

A avaliação permanece sendo discutida pelo viés do sujeito ouvinte, centrada na figura do professor como detentor do saber/poder dentro do espaço escolar. A educação de surdos, bem como a avaliação, precisa ser problematizada na perspectiva das narrativas surdas, alicerçada no direito à utilização da língua de sinais, entre outros aspectos que se configuram nas práticas avaliativas, engendradas nas relações de poder/saber.

Com a adoção de modelos curriculares e avaliativos ouvintistas, o surdo perde-se em seu processo de aprendizagem. A não existência de metodologias de ensino e avaliação que considerem os seus aspectos diferenciados de aprendizagem (a experiência visual do surdo, a existência de uma língua visuoespacial, a aquisição do Português como segunda língua) levam esse alunado ao fracasso.

Conforme o pensamento de Albres (2012, p. 1):

Percebemos que o fracasso escolar do aluno surdo muitas vezes está na forma como é conduzida a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, como também pelos instrumentos de avaliação adotados na escola que o comparam ou esperam uma produção como a de um aluno ouvinte.

De acordo com Stürmer (2009, p. 104) “Não há possibilidade de pensarmos a avaliação desvinculada do currículo e das práticas educativas”. Portanto, quando se fala de avaliação, é necessário considerar a prática pedagógica como um todo, pensar no Projeto Político Pedagógico (PPP) do ambiente escolar, na necessidade da construção de um currículo que se volte para as necessidades do surdo, que não leve em consideração somente a aprendizagem do Português. Para a autora (Op. cit., p. 104): “Sem uma nova concepção de currículo, continuaremos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, exercendo práticas avaliativas limitadas, injustas e excludentes”.

Conforme exposto anteriormente, em um contexto educacional marcado pelo discurso da anormalidade e da patologia, da falta e da limitação, o trabalho educacional voltado para os surdos, por muito tempo restrito à inauguração ou desenvolvimento da fala e à restauração da audição, manteve esse público, de modo geral, à margem dos conhecimentos transmitidos pela instituição escolar, fato este que reservou, para esse sujeito, um papel social de descrédito e incapacidade. A política de inclusão que ganhou espaço nos últimos anos tenta, por sua vez, reverter esse quadro (BRASIL, 2001, 2008; GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010).

Sob a materialidade dos discursos de inclusão nos documentos oficiais do governo, o direito à Educação e o respeito às diferenças linguísticas do surdo são apresentados. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) recomenda que o ingresso do surdo nas escolas comuns deve considerar a educação bilíngue Português/Libras. Segundo esse documento, o ensino escolar deve ocorrer em ambas as línguas e o ensino da Língua Portuguesa deve ser considerada como segunda língua; o ensino bilíngue deve contar com os profissionais tradutores-intérpretes⁹⁶ de Libras e com o ensino de Libras para os demais alunos da escola. A orientação é que o aluno surdo, devido à sua diferença linguística, e, na medida do possível, esteja com outros surdos em turmas comuns da escola regular (BRASIL, 2008).

⁹⁶ O intérprete é aquele que realiza a tradução de uma língua para outra. Já o tradutor deve realizar essa tradução na situação em que uma das línguas deve estar na modalidade escrita. O “[...] tradutor-intérprete é aquele que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua oral nas modalidades escrita e/ou oral/sinalizada” (VIEIRA, 2014, p.126).

Apesar do reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua, o documento, ao asseverar que “[...] a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais [...]” (BRASIL, 2008), subtende que o ensino pode ou deve ser ministrado em ambas as línguas. Ao especificar o ensino sob esses moldes, o documento não faz distinção das singularidades de aprendizado do surdo, que apresenta condições de aprender a língua de sinais com muito mais propriedade do que qualquer língua oral-auditiva, pelo fato da primeira configurar-se como uma língua natural para o surdo (GOLDFELD, 2002). Se o ensino pode acontecer em ambas as modalidades, o ensino dos conteúdos em Português torna-se comprometido, pela dificuldade do surdo na apropriação dessa língua de caráter auditivo-oral. Outra dificuldade não levada em consideração nesse documento é a da impossibilidade da utilização do uso simultâneo de duas línguas gramaticalmente diferentes (LOCKMANN; KLEIN, 2009).

Cabe ressaltar que as experiências pessoais da autora observam que dificilmente é encontrada, em nossa realidade educativa, o ensino de Libras para os demais educandos, fazendo com que a interação do aluno surdo fique limitada à sua relação com o intérprete e que o ensino e a avaliação aconteçam prioritariamente na Língua Portuguesa, sendo, portanto, predominante em todos os processos pedagógicos. Somada a essas questões, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva esbarra ainda em outras que são específicas à cultura surda, tais como a especificada a seguir.

A despeito de toda uma política educacional atual que preconiza a inclusão do aluno deficiente e do surdo, na escola regular e na sala de aula comum, a Comunidade Surda tem resistido e defendido a construção de espaços educacionais – escolas ou turmas, na ausência de escolas – voltados especificamente para ela. A luta por tal espaço perpassa pelo desejo da criação de uma pedagogia que possibilite transformações nos discursos, favorecendo a saída do surdo do local de deficitário para uma narrativa da diferença que valorize sua cultura e sua língua. Na realidade do isolamento linguístico vivenciado por eles, que em sua maioria é proveniente de família ouvinte, a escola ocupa um ambiente privilegiado para tal mudança discursiva, visto que, muitas vezes, a instituição escolar é o único lugar possível de comunicação do surdo e, por isso, possibilitará uma construção identitária, opondo-se ao discurso da deficiência localizada no indivíduo (FORMOZO, 2009; MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009; THOMA, 2009).

De acordo com Morais e Lunardi-Lazzarin (2009, p. 18) “A escola é um espaço de representação da identidade surda e produtora de discursos sobre a surdez e os surdos”. Sob essa perspectiva, a luta travada pela Comunidade Surda defende a importância desses espaços pela possibilidade do contato intergeracional que promove a formação de identidades na perspectiva da diferença surda. O contato do surdo com a sua comunidade, para os defensores da escola bilíngue, promove condições para que ele passe a se reconhecer e se narrar dentro da perspectiva da diferença linguística e cultural, um modo, portanto, oposto à identidade surda outrora cravada sob o viés do discurso ouvintista da patologia e da falta. Por aparecer como importante espaço para a construção das identidades surdas, todos os elementos encontrados nela, tais como conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, bem como os relacionamentos interpessoais estabelecidos colaboram para tal (FORMOZO, 2009; THOMA, 2009).

Seja na escola regular ou na escola bilíngue, a avaliação irá produzir identidades surdas ao criar *verdades* sobre a surdez e sobre os sujeitos identificados por ela (CAMILLO, 2009; THOMA, 2009). Nas palavras de Thoma (2009, p. 51): “[...] as representações docentes sobre os alunos e as práticas delas decorrentes colaboram nos processos de constituição de identidades e da diferença surda”.

Em outro trecho, afirma:

As identidades surdas, assim, vão sendo moldadas pela avaliação que, através de pareceres e opiniões sobre os alunos, compara e define a diferença. As diferenças, por sua vez, constituem-se na relação com uma identidade desejada e aclamada como ideal, seja ela ouvinte ou surda (THOMA, 2009, p. 64).

Desse modo, a Comunidade Surda resiste à sua inserção na escola regular, visto que, de acordo com os teóricos dos Estudos Surdos⁹⁷, o discurso inclusivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva *silencia as diferenças*. A argumentação para tal é que inclusão educacional para os surdos passa pela escola bilíngue e não pela inserção na escola regular. Espera-se que, com a aprovação do Estatuto da

⁹⁷ Os Estudos Surdos se configuram como uma área de pesquisa educacional criada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. De acordo com Skliar (2005, p. 5): “Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano”.

Deficiência (2015), isso se torne mais claro para a sociedade. Karnopp (2009), ao referir-se ao trabalho de Lockmann e Klein (2009, p. 110) sobre o dispositivo inclusivo da nossa Política (2008) que “[...] vem se instalando nos espaços educacionais nacionais como verdade única de escolarização das crianças e jovens brasileiros”.

Assim sendo:

Esse dispositivo utiliza de estratégias de normalização – ouvintização dos surdos, no sentido de nomear, descrever, prescrever aquilo que os distanciam/aproximam da normalidade ouvinte – reafirmando esta normativa: estar incluído requer uma permanente comparabilidade com a norma, que não é problematizada. O dispositivo da inclusão dos surdos nos espaços das escolas regulares vem legitimando a escola como um espaço regulador da diferença: a repetição, a reprodução, o retorno ao mesmo, segundo sugere Deleuze (KARNOPP, 2009, p. 13).

Frente a isso, o espaço escolar destinado ao surdo é defendido em detrimento à escola regular pela crença de que esses ambientes possam vir a criar recursos pedagógicos – metodologias de ensino e avaliação - capazes de gerar identidades mais positivas sobre a surdez, que não precisem ser comparadas e normalizadas com as identidades ouvintes.

Seja em qualquer meio escolar, a avaliação voltada para o sujeito surdo é discutida nos documentos governamentais através do Decreto 5.626/2005 que, em seu 14º. Artigo, orienta às instituições federais de ensino “garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005).

Os incisos VI e VII desse mesmo artigo fazem recomendações sobre como os espaços educacionais devem conduzir a avaliação. Nesse sentido, convém:

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

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

Apesar de sancionado há quase 10 anos, o decreto supracitado não possibilitou ainda mudanças significativas na avaliação da aprendizagem. O que se percebe são práticas

ouvintistas que continuam a classificar, normalizar, selecionar e excluir, ou seja, ações que estabelecem os mesmos critérios de avaliação adotados para os ouvintes e a presença de um contexto avaliativo que inibe ou limita as capacidades linguísticas e cognitivas do surdo (THOMA, 2009).

Estudos apontam que, seja na escola bilíngue para surdos ou na escola regular, a educação voltada para esse alunado pauta-se nos seguintes aspectos: i) presença de currículos da escola comum apenas com adaptações que não consideram a diferença (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009); ii) metodologias de ensino idênticas às destinadas a ouvintes (FORMOZO, 2009); iii) simplificações dos conteúdos ministrados (devido às crenças de atraso do surdo em relação ao ouvinte e da sua incapacidade de compreender com profundidade as disciplinas⁹⁸) (FORMOZO, 2009; STÜRMER, 2009; THOMA, 2009); e iv) utilização de Libras apenas como dispositivo para o ensino do Português (FORMOZO, 2009). Essa realidade revela que as características específicas do alunado surdo não têm sido consideradas, o que continua a mantê-lo em um lugar de inferioridade linguística e cognitiva.

Documentos de uma das escolas pesquisadas por Thoma (2009, p. 59) revelam, que apesar do que é preconizado pelo decreto outrora exposto, as formas de avaliação tradicionais (classificatórias) continuam a ser exigência dos pais e da sociedade em geral, como também há uma dificuldade de materializar a proposta bilíngue especificada pelas políticas oficiais. Os objetivos avaliativos apresentados pelos entrevistados trazem ideias do surdo “[...] como alguém que necessita de ajuda e orientação para administrar sua própria vida, para participar da sociedade ouvinte [...]”; e como alguém que necessita de conteúdos simplificados e de uma educação menor. Além de uma permanente comparação dos surdos com ouvintes ou com modelos ideais de surdos, há também a simplificação de uma importante característica que deve ser levada em consideração na avaliação do surdo, que é a necessidade de oferecer experiência visual⁹⁹. O trabalho revelou que a prática avaliativa ainda

⁹⁸ O trabalho de Formozo (2009) traz relatos de professores surdos que afirmam que os ouvintes aprendem mais rápido que os surdos. Sobre esse dado, a autora considera “Penso que esse seja um mito e que surdos e ouvintes tenham ritmos semelhantes, com variações individuais, mas certamente, em uma turma de inclusão, o ouvinte aprende mais rápido porque a metodologia de ensino utilizada foi preparada por e para ouvintes. Além disso, em uma turma de inclusão, onde a maioria dos alunos e o professor são ouvintes, dificilmente o surdo terá respeitado seu direito de ter a língua de sinais como primeira língua” (FORMOZO, 2009, p. 43-44).

⁹⁹ “A experiência visual dos surdos é também simplificada por vezes, quando se assume que os critérios de avaliação são os mesmos e ‘a única diferença é que se escreve no quadro’” (THOMA, 2009, p. 60).

está imbuída da concepção médica da deficiência, que crê na inferioridade do surdo em relação aos ouvintes.

A redução dos conteúdos e facilitação das tarefas (permissão para fazer a prova com consulta ou apresentação de exemplos de como realizar a tarefa, sem ser possível, portanto, avaliar a interpretação do surdo ao comando solicitado em Português) também foram elementos encontrados no trabalho de Stürmer (2009).

Sobre a existência de uma avaliação mais branda para o alunado surdo, Albres (2012, p. 2) pondera que:

Consideramos que as medidas de avaliação de certa forma contribuem para que o surdo não seja punido por não saber ler e escrever como um ouvinte. Mas, a escola deve traçar objetivos para cada aluno. Até quando vai aceitar que um aluno surdo no ensino médio não saiba flexionar um verbo, não saiba construir uma sentença fazendo uso de preposição? É também muito injusto continuar considerando que qualquer produção vinda de um aluno surdo seja aceitável.

O trabalho de Stürmer (2009, p. 100) revelou, igualmente, a presença de um currículo reduzido em Português, que se limita a ensinar palavras de uso cotidiano do aluno. Para a autora: “Mais grave ainda é o fato de ensinar apenas ‘o básico’ do Português ao aluno, pois, através dessa facilitação, não estamos contribuindo para que o surdo desenvolva sua capacidade de tradução e interpretação”. Contraditoriamente ao ensino reduzido, seu estudo revelou que os instrumentos avaliativos limitam-se às produções que requerem habilidades escritas do aluno. Para professores que participaram da pesquisa realizada por Stürmer (2009, p. 99) “[...] a maneira mais adequada para avaliar os alunos surdos seria verificar o que assimilaram do conteúdo ensinado através de provas, trabalhos, pequenas dissertações para escrever o que entenderam e atividades em geral”. Sob a realidade encontrada Stürmer (Op. cit., p. 100) relata: “O aluno surdo é permanentemente avaliado na sua fluência em leitura e escrita, mesmo quando não é esse o objetivo da disciplina. Seus outros conhecimentos são ignorados ou colocados em segundo plano”. Em outro momento, assevera: “Ao mesmo tempo em que cobramos do aluno surdo a competência na Língua Portuguesa e salientamos a sua importância, a prática docente não possibilita a efetivação da aprendizagem dessa língua” (Op. cit., p. 92). Para o autor, “A escola precisa oportunizar ao surdo momentos nos quais ele possa se expressar em língua de sinais para demonstrar seus conhecimentos” (Op. cit., p. 99).

Todas essas práticas revelam a dificuldade de ressignificar a prática avaliativa, de encontrar metodologias mais adequadas de avaliação que levem em consideração os aspectos

linguísticos e a experiência visual do surdo. Sobre as dificuldades sentidas pelos profissionais em avaliar os surdos, Thoma (2009, p. 57) assinala:

Entre as questões mais frequentes trazidas pelos professores, está a dúvida sobre como avaliar alunos surdos que, mesmo quando conseguem escrever algumas palavras, têm dificuldades para dar sentido ao que lêem e sobre como avaliar alunos que se sentem desmotivados para novas aprendizagens, principalmente quando essas envolvem a leitura e a escrita.

Stürmer (2009, p. 94) levanta alguns questionamentos sobre as dificuldades encontradas na avaliação do surdo e desloca a dificuldade do aluno para o professor:

Existem também outras questões a serem analisadas: será que o aluno não consegue interpretar porque não consegue ler ou porque não existe fluência em língua de sinais por parte da professora para traduzir os problemas matemáticos aos alunos? Podemos pensar que, se o professor fosse fluente em língua de sinais, traduzindo todas as tarefas da escrita tradicional do português, conseqüentemente, seus alunos compreenderiam o que está escrito, desenvolvendo a leitura e sua capacidade de interpretação. Na educação de surdos, as línguas estão em relação permanente.

Em consonância com esse pensamento Thoma (2009, p. 64) argumenta:

Há uma recorrência de enunciados que mostram que as dificuldades de avaliação estão associadas ao desconhecimento de aspectos linguísticos e culturais dos surdos, à falta de preparo dos professores em trabalhar a língua portuguesa como segunda língua e à quase inexistência de uma comunicação efetiva e eficaz que permita ao professor fazer uma avaliação mais justa do aluno surdo, que acaba sendo responsabilizado e penalizado pelas dificuldades que nem sempre são suas, mas do contexto e de seus avaliadores

Apesar das dificuldades ainda encontradas, Thoma (2009) revela que a diferença surda vem desestabilizando os processos pedagógicos que ainda parecem desorientados no contexto escolar. Apesar dessa desorientação, já é possível encontrar, nesse espaço, discursos que rompem com a ideia da surdez inserida no campo da deficiência e a sua inserção em um contexto cultural, com língua própria e experiência sensorial diferenciada.

De acordo com Camillo (2009, p. 81): “Para o aluno surdo, por exemplo, é preciso entender que a experiência educacional, antes de tudo, é visual”. A avaliação voltada para o aluno surdo deve, portanto, considerá-lo como um sujeito que aprende e apreende o mundo através da experiência visual e, para isso, devem ser criadas metodologias avaliativas que superem a simplificação das práticas de permanecer de frente para o aluno para que este possa realizar leitura labial ou da escrita no quadro para que o aluno possa ler. De igual modo, é

necessário respeitar a língua de sinais como primeira língua do surdo, valorizando-a também nos processos avaliativos (THOMA, 2009).

Conforme Stürmer (2009, p. 97):

[...] aqui é preciso colocar que a Língua Portuguesa é a L2 (segunda língua) do aluno surdo e não podemos fazer as mesmas exigências para alunos usuários dessa língua e para alunos que aprendem uma língua que não a sua e somente na modalidade escrita. No momento da avaliação, os professores ficam ‘presos’ ao Português, sendo que os alunos são avaliados na competência linguística, e não nas aprendizagens ocorridas nas diferentes disciplinas.

A avaliação de surdo, imersa em uma realidade maior que prioriza o exame como forma de avaliar a aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2001, 2005, 2011) e dentro da realidade inclusiva ou bilíngue, acaba servindo a esses mesmos objetivos de normalização e comparação, isentando-se de práticas apropriadas e atentas às diferenças linguísticas e de aprendizagem desses educandos. Os professores, de modo geral, ao avaliarem seus alunos, o fazem sob o viés da falta.

Todas essas dificuldades - tais como simplificação dos conteúdos escolares, a redução nas exigências avaliativas, a priorização de instrumentos avaliativos que primam pela habilidade escrita, dentre outros - provocam deficiências na trajetória escolar do surdo, dificultando a sua permanência no ensino básico e o seu acesso ao Ensino Superior.

Como se pode prever, a exclusão de surdos no Ensino Superior inicia-se pelas precárias condições de ensino e avaliação oferecidas a esse alunado, passando pelos mecanismos de acesso e às próprias condições por lá encontradas. A realidade vivenciada na educação básica acompanha o surdo em sua trajetória na luta por engajar-se em níveis superiores de ensino. Para aquele que busca preparar-se para enfrentar um exame que possibilite a entrada na universidade, há a realidade de ambientes preparatórios – cursinhos em sua maioria voltados para ouvintes – que contam com professores que não tiveram preparo para lidar com o sujeito surdo e que não dispõem de intérpretes de Libras, dificultando ou impedindo a compreensão das aulas ministradas. Para os que têm acesso a um ambiente preparatório voltado para os surdos, há a barreira linguística da Língua Portuguesa, pois o material preparatório encontra-se em Português e existe uma falha no ensino de Português

para o surdo, o que gera dificuldade na leitura e compreensão dos textos (PEREGRINO, S/D; TOKARNIA, 2014¹⁰⁰).

Assim sendo:

A dificuldade está centrada na escrita e leitura, exatamente na modalidade em que deveriam obter êxito no contexto bilíngue. O centro da questão reside no fato de que foram excluídos, ao longo dos anos de escolarização, como já foi dito, do processo de ensino-aprendizagem em que tivessem contato eficiente com a experiência da leitura e escrita. A escola a que tiveram acesso, raramente, lhes propiciou um ensino de português com técnicas de ensino de segunda língua (PEREGRINO, S/D, p. 1641).

Cobrar essa compreensão na leitura, quase que exclusivamente, em um processo seletivo de acesso ao Ensino Superior, seria, no mínimo, um processo excludente, visto todo o percurso educacional voltado para o surdo que ainda não possibilitou o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem da Língua Portuguesa com proficiência. O aluno surdo, mais uma vez, encontra-se punido por uma responsabilidade que não é só dele.

Com a intenção de minimizar os processos excludentes ao Ensino Superior e dada a política de acessibilidade que estava se instaurando, no ano de 1996, foi destinado aos reitores das universidades federais o Aviso Circular 277/96, em que o MEC faz algumas orientações referentes à utilização de recursos que possam garantir o acesso a esse nível de ensino. Para o candidato surdo, recomenda:

colocação de intérprete no caso de Língua de sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal *e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação* (MEC, 1996) (grifo nosso).

Outro documento importante, que versa sobre o Ensino Superior, foi a Portaria nº 1679/99, que prevê para *alunos com deficiência auditiva*¹⁰¹:

Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, *desde o acesso* até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:

Quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão,

¹⁰⁰ TOKARNIA, 2014. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/11/estudantes-surdos-tem-dificuldade-para-se-preparar-o-enem>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

¹⁰¹ Termo utilizado no documento.

complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

Flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

Aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);

Materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos (BRASIL, 1999) (grifo nosso).

Essas medidas tornaram-se importantes para um aumento do público surdo na universidade¹⁰², todavia, quase não é possível encontrar medidas alternativas de avaliação, conforme previsto no Aviso Circular de 1994 ou práticas complementares de avaliação, como tradutores-intérpretes de Libras na revisão das provas.

As práticas avaliativas como as demais práticas pedagógicas para o alunado surdo recaem sob os moldes das práticas ouvintes, havendo, quando muito, adaptações. Essa realidade prejudica o desenvolvimento desse alunado, visto que, em sua essência, avalia-se a compreensão lingüística em Português, sua segunda língua, esquecendo-se de avaliar outros conteúdos relevantes. É necessário, portanto, rever o currículo e os instrumentos avaliativos voltados para o surdo, de modo que sejam *criados* e não adaptados recursos pedagógicos que, de fato, adequem-se às necessidades desse público. Essa realidade atinge o estudante com surdez por toda a sua vida escolar influenciado, conseqüentemente, na escolha profissional e/ou acadêmica. Os recursos que dão acesso ao Ensino Superior, por sua vez, continuam a seguir os mesmos moldes excludentes encontradas no Ensino Básico.

Hoje, o ENEM configura-se como principal porta de acesso ao Ensino Superior, sendo um exame extremamente valorizado em nossa sociedade. Vejamos agora como (e se) as recomendações e recursos previstos nos documentos supracitados estão presentes nesse certame, de grande envergadura na atualidade.

4.2.1 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – um exame de múltiplas dimensões e de várias finalidades

¹⁰² Apesar do aumento da comunidade surda na universidade, ainda é uma pequena parcela de surdos que adentra o Ensino Superior.

A primeira edição do ENEM foi realizada no ano de 1998 e desde então tem assumido um crescente e importante papel na sociedade brasileira. Criado inicialmente para constituir-se um exame capaz de avaliar o ensino médio, em 2009, o exame passou por mudanças em sua estrutura, incorporou quatro novos objetivos¹⁰³ e hoje se configura como um forte instrumento para o acesso ao Ensino Superior. Apesar de polêmicas e problemas logísticos em algumas edições – como a desistência de algumas universidades em considerar o ENEM como parte do processo seletivo e adiamento da prova (2009); vazamento de dados pessoais de candidatos dos anos de 2007, 2008 e 2009; divulgação errada de gabarito (2009); erro na impressão de cadernos (2010); supostas falhas na correção da redação (2012); desclassificação por engano de uma estudante (2013); o vazamento de questões e/ou provas (2009, 2010, 2011, 2014), fatos estes amplamente divulgados pela mídia –, o exame continua tendo grande aceitação por parte da sociedade, visto que, a cada ano, há um aumento na quantidade de inscritos (LOUREIRO; LEITÃO; VIANA, 2015).

Para Travitzki (2013), a consolidação desse exame na sociedade brasileira talvez esteja relacionada aos fatores de que, cada vez mais, o ENEM aparece como uma alternativa para o vestibular tradicional, por ter uma amplitude nacional, bem como por focar mais no raciocínio do que na memorização e reprodução de conteúdos. A seguir, faremos um breve histórico do ENEM e dos valores agregados a ele ao longo dos anos.

4.2.1.1 Construindo a história do ENEM – marcos que o tornaram um instrumento avaliativo de grande porte

O ENEM foi instituído sob a gestão de Paulo Renato Souza, o ministro de Estado da Educação e Desporto do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, através

¹⁰³ Os objetivos iniciais do Enem, presentes entre os anos de 1998 a 2008, voltavam-se para: i) servir de referência para uma autoavaliação do aluno; ii) servir como modalidade alternativa ou complementar no processo seletivo do mundo do trabalho; iii) servir como modalidade alternativa ou complementar no processo de seleção para o nível profissionalizante e superior (BRASIL, 2002). No ano de 2009, foram incluídos quatro novos objetivos: i) tornar possível a participação e criar condições de acesso aos programas do governo; ii) realizar a certificação de jovens e adultos no ensino médio; iii) avaliar o desempenho acadêmico das escolas do ensino médio; iv) avaliar o desempenho acadêmico dos alunos que irão ingressar nas IES (INEP, 2009).

da Portaria do MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998. Buscava-se, com esse exame, além de avaliar o desempenho individual do estudante que concluía a Educação Básica, contribuir para a melhoria na qualidade desse nível de escolaridade, visto que, de posse dos resultados da prova, o poder público tornava-se capaz de dimensionar as lacunas que debilitavam a formação dos jovens (BRASIL, 1998a, 2002; LOUREIRO; LEITÃO; VIANA, 2015; TRAVITZKI, 2013).

Em seu formato original, o Exame, de caráter voluntário, voltado para egressos e concluintes da última série do Ensino Médio, era constituído por uma prova única, composta por 63 questões objetivas de múltipla escolha, com abrangência em várias áreas de conhecimento e uma redação. Essa prova tinha duração de cinco horas e apresentava por objetivo avaliar as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Para esse propósito, foi desenvolvida uma Matriz de Competências¹⁰⁴ especialmente para estruturar o Exame. Assim, foram definidas cinco competências e 21 habilidades consideradas necessárias para a vida acadêmica, o exercício da cidadania e o mundo do trabalho (BRASIL, 1998a, 2002; LOUREIRO; LEITÃO; VIANA, 2015; TRAVITZKI, 2013).

Segundo tal documento, o ENEM apresentava os seguintes objetivos:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998a).

Apesar de ser apresentado nessa portaria como um recurso para avaliação do desempenho do estudante, ainda em 1998, foi publicado em parecer emitido pela Câmara de Educação Superior (CES) um conteúdo que já vinculava ao ENEM a possibilidade de ser

¹⁰⁴ A matriz construída especificamente para estruturar o ENEM indica competências e habilidades que associam os conteúdos do Ensino Fundamental e Médio às características do desenvolvimento em que o estudante se encontra ao final da escolaridade básica. Segundo documento oficial (BRASIL, 2002, p. 11): “Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências”.

utilizado como uma alternativa ao vestibular tradicional (BRASIL, 1998b; HALABE, 2012), como esclarece o seguinte trecho:

A partir deste ano, para citar mais um exemplo, o MEC inicia o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o objetivo de, além de avaliar as habilidades e competências adquiridas pelos alunos, tornar-se uma alternativa ao já tradicional exame vestibular. Diversas universidades e instituições isoladas de ensino superior já sinalizaram que poderão reservar um percentual de suas vagas, utilizando os resultados do ENEM como um dos critérios para o processo seletivo (BRASIL, 1998b, p. 3-4).

No ano de 2009, já no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, sob a gestão do Ministro Fernando Haddad, o ENEM passou por uma reestruturação e, cada vez mais, aproximou seus objetivos à ideia de ser um substituto do tradicional vestibular. A partir desse ano, o ENEM passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o Ensino Superior e tornou-se uma espécie de *vestibular de nível nacional* (LOUREIRO; LEITÃO; VIANA, 2015).

O atual modelo, fruto dessa reestruturação, ampliou o exame, sendo necessários dois dias para sua realização: um dia com duração de 4,5 horas e outro com duração de 5,5 horas. A prova passou a ser subdividida em quatro áreas de conhecimento¹⁰⁵, cada uma composta por 45 questões, totalizando 180; as cinco competências previstas no modelo original tornaram-se os atuais eixos cognitivos; o número de competências aumentou para 30 e as habilidades para 120, sendo 30 para cada área de conhecimento. Outra mudança foi o incremento dos objetivos, que passaram a ser sete (INEP, 2009; LOUREIRO; LEITÃO; VIANA, 2015; TRAVITZKI, 2013).

De acordo com Travitzki (2013), as mudanças ocorridas a partir de 2009 sugerem que houve um distanciamento da proposta inicial. Das primeiras edições, que tinham como objetivo principal avaliar as competências para o exercício pleno da cidadania, houve uma aproximação paulatina do objetivo de ser um instrumento de ingresso no Ensino Superior. Outra mudança significativa reside no formato das questões, que parece avaliar não somente a

¹⁰⁵ As provas são divididas por quatro áreas de conhecimento: Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova II – Matemática e suas Tecnologias; Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias (INEP, 2009).

mobilização de informações dadas no corpo do item¹⁰⁶, mas requer a aquisição prévia de alguns conhecimentos.

Além dessa mudança estrutural em sua décima segunda edição, ao longo dos anos, passou a ser vinculado a eventos que permitiram maior amplitude do exame, tais como: o seu uso, por algumas universidades, como parte do critério de seleção (a partir de 2000); a isenção de taxa de inscrição para alunos socioeconomicamente desfavorecidos (2001); a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁰⁷ para ampliar o acesso às IES (2004); a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹⁰⁸ para ampliação da rede federal de Ensino Superior (2007); a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹⁰⁹ para articular o ENEM às IES (2009); a utilização do ENEM como certificação do Ensino Médio (2010); a obrigatoriedade de participação no certame para a utilização do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹¹⁰ (2011) (INEP, 2009; LOUREIRO; LEITÃO; VIANA, 2015; TRAVITZKI, 2013).

Os objetivos do ENEM da atualidade são amplos e servem a várias finalidades, como: servir de referência para autoavaliação dos alunos; ser instrumento de admissão no Ensino Superior e no nível técnico; promover a certificação do Ensino Médio; avaliar as instituições de Ensino Médio e, pelo menos em teoria, ser instrumento de admissão para o mercado de trabalho. No entanto, de acordo com Travitzki (2013), além dos objetivos explícitos por documentos oficiais do governo, há os não claramente explícitos. Um deles é a influência que esse exame tem sobre o currículo do Ensino Médio, uma vez que normalmente

¹⁰⁶ Os itens encontrados nas provas do ENEM, entre os anos de 1998 a 2008, forneciam informações necessárias para a resolução de questões, enquanto, a partir de 2009, algumas das questões passaram a pressupor conhecimento prévio (TRAVITZKI, 2013).

¹⁰⁷ O Programa Universidade para Todos (ProUni) concede bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de Ensino Superior utilizando os dados sobre o desempenho do candidato no ENEM. Para participar do programa, o candidato deverá ter cursado todo o Ensino Médio em escolas da rede pública. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

¹⁰⁸ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência no Ensino Superior. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

¹⁰⁹ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema informativo do MEC por meio do qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas aos candidatos que participaram do ENEM. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/#/principal.php>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

¹¹⁰ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do MEC que tem por objetivo financiar os estudos daqueles que estão matriculados no Ensino Superior na iniciativa privada. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

as escolas tendem a dirigir suas práticas educacionais para atender aos exames que têm por desígnio selecionar para o Ensino Superior. Outro objetivo que se construiu em seu processo histórico foi a possibilidade de identificar as faculdades mais escolhidas pelos alunos com melhor desempenho, interpretada como um indicador de qualidade das faculdades.

O ENEM aparece na contemporaneidade como um importante dispositivo social. A sua proposta de unificar processos seletivos que sirvam para a entrada nas universidades de todo o país tem possibilitado a cada ano um aumento no número de inscritos que intentam adentrar no Ensino Superior. Dada a importância de tal certame no cenário nacional, ele tem passado por aprimoramentos e tem sido vinculado a programas que potencializem o acesso a tal nível de ensino tais como o FIES, o ProUni, o Reuni, dentre outros.

Dada a magnitude de um exame do porte do ENEM para a sociedade, veremos agora como e em que condições a Comunidade Surda vivencia esse momento avaliativo de alto valor para a sociedade e quais os recursos adotados pela instituição organizadora para *atender adequadamente* esse público em tal certame.

4.2.1.2 Acessibilidade para candidatos surdos no ENEM: entre o desejo e os limites impostos pela realidade

As concepções que enfatizam os aspectos sociais veem a deficiência como resultado da relação estabelecida com a sociedade, que, incapaz de se ajustar, não possibilita recursos que criem ambientes acessíveis¹¹¹. Nessa perspectiva, a deficiência se manifesta nas restrições provocadas pela organização social, que oprime e marginaliza essas pessoas, excluindo-as das atividades sociais. Apesar de considerar também os aspectos biológicos, nessa nova concepção, a ênfase para compreender o fenômeno se coloca no meio circundante, na barreira, e não na característica apresentada pelo corpo; encontra-se na relação social que é estabelecida, e não isolada no indivíduo (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; DINIZ, 2012; MORRIS, 2001; OMOTE, 1994, 1995, 1996).

¹¹¹ O termo acessibilidade é compreendido como “O direito de eliminação das mais diversas barreiras para o acesso aos ambientes físicos e virtuais, aos meios de informação e comunicação, ao conhecimento constituído historicamente pelos grupos humanos, dentre outros” (UFC, 2010, p. 4).

Sob essa óptica de que a falta de acesso das pessoas deficientes aos espaços e serviços oferecidos pela sociedade é consequência da existência de barreiras, e não da particularidade que elas apresentam, no ano de 2012, a diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep publicou uma nota técnica que especificava os recursos disponibilizados para que esse segmento populacional e outros tivessem acesso à prova do ENEM. Segundo o documento, ao longo da história do exame, o Inep se preocupa com a eliminação de barreiras e com o provimento de recursos e de profissionais especializados para que a acessibilidade ao exame se aprimore (INEP, 2012).

Ao especificar recursos que podem ser solicitados por diversas pessoas que deles necessitam – pessoas com mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento, condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas que necessitem de medidas que possam garantir a equidade e autonomia –, a nota esclarece as condições de acessibilidade destinadas ao candidato surdo ou com perda auditiva.

Dentre os recursos disponíveis para esse público, estão: i) a presença do tradutor-intérprete de Libras; ii) o serviço de leitura labial; iii) tempo adicional; iv) correção diferenciada da redação.

Apesar dos esforços do Inep para garantir a acessibilidade, a segurança, a equidade e a autonomia do candidato, encontramos – em notícias de jornais, nas redes sociais e nos discursos de surdos e profissionais que trabalham com esse público – reclamações sobre essas condições de acessibilidade, demonstrando uma insatisfação da Comunidade Surda, que não se reconhece adequadamente atendida. A luta empreendida é para que o certame aconteça em Libras. Esse movimento repousa na legislação recentemente estabelecida, que reconhece essa língua como meio legal de expressão e comunicação bem como nas conquistas obtidas em outras práticas avaliativas.

O discurso inclusivo presente na atualidade tem levado serviços governamentais a adequarem seus recursos no intuito de atender àqueles com diferenças significativas, seja em seus aspectos físicos e sensoriais seja em seus aspectos comportamentais. O ENEM como um certame de iniciativa governamental tenta, por sua vez, prover recursos de acessibilidade. Para o público surdo, os recursos disponibilizados parecem não ser suficientes, já que existe uma insatisfação generalizada do segmento social a quem os recursos são dirigidos. A dificuldade mais evidente aparece na Língua Portuguesa, que embora reconhecida nos documentos oficiais como segunda língua do surdo, aparece como língua prioritária no processo avaliativo

do ENEM. Vejamos agora algumas das iniciativas avaliativas exitosas que podem servir de modelo para uma mudança significativa na forma de avaliar o surdo no ENEM.

4.2.1.3 A construção de experiências avaliativas em Línguas de Sinais: um caminho para a proposta de avaliação do surdo

O Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras (PROLIBRAS) é um exame que visa certificar fluentes em Libras, sejam pessoas surdas ou ouvintes, que concluíram o ensino médio ou ensino superior. Para as pessoas com nível superior de escolaridade, o exame certifica a competência para compor o corpo docente de Libras e, para aqueles com nível médio de escolaridade, certifica para a competência como instrutores de Libras¹¹².

Ao criar o PROLIBRAS, o Brasil tornou-se pioneiro em realizar um exame totalmente em língua de sinais cuja certificação é aceita tanto na Educação Básica quanto na Superior. Os títulos oferecidos pelo PROLIBRAS certificam pessoas para o uso, ensino, tradução e interpretação em Libras. As quatro primeiras edições do exame foram realizadas através da parceria entre secretarias, o MEC e o Inep com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mediante credenciamento desta pelo MEC. A partir do ano de 2011, o certame passou a ser de responsabilidade do INES em parceria com a UFSC¹¹³.

O certame é composto por duas fases que ocorrem em dias distintos: a primeira composta por uma prova objetiva de caráter eliminatório e a segunda, por uma prova prática, específica para cada modalidade de certificação. A prova objetiva, formulada em Libras, é composta por 20 questões de múltipla escolha sobre compreensão em Libras e tem a duração de 2 horas. Procura avaliar os conhecimentos linguísticos, educacionais e legislação específica de Libras. Cada questão oferece quatro alternativas (A, B, C e D), das quais apenas uma é a correta. A prova é apresentada na forma de filme e é projetada em dois momentos: i) cada

¹¹² Dados obtidos no site do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/prolibras1>>. Acesso em: 31 maio 2015.

¹¹³ Dados obtidos no site do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/prolibras1>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

uma das 20 questões é apresentada duas vezes consecutivas, com intervalo de 5 segundos entre elas; ii) as 20 questões são apresentadas sem repetição, com intervalo de 3 segundos entre elas (INES, 2012).

A prova prática que tem por objetivo avaliar o desempenho do candidato ocorre de modo individual, é filmada em estúdio e gravada em DVD. Para a certificação, que torna apto o candidato à docência de Libras, a prova tem duração de 20 minutos e é composta por duas partes: i) apresentação pessoal (identificação, formação, atuação junto à comunidade de surdos e expectativas de atuação); ii) apresentação de um tema previamente sorteado em que o candidato deverá expor como desenvolveria o plano de aula preparado, o detalhamento do conteúdo, as estratégias, a metodologia e os recursos didático-pedagógicos que utilizaria. Nessa etapa, dois aspectos são avaliados: as competências linguístico-discursiva (fluência) e a metodologia para o ensino de Libras (INES, 2012).

Para o candidato à tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras, a prova tem duração de 25 minutos e é composta por 3 fases: i) apresentação pessoal (identificação, formação, atuação junto à comunidade de surdos e expectativas de atuação); ii) no segundo momento, o candidato deverá assistir por duas vezes um vídeo gravado em Libras e, em seguida, realizar a tradução para a Língua Portuguesa; iii) no terceiro momento, o candidato assistirá por duas vezes um vídeo gravado em Língua Portuguesa para, em seguida, realizar a interpretação para Libras (INES, 2012).

O formato do PROLIBRAS oferece um leque de possibilidades para a avaliação do surdo usuário de Libras. Embora seja voltado para a certificação de docentes e tradutores-intérpretes de Libras, a experiência de uma avaliação que existe em língua de sinais pode servir de modelo para as avaliações escolares, sendo a língua de sinais valorizada. Tal modelo ofereceria também uma alternativa para as ações escolares cotidianas que priorizam o Português, seja no ensino ou na avaliação, prática esta que acaba gerando um ensino débil e, por conseguinte, contribui para o estigma, a evasão, a repetência e o fracasso escolar desse alunado.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem uma experiência no concurso de vestibular de possibilitar que o exame seja realizado em Libras. No ato da inscrição, o candidato deverá optar, para a realização da prova, entre a *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* ou *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*, como primeira língua. O

candidato que escolher a primeira opção deverá escolher como segunda língua uma das línguas: *Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano* ou *Libras*. Já o candidato que escolhe Libras como primeira língua para a realização da prova, terá a *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* ou *Língua Brasileira de Sinais (Libras)* como segunda língua. Neste caso, toda sua prova será apresentada em Libras, exceto a sua segunda língua, que será apresentada somente na forma impressa (UFSC, 2014).

No estado do Ceará, uma proposta diferenciada de avaliação da aprendizagem para surdos tem chamado também a atenção: a proposta de avaliação bilíngue. O ICES, desde o ano de 2010, vem adotando esse modelo, que foge daqueles exames historicamente constituídos. A proposta desse instituto é promover, a cada bimestre, avaliações padronizadas bilíngues (escritas em Português e videogravadas¹¹⁴ em Libras). As provas são elaboradas e traduzidas para Libras pelo seu corpo docente e de tradutores-intérpretes e filmada pela equipe de audiovisual¹¹⁵.

O uso de Libras em processos de concurso foi verificado no Concurso Público para provimento de vagas no cargo de professor Classe Pleno I, Edital Nº 007/2013 – Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), de 6 de junho de 2013. De acordo com o edital, as vagas oferecidas para a disciplina de Libras deveriam ser feito obrigatoriamente em Libras, tanto a prova objetiva quanto a prova didática, esta última gravada em vídeo (CEARÁ, 2013¹¹⁶).

Outra experiência que faz uso da Libras em sua proposta avaliativa é a do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) de Santa Catarina que, a partir de dezembro de 2014, instituiu a prova teórica para a obtenção da Carteira Nacional de Avaliação (CNH) em Libras. A prova é realizada no computador e oferece ao surdo a possibilidade de contar com trinta minutos de tempo a mais para a sua realização. As provas se encontram disponíveis em todas as Circunscrições Regionais de Trânsito (CIRETRANS) do estado. De

¹¹⁴ As provas videogravadas em Libras podem ser oferecidas ao aluno tanto no *notebook* quanto através de projeção pelo *data show*.

¹¹⁵ Dados encontrados no PPP disponibilizado pela Instituição e no site: <<http://visitasices.blogspot.com.br/2013/02/o-instituto-cearense-de-educacao-de.html>>. Acesso em: 31 maio 2015.

¹¹⁶ Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/Concursos/SEDUC_CE_13/arquivos/EDITAL_N007.2013_VERS_O_DOE_DE_07.06.2013.PDF>. Acesso em 31 maio 2015.

acordo com o site do DETRAN de Santa Catarina, em uma matéria sobre a implementação dessa prova¹¹⁷:

Os surdos que se candidatavam a retirar a carteira de habilitação enfrentavam dificuldades, pois o Detran-SC não possuía uma ferramenta adequada para fazer a avaliação teórica. Os candidatos podiam ser prejudicados pela má compreensão da língua portuguesa, uma vez que a linguagem oficial dos surdos é a Libras.

Além disso, como o órgão não dispõe de servidores capacitados na Língua Brasileira de Sinais, era permitido aos surdos levar o seu próprio intérprete no dia da prova. ‘Muitas vezes o surdo não entendia o sentido das perguntas. A presença do intérprete também podia gerar constrangimento para o surdo e desconfiança nos outros candidatos, que podiam achar que aquela pessoa ajudaria com as respostas’, disse a coordenadora do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) da FCEE [Fundação Catarinense de Educação Especial], Patrícia Amaral.

Sobre o processo de organização e interpretação da prova, a matéria assevera:

O trabalho de gravação dos vídeos realizado pelos intérpretes cedidos pela FCEE foi, conforme Patrícia, um processo demorado e minucioso. ‘Não é uma mera tradução. Libras é uma outra língua, que tem uma estrutura completamente diferente do português. Tivemos que rever os vídeos várias vezes para verificar se tinha algum sinal com configuração de mãos errada, se estava compreensível para o surdo’, relatou. ‘Não foi uma tarefa fácil, tivemos vários percalços, especialmente da análise do material gravado, mas o mais importante é que agora o surdo pode fazer a prova na língua dele’.

Outra realidade que leva em consideração a Libras no processo avaliativo é a do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará (UFC), que caracteriza-se por um ensino bilíngue no processo de ensino-aprendizagem. Neste curso, as avaliações da aprendizagem são realizadas em Libras. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso Letras-Libras:

No processo avaliativo, momento em que serão observados alguns critérios como compreensão de texto e apropriação do conteúdo, proceder-se-á a avaliação em Libras nas seguintes disciplinas: Escrita de Sinais I e II, Compreensão e Produção de textos em Libras, Libras I, II, III, IV, V e VI, Literatura Surda I e II. Os professores das outras disciplinas poderão se utilizar da Libras no processo avaliativo (UFC, 2012, p. 39).

Cabe ressaltar que, na avaliação das disciplinas *Estágio em Libras como L1 – III* e *Estágio em Libras como L2 – III* está prevista a elaboração de um artigo científico sobre as vivências do aluno durante o estágio. Tal produção poderá ser escrito na Língua Portuguesa e/ou filmado em Libras.

¹¹⁷ Disponível em: <<http://www.detran.sc.gov.br/index.php/editar-comunicacao/557-detran-sc-disponibiliza-prova-em-libras-para-retirada-da-carteira-de-habilitacao>>. Acesso em: 31 maio 2015.

Essas iniciativas demonstram a viabilidade de adoção de avaliações da aprendizagem em Libras no cotidiano escolar. Conforme vimos, iniciativas no ambiente escolar propõem o uso de Libras e o uso do Português, de modo que ambas as línguas possam ser utilizadas pelo aluno. Em um âmbito maior, demonstra também a possibilidade de organização de grandes eventos que utilizam a Libras para a realização de seus exames. Esses exames podem ser utilizados para avaliar o conhecimento Libras, tais como vimos no PROLIBRAS e no edital de concurso do Estado do Ceará, bem como serve para avaliar conhecimentos outros, tais como a prova utilizada pelo DETRAN de Santa Catarina. Essas propostas tendem a garantir maior acessibilidade ao surdo.

A avaliação, atividade de grande importância pedagógica, ocupa um papel ambíguo no percurso escolar e acadêmico dos alunos em geral e do aluno surdo em específico pode servir à inclusão, ao desenvolvimento cognitivo e à formação de identidades positivas, se consideradas as características de aprendizagem do educando. Por outro lado, pode servir à exclusão, à formação de identidades submissas e incapazes, se não consideradas as peculiaridades discentes (BEYER, 2010; HOFFMANN, 2001, 2006, 2008, 2009; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A exclusão educacional do sujeito surdo inicia-se em um ambiente escolar de currículo e avaliação falhos que ocasionará, por sua vez, a desistência, a repetência e conseqüentemente a dificuldade de adentrar níveis superiores da Educação. Caso *superada* essa exclusão escolar, o surdo depara-se com instrumentos de acesso ao Ensino Superior que continuam a reproduzir a não consideração de suas características, dificultando ainda mais a sua luta por um espaço social que lhe propicie dignidade. Embora na atualidade haja um discurso sobre as considerações das diferenças, do oferecimento de oportunidades que gerem acesso igualitário e que sejam providos recursos de atendimento, estes não parecem ainda ser suficientes. Iniciativas isoladas têm tentado construir recursos mais acessíveis que podem e devem servir de modelos para a melhoria das condições avaliativas voltadas para o alunado surdo.

A seguir, serão abordados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa que intenciona investigar as condições de acessibilidade para alunos com surdez no ENEM, um exame de grande importância para o cenário educacional.

5 METODOLOGIA

Os capítulos anteriores demonstraram a realidade e as dificuldades educacionais do surdo, bem como as práticas avaliativas enfrentadas por eles no ambiente escolar. Os conceitos sobre *deficiência* e *surdez* de cada época influenciaram diretamente nos dispositivos pedagógicos voltados para esse público, que, por sua vez, contribuíram para a formação de identidades surdas. Marcados por práticas educativas excludentes e discriminatórias, que não valorizavam a língua constituída pelos próprios surdos, estes permaneceram por séculos em posições sociais de descrédito em que lhes era atribuída a incompetência em aprender e desempenhar satisfatoriamente atividades no âmbito social (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; OMOTE, 1999, 2003; SACKS, 2010; THOMA, 2009).

Na tentativa de responder à pergunta originária dessa pesquisa e aos objetivos gerais e específicos apresentados por ela, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso. Neste capítulo, descrevemos a metodologia empregada para o desenvolvimento de tal estudo. Aqui serão expostos os procedimentos para a coleta dos dados, os instrumentos utilizados, o local e as amostras pesquisadas. A investigação culminou nos resultados que serão trabalhados no capítulo seguinte.

5.1 A pesquisa qualitativa

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento; ii) é descritiva; iii) apresenta interesse maior pelo processo do que por resultados ou produtos; iv) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva¹¹⁸; v) o significado e as perspectivas dos participantes são de importância vital, pois permitem compreender a dinâmica interna da situação. Os autores acrescentam, porém, que nem todos

¹¹⁸ “Indução: raciocínio que parte de dados particulares (fatos, experiências, enunciados empíricos) e, por meio de uma sequência de operações cognitivas, chega a leis ou conceitos mais gerais, indo dos efeitos à causa, das consequências ao princípio, da experiência à teoria” (HOUAISS, 2009).

os estudos considerados qualitativos “[...] patenteiam estas características com igual eloquência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47) e que não é necessária, portanto, a existência de todas as cinco características para que a pesquisa obtenha a denominação de qualitativa.

Nesse sentido:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZOTTI, 2006, p. 28-29).

A pesquisa qualitativa cobre um campo transdisciplinar, que envolve as Ciências Humanas e as Sociais. Assume multiparadigmas de análise, derivados do Positivismo, da Fenomenologia, da Hermenêutica, do Marxismo, da teoria do Construtivismo. Adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno que se situa no local em que ocorre e procura encontrar o sentido desse fenômeno quando busca interpretar os significados que as pessoas conferem a eles (CHIZOTTI, 2006).

Diante do exposto, a pesquisa de referência qualitativa oferece a possibilidade de conhecer as vivências e significados construídos pelos sujeitos envolvidos no estudo, adentrando em sua realidade e conhecendo as relações envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, o que permite uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

5.2 O estudo de caso

De acordo com André e Lüdke (1986), o estudo de caso pode ser *simples e específico*, como o de um único sujeito, ou *complexo e abstrato*, como o de um conjunto de situações que possuem a mesma classificação: as classes de alfabetização ou o ensino noturno, por exemplo. O caso a ser estudado deve ser bem delimitado e apresentar contornos bastante definidos no desenrolar do estudo. O interesse deve incidir sobre aquilo que o caso tem de único, de particular, de singular, mesmo que, posteriormente, fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Com efeito:

Os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados (CHIZOTTI, 2006, p. 136).

O estudo de caso pode acontecer em pesquisas qualitativas ou quantitativas, mas aqui, dar-se-á ênfase no estudo de caso da pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, o estudo de caso envolve uma coleta sistêmica de dados sobre uma pessoa, uma família, um evento, uma atividade ou um conjunto de relações para melhor conhecer as suas características e o modo como operam em um contexto real. Como uma modalidade da pesquisa qualitativa, visa “[...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (CHIZOTTI, 2006, p. 135).

André e Lüdke (1986) apontam como características fundamentais do estudo de caso: i) visar à descoberta; ii) enfatizar a interpretação em contexto; iii) buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; iv) usar uma variedade de fontes de informações e v) representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Merriam apud André (2005) conclui que quatro são as características essenciais num estudo de caso qualitativo: i) particularidade, ii) descrição, iii) heurística e iv) indução. A *particularidade* versa sobre a ação de focalizar uma situação, programa ou fenômeno particular. “O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa” (MERRIAM apud ANDRÉ, 2005, p. 17). É adequado para realizar investigações sobre problemas práticos e questões que emergem do dia a dia. A *descrição* refere-se ao produto final do estudo de caso, que consiste numa descrição densa do fenômeno que está sendo estudado. “Por descrição densa entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada” (Op. cit., p. 18). Os dados podem ser expressos em palavras, imagens, citações literais, figuras literárias. A *heurística* significa que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o que foi estudado. Pode revelar descobertas, ampliar a experiência ou confirmar o que já é conhecido. A *indução* significa que os estudos se baseiam, em grande parte, pela lógica indutiva. Mais do que a verificação, o que caracteriza o estudo de caso qualitativo é a descoberta de novas relações, conceitos e compreensões.

Stake (1994, 1995 apud CHIZOTTI, 2006) define o estudo de caso de acordo com os objetivos da investigação. Dessa forma, haveria três tipos de estudo de caso: i) intrínseco, ii) instrumental e iii) coletivo. O primeiro tem o objetivo de compreender os aspectos intrínsecos de um caso particular e não de construir teorias ou elaborar construções abstratas. O segundo visa ao exame de um caso para esclarecer uma situação ou refinar uma teoria – servindo o caso apenas como pano de fundo para que sejam feitas pesquisas posteriores. O terceiro significa estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos conexos.

Devido às especificidades e particularidades do fenômeno investigado, o estudo de caso apresentou-se como recurso adequado para a execução desta pesquisa. Possibilitou, desse modo, o acesso às informações relevantes para a compreensão do fenômeno, que se encontra delimitado em um contexto da realidade atual.

5.3 Coleta de dados

Os dados foram coletados entre novembro de 2014 e junho de 2015. A pesquisadora entrou em contato com a Instituição Cearense de Educação de Surdos (ICES) em outubro de 2014 e, após identificar-se através de uma carta de apresentação e exposição dos objetivos da pesquisa recebeu autorização verbal do então diretor da instituição para a realização da pesquisa no local. Em junho de 2015, foi dirigida uma carta de solicitação (APÊNDICE A) à atual diretora do ICES para que o nome e os dados colhidos sobre a instituição fossem divulgados. Após a apresentação dessa carta, a diretora assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). Os sujeitos pesquisados foram alunos e profissionais de Educação - professores, diretora que assumiu o ICES em dezembro de 2014, coordenadora pedagógica de 2014, tradutores-intérpretes, dentre outros - que fazem parte do quadro de recursos humanos da escola. O contato com os outros sujeitos participantes foi realizado através da ida da pesquisadora às instituições de algum modo vinculadas aos grupos procurados ou por contato telefônico realizado com o auxílio de pessoas que conheciam sujeitos com perfil procurado pela pesquisadora.

O ICES foi escolhido para realização dessa pesquisa por causa do seu papel histórico na agregação do sujeito surdo em torno de suas lutas e disseminação da sua língua no Estado do Ceará. Além de ser, na atualidade, a única escola voltada para Surdos na cidade de Fortaleza, que possui o Ensino Médio.

A coleta de dados só foi efetuada após a apresentação, leitura e assinatura, em duas vias, do TCLE tanto pela pesquisadora quanto pelo sujeito pesquisado, ficando uma via com cada um (APÊNDICES C e D). Os alunos e profissionais surdos (da escola bilíngue e da FENEIS) concederam à pesquisadora, por intermédio de um intérprete de Libras, entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeos e áudios para posterior transcrição. Os tradutores-intérpretes e os demais sujeitos entrevistados, todos ouvintes - profissionais do ICES, assessores pedagógicos do ENEM, profissionais da FENEIS e a presidente da Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores de Libras do Ceará (APILCE) - concederam entrevistas semiestruturadas cujo áudio foi gravado, para posterior transcrição. Os professores de Português e de Libras responderam a um questionário. No caso de professores surdos, a aplicação do questionário foi mediante a presença do tradutor-intérprete de Libras, para auxiliar em possíveis dúvidas.

Para a coleta das informações, foram empregados, como recursos, o *questionário*, a *entrevista semiestruturada* e a *análise de documentos*. A multiplicidade de instrumentos aparece como algo importante na feitura do estudo de caso qualitativo, por possibilitar a triangulação entre as informações coletadas. O instrumento de questionário do tipo fechado foi escolhido para a coleta de dados junto aos professores, considerando-se a praticidade oferecida ao respondente. Para os demais – alunos, profissionais do ICES, tradutores-intérpretes de Libras, assessores pedagógicos do ENEM, membros da FENEIS e da APILCE - foi utilizada a entrevista, técnica que representa um dos instrumentos principais para a coleta de informações em estudos de caso. Os documentos analisados foram artigos ou reportagens divulgados pela mídia e documentos oficiais relacionados ao ENEM.

5.3.1 O questionário

O questionário é uma técnica para a coleta de informações através de perguntas escritas. Deve ser planejado, apresentar uma sequência organizada e obedecer ao tema e objetivos da pesquisa. A linguagem apresentada deve ser simples e concisa para evitar equívocos e incertezas. Os tipos de questionários podem ser: i) abertos ou dissertativos, cujas respostas são elaboradas pelos próprios respondentes; ii) fechados, cujas respostas se encontram em opções já oferecidas pelo pesquisador; iii) mistos, por conterem questões abertas e fechadas (RODRIGUES, 2007; SOARES, 2015).

O questionário deve: i) conter indagações breves e um número pequeno de perguntas a fim de evitar recusa por parte do respondente; ii) as indagações não devem induzir as respostas; iii) as perguntas devem ser formuladas com a maior clareza possível; iv) deve ser organizado de forma a evitar confusão do respondente (RODRIGUES, 2007).

Para esta pesquisa, foi realizada a opção pelo questionário fechado. O questionário aplicado aos professores de Português ou Libras teve por finalidade investigar a compreensão e expressão do aluno de terceiro ano do Ensino Médio tanto em Português como em Libras.

5.3.2 A entrevista semiestruturada

Diferente de outras técnicas, que geralmente estabelecem uma relação hierárquica, na entrevista, a relação criada é de interação, em que o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto, a verdadeira razão da entrevista. De acordo com André e Lüdke (1986), a entrevista ultrapassa os limites da técnica, dependendo, em grande parte, das qualidades e habilidades do entrevistador, que precisa demonstrar uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada à paciência de ouvir atentamente. O entrevistador precisa estar atento, não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais, mas a toda “[...] uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 36).

Nessa perspectiva:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidas por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (Op. cit., p. 34).

De acordo com Tavares (2000), as entrevistas, quanto ao aspecto formal, podem ser divididas em: i) estruturadas, ii) de livre estruturação, e iii) semiestruturadas. A primeira é mais frequente em pesquisas, principalmente nas situações em que a habilidade como entrevistador não é necessária ou possível. O segundo tipo de entrevista se refere àquelas em que o entrevistador não delimita uma estruturação de forma explícita, porém conhece suas metas, o papel de quem a conduz e os procedimentos pelos quais é possível atingir os objetivos.

A *entrevista semiestruturada*, a ser utilizada na pesquisa, ao mesmo tempo em que mantém seus objetivos claros, permite reelaborar perguntas na medida em que os dados são informados. Dessa forma, pode-se explorar de forma mais minuciosa aspectos considerados importantes pelo pesquisador para elucidação da realidade interior do sujeito.

Tavares (2000, p. 49) afirma que as entrevistas semiestruturadas:

[...] são assim denominadas porque o entrevistador tem clareza de seus objetivos, de que tipo de informação é necessária para atingi-los, de como essa informação deve ser obtida (perguntas sugeridas ou padronizadas), quando ou em que seqüência, em que condições deve ser investigada (relevância) e como deve ser considerada (utilização de critérios de avaliação). Além de estabelecer um procedimento que garante a obtenção da informação necessária de modo padronizado, ela aumenta a confiabilidade ou fidedignidade da informação obtida [...].

A técnica de entrevista apresentou enorme valor para a pesquisa. Seus aspectos favoreceram o conhecimento da realidade do sujeito e constituiu um excelente recurso para se compreender melhor o fenômeno pesquisado. A técnica de entrevista foi destinada à coleta de informações emanadas dos alunos surdos, dos profissionais do ICES, dos tradutores-intérpretes de Libras que participaram da interpretação do último ENEM (2014), dos assessores pedagógicos do ENEM e dos membros da FENEIS e da APILCE (APÊNDICES E, F, G, H, I, J). Cabe ressaltar que nas entrevistas realizadas com profissionais surdos ou com alunos surdos, houve a presença de um intérprete de Libras. Os registros de tais momentos foram realizados através da gravação em áudio e vídeo. Posteriormente, foi realizada a

transcrição dos dados coletados para, em seguida, proceder à análise e interpretação do material obtido.

5.3.3 A análise de documentos

A *análise documental* constitui uma investigação em que o objeto de análise é o *documento*. Este é utilizado como fonte de informações, indicações e esclarecimentos, permitindo elucidar algumas questões ou provar outras. O conceito de documento, todavia, ultrapassa a ideia de textos escritos e pode incluir outras formas de registro que possam ser usados como fonte de informação, tais como filmes, vídeos, *slides*, fotografias, pôsteres, etc. A pesquisa documental utiliza-se de métodos e técnicas que permitem a apreensão, a compreensão e a análise de documentos (APPOLINÁRIO, 2009; FIGUEIREDO, 2007).

A análise documental se propõe a produzir ou reelaborar conhecimentos, criando formas de compreender os fenômenos. Cabe ao pesquisador interpretar os dados dos documentos, determinar tendências, sintetizar informações neles presentes e, se possível, realizar inferências. A interpretação dos dados deverá ser realizada de forma coerente com a temática ou o questionamento inicial (GIL, 1991).

A análise de documentos, para Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Guba e Lincon (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) argumentam que os documentos são fontes repletas de informações sobre a natureza do fenômeno que se quer estudar e, dessa forma, não devem ser ignoradas, quaisquer que sejam os métodos escolhidos. Diante de tal afirmação, a escolha da análise dos documentos junto às entrevistas e os questionários possibilitaram o aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado. Conforme dito anteriormente, na pesquisa, foram analisados artigos ou reportagens divulgados pela mídia e documentos oficiais relacionados ao ENEM.

5.4 Amostra

As amostras que compõem essa investigação são intencionais, em conformidade com os objetivos do estudo, e caracterizadas pelos seguintes públicos: i) 25 alunos de 3º. ano do Ensino Médio que se inscreveram no ENEM na edição de 2014; ii) 10 profissionais - professores, apoio pedagógico da coordenação, coordenador pedagógico, diretora, tradutores-intérpretes e profissional do estúdio - que trabalham com o alunado surdo do Ensino Médio e são funcionários da escola bilíngue pesquisada; iii) 10 tradutores-intérpretes que interpretaram o último ENEM (2014); iv) 08 assessores pedagógicos do ENEM que participaram da última edição do certame; v) 02 profissionais da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS); vi) 01 presidente da Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores de Libras do Ceará (APILCE); vii) 06 professores de Português ou Libras do 3º. ano do Ensino Médio da escola pesquisada. O total de sujeitos pesquisados foi de 62.

5.4.1 *Cenário pesquisado*

O Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) está sediado na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, com o endereço na Avenida Rui Barbosa, 1970, bairro Aldeota. Criado no ano de 1961, é um estabelecimento vinculado à Rede Oficial de Ensino. Tem sede própria, é mantido pelo Governo do Estado do Ceará e é subordinado à Secretaria da Educação Básica. O estabelecimento distribui suas atividades em regime anual e funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. É uma escola bilíngue para surdos com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), todos organizados em séries, de forma presencial e no ensino bilíngue Libras/Português (CEARÁ, 2010-2012, 2011).

A estrutura física da instituição é composta por sala de diretoria, sala de coordenação, secretaria, sala dos professores, pátio interno, salas de aula, quadra poliesportiva, cozinha, refeitório, depósito da cozinha e depósito para material escolar. O ICES conta ainda com Biblioteca/Sala de leitura, sala de vídeo, sala de informática,

brinquedoteca, sala de AEE e estúdio para filmagens de provas (FERNANDES, 2014; CEARÁ, 2011).

O ICES tem por objetivo oferecer um ensino público de qualidade para o público surdo de modo que seja garantido o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica com sucesso. Propõe-se a organizar um “[...] currículo em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares no formato de LIBRAS [...]” (CEARÁ, 2010-2012, s/pág.).

Por se configurar como um ambiente especial de ensino, as turmas são compostas por oito a doze alunos. Como uma das estratégias de comunicação com os alunos, há, em cada sala de aula, uma lâmpada vermelha que acende e apaga, indicando o início ou término das aulas e intervalos (FERNANDES, 2014; CEARÁ, 2011).

A avaliação da aprendizagem adotada pela instituição para Educação Infantil e Multisseriada¹¹⁹ consiste na produção de relatórios bimestrais de desempenho dos alunos. Para os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estão previstos: i) trabalhos individuais ou coletivos, avaliações escritas individuais, avaliações em Libras (seminários) como recursos para provas parciais; ii) avaliações padronizadas bilíngues – escritas em Português e videogravadas em Libras como recursos para avaliações bimestrais; iii) conceitos para avaliar assiduidade, pontualidade, entrega de tarefas, comportamento, dentre outros; iv) recuperação paralela, que consiste em uma avaliação realizada por bimestre no contraturno para alunos que não alcançaram a média bimestral (CEARÁ, 2010-2012).

As avaliações na modalidade bilíngue são produzidas em Português, por professores de cada matéria, para posteriormente serem interpretadas pelos tradutores-intérpretes da instituição. Essa interpretação acontece no estúdio do ambiente escolar. Vale ressaltar que essa prova filmada em Libras tanto pode ser exibida através de *datashow* para toda a turma como através do *notebook*; neste caso, cada aluno recebe um *notebook* para manejar o conteúdo da prova como lhe aprouver.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ICES dos anos de 2010-2012, as avaliações devem assegurar, conforme o artigo 14 do decreto presidencial de número

¹¹⁹ Turmas multisseriadas são turmas organizadas com alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1022>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

5.626/2005 (BRASIL, 2005), o respeito à singularidade linguística dos surdos, desenvolvendo e adotando mecanismos alternativos de avaliação do conhecimento do aluno.

O instituto, como as demais escolas do Estado do Ceará, desenvolvem todo um trabalho de incentivo, inscrição e participação dos alunos do Ensino Médio, prioritariamente do 2º. e 3º. Anos, no ENEM. No final do ano de 2014, na época da realização da pesquisa, o ICES contava com 38 alunos matriculados no 3º. Ano do Ensino Médio, sendo estes público-alvo do estudo.

No espaço acima descrito, foram pesquisados alunos do 3º. ano do Ensino Médio que participaram do último ENEM (edição 2014), professores de Libras ou de Português que lecionaram para esses alunos e profissionais de diversas áreas que compõem o quadro de profissionais da instituição. Alguns dos tradutores-intérpretes que participaram da interpretação do último ENEM (2014) trabalham também no ICES. Os demais sujeitos pesquisados foram encontrados em espaços não vinculados ao ICES.

5.4.2 Caracterização dos Sujeitos

A seguir, será realizada a caracterização dos sujeitos investigados. O item 4.4.2.1 se dedica à caracterização dos alunos surdos participantes da pesquisa; o item 4.4.2.2 se dedica a traçar o perfil do professores de Libras ou da Língua Portuguesa; o item 4.4.2.3 se reserva a expor o perfil dos profissionais do ICES que concordaram em participar da pesquisa; o item 4.4.2.4 se dedica a trazer informações sobre os tradutores-intérpretes de Libras que interpretaram a prova do ENEM na edição de 2014 e que participaram dessa investigação; o item 4.4.2.5 caracteriza os profissionais assessores pedagógicos do ENEM que trouxeram contribuições para a presente pesquisa; o item 4.4.2.6 caracteriza os membros da FENEIS entrevistados e, por fim; o item 4.4.2.7 traça o perfil da presidente da APILCE.

5.4.2.1 Os alunos

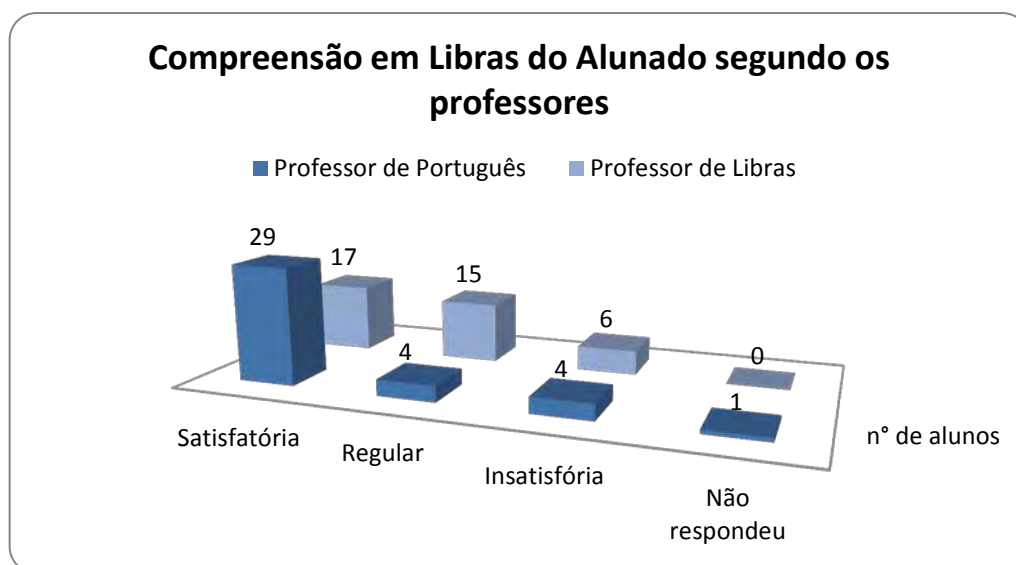
Os alunos investigados cursavam, no ano de 2014, turmas do último ano do Ensino Médio da escola bilíngue pesquisada. A seguir, vejamos o perfil do alunado matriculado nesta série.

5.4.2.1.1 Perfil do alunado do último ano do Ensino Médio da Escola Pesquisada

As turmas de 3º. ano do Ensino Médio foram avaliadas por seus professores de Libras e de Língua Portuguesa, através da aplicação de questionário (APÊNDICE K), quanto às competências linguísticas de compreensão e expressão em ambas as línguas. A amostra dos alunos foi retirada dessas turmas que apresentam o perfil descrito a seguir.

O gráfico a seguir demonstra a quantidade de alunos avaliados por professores de Português e de Libras quanto à compreensão linguística em Libras do alunado.

Gráfico 1 – Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à compreensão em Libras



Fonte: dados obtidos com aplicação de questionários.

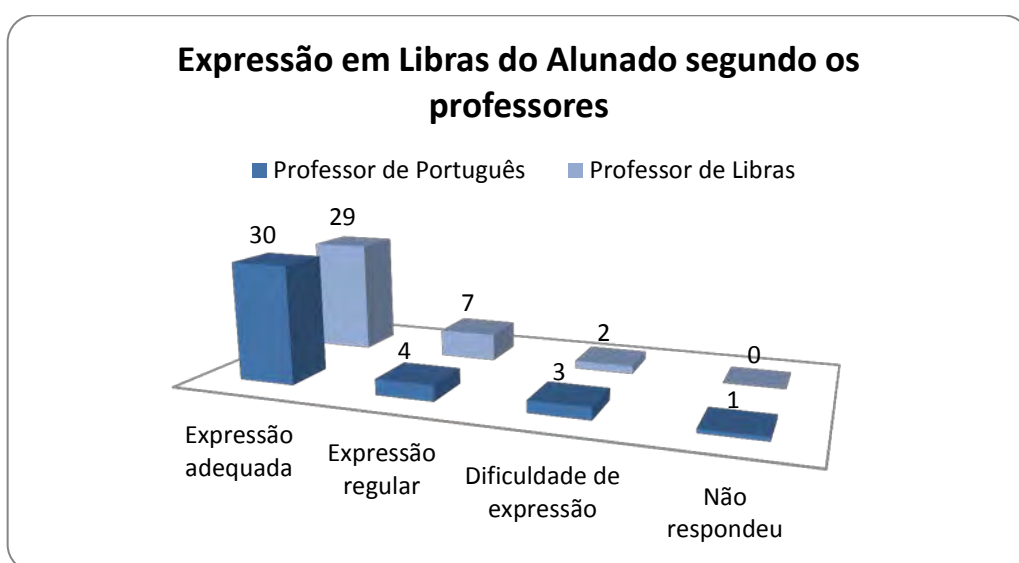
Quanto à compreensão em Libras, os professores de Língua Portuguesa avaliaram que, um total de 38, 29 alunos (76,3%) do último ano do Ensino Médio apresentaram compreensão satisfatória em Libras, ou seja, os estudantes, em sua maioria, demonstram compreender com frequência o que é solicitado, perguntado ou ensinado a eles em Libras; 4 desses alunos (10,5%) apresentaram compreensão regular, ou seja, ora o aluno demonstra

compreender o que é solicitado, perguntado ou ensinado a ele em Libras, ora não; e 4 (10,5%) foram avaliados por seu professores de Português como apresentando compreensão insatisfatória.

De modo distinto, os professores de Libras avaliaram que somente 17 alunos do terceiro ano (44,7%) tinham essa compreensão satisfatória em Libras; 15 (39,5%) tinham uma compreensão regular; e 6 alunos (15,8%) tinham compreensão insatisfatória, ou seja, o aluno, na maioria das vezes, demonstra dificuldade em compreender o que é solicitado, perguntado ou ensinado a ele em Libras. Há uma grande diferença da avaliação entre os professores de Português e de Libras. Enquanto os primeiros avaliaram que mais da metade dos educandos (76,3%) compreende Libras satisfatoriamente, para os segundos, a quantidade de alunos com compreensão satisfatória de Libras cai para quase a metade da turma (44,7%).

De acordo com esses dados, vê-se que os professores de Libras e professores de Português avaliaram distintamente esse alunado em relação à sua compreensão em Libras. Porém, se agruparmos os alunos avaliados com *compreensão satisfatória* junto àqueles que apresentam *compreensão regular* em Libras, essa diferença avaliativa entre os professores diminui. Para professores de Português, 33 alunos (86,8%) foram avaliados como tendo compreensão em Libras de forma *satisfatória* ou *regular* enquanto 32 alunos (84,2%) encontram-se nessas duas categorias, conforme os professores de Libras.

Gráfico 2 – Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à expressão em Libras

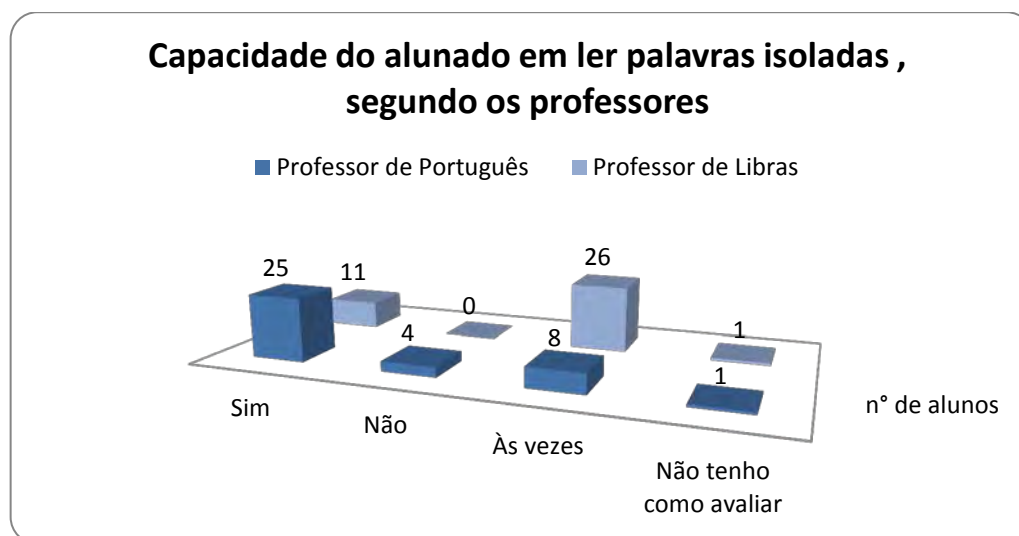


Fonte: dados obtidos com aplicação de questionários.

Quanto à expressão em Libras, as avaliações dos professores de Libras e dos professores de Língua Portuguesa foram semelhantes. Conforme gráfico a seguir, 30 dos alunos da última série do Ensino Médio (78,9%) foram avaliados por professores de Português e 29 alunos (76,3%) foram apontados por professores de Libras como apresentando uma expressão adequada em Libras, ou seja, colegas, docentes e diretores conseguem, com frequência, compreender o que o aluno expressa através de Libras. Se forem somados os alunos com *expressão adequada* e os com *expressão regular* em Libras, percebe-se que os professores de Português identificaram menor número de alunos, visto que 34 alunos foram identificados por estes nessas duas categorias e 36 alunos foram assim identificados por professores de Libras.

Em relação à compreensão (leitura) em Língua Portuguesa, foi investigada a capacidade do aluno em ler palavras isoladas, frases inteiras e textos inteiros e posteriormente apresentar sua tradução em Libras, revelando assim compreensão do que leu.

Gráfico 3 - Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à leitura de palavras isoladas



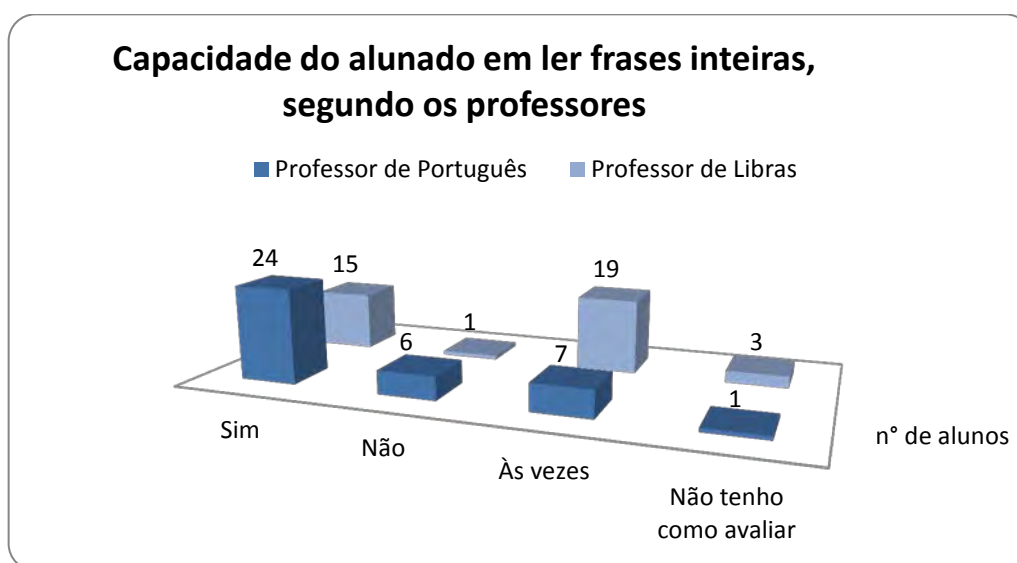
Fonte: dados obtidos com aplicação de questionários.

Em relação à leitura de palavras isoladas e a expressão em seguida do sinal correspondente, os alunos foram avaliados da seguinte forma: somando os considerados *capazes* (11 alunos) com os *às vezes capazes* de ler palavras isoladas (26 alunos), temos um total de 37 alunos (97,3%) que foram avaliados com essa capacidade por professores de Libras, ao passo que 33 alunos (soma de 25 alunos identificados como *capazes* e 8 alunos identificados como *às vezes capazes*) (86,4%) foram dessa forma avaliados por professores de Português. Vale ressaltar a avaliação feita a respeito da *incapacidade* desses alunos em ler

palavras isoladas: para os professores de Português, 4 alunos (10, 5%) não foram apontados como capazes de lê-las enquanto nenhum aluno foi identificado com essa incapacidade por professores de Libras.

Quando solicitados a avaliarem os alunos quanto à capacidade de ler frases inteiras e apresentar e expressar adequadamente através de sinais o conteúdo da frase, o perfil do alunado mostrou-se da seguinte maneira: se somarmos os avaliados como *capazes* e *às vezes* capazes de ler frases inteiras, temos que 34 estudantes (89,5%) - 15 alunos *capazes* e 19 *às vezes* capazes - foram avaliados por professores de Libras como pessoas que conseguem ler frases inteiras, ao passo que 31 (81,5%) foram avaliados por professores de Português dessa forma. Seis (06) alunos (15,8%) foram identificados por professores de Português como incapazes de ler frases inteiras e expressar adequadamente essa frase através de sinais. Esse número cai para um (01) aluno (2,7%), quando avaliados por professores de Libras.

Gráfico 4 - Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à leitura de frases



Fonte: dados obtidos com aplicação de questionários.

Quanto à capacidade de leitura de textos, encontramos os seguintes dados:

Gráfico 5 - Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à leitura de textos

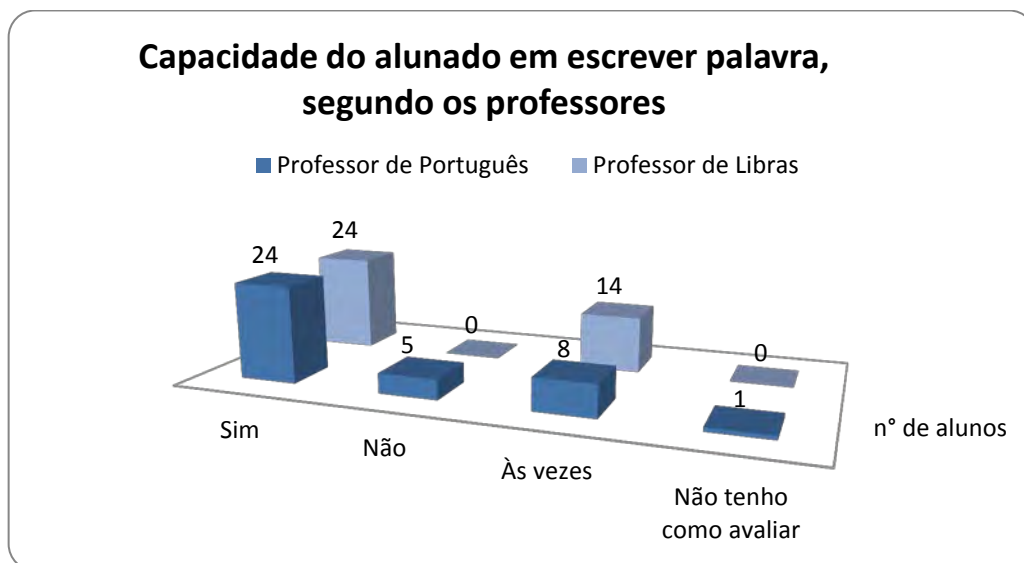


Fonte: dados obtidos com aplicação de questionários.

Quanto à de leitura de textos, vemos que o número de alunos avaliados com essa capacidade por seus professores decai mais ainda. Para professores de Português, a quantidade de alunos que consegue ler textos e, em seguida, expressar adequadamente em Libras o conteúdo do texto é de 19 alunos (50%). Para professores de Libras, esse número cai para 6 alunos (15,8%). Se somarmos esses números com os alunos que *às vezes* conseguem esse feito, temos: para professores de Português, esse número eleva-se para 27 alunos (19 que *conseguem* mais 8 que *às vezes* conseguem) e para professores de Libras, esse número eleva-se para 26 alunos (6 alunos que *conseguem* e 20 alunos que *às vezes conseguem*). Quanto aos alunos avaliados como *incapazes* da leitura de texto, temos uma disparidade grande entre a avaliação de professores de Português e professores de Libras. Para os primeiros, 10 alunos (26,3%) *não conseguem* ler textos de modo adequado e, para os segundos, somente 01 aluno (2,7%) *não apresenta essa capacidade*.

Em relação à *capacidade de escrita* de palavras isoladas pelos estudantes, temos que: tanto os professores de Português quanto os professores de Libras avaliaram que 24 de seus alunos (63,1%) são *capazes* de, após a apresentação de um sinal em Libras, escrever a palavra correspondente em Português. No entanto, para os professores de Português, 5 alunos (13,1%) são *incapazes* de escrever palavras, enquanto os professores de Libras não apontaram nenhum aluno com essa incapacidade. Esses dados podem ser vistos no Gráfico 6, a seguir apresentado:

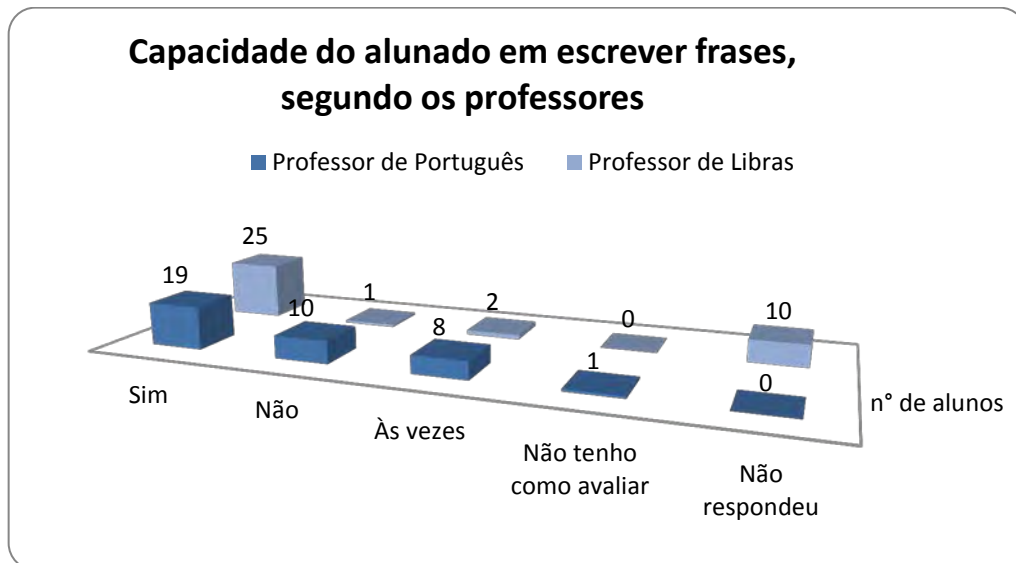
Gráfico 6 – Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à escrita de palavras



Fonte: dados obtidos com aplicação de questionários.

O gráfico 7 demonstra a avaliação dos professores quanto à escrita de frases por parte dos alunos:

Gráfico 7 – Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à escrita de frases



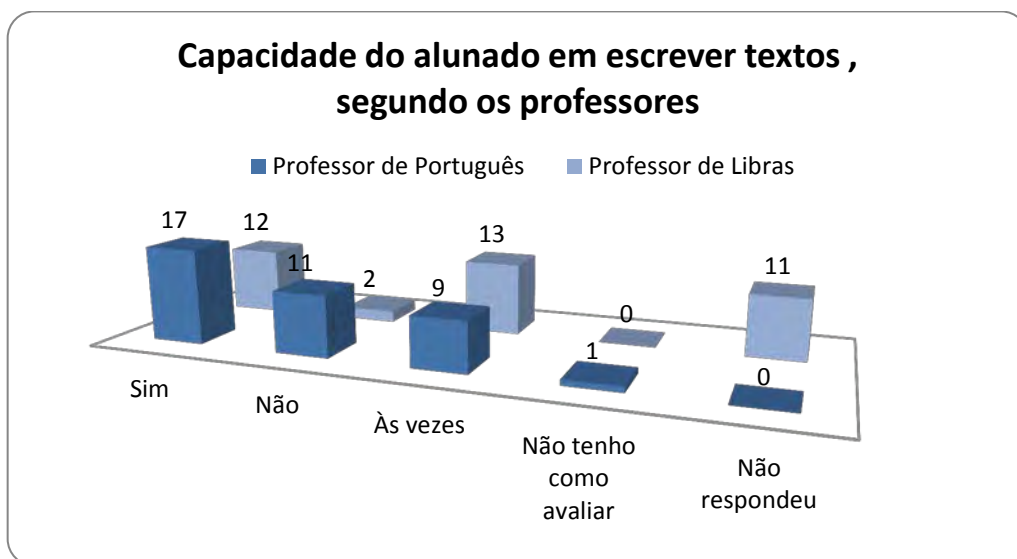
Fonte: dados obtidos com aplicação de questionários.

Em relação à escrita de frases inteiras, ou seja, o aluno *consegue* escrever frases em Português após a apresentação de uma frase em Libras, temos que: os professores de Libras identificaram 25 alunos com essa capacidade, ao passo que 19 alunos foram assim identificados por professores de Língua Portuguesa. Se somarmos os alunos identificados como *capazes* com os alunos considerados como aqueles que *às vezes* conseguem escrever frases inteiras, temos que: 27 alunos (71%) foram assim avaliados por professores de

Português e de Libras. A disparidade reside na avaliação dos alunos considerados *não capazes* de escrever frases inteiras. Para professores de Português, 10 alunos (26,3%) são assim considerados, enquanto somente 01 aluno (2,7%) foi apontado por professores de Libras com essa incapacidade.

Por fim, temos a avaliação dos professores quanto à escrita de textos:

Gráfico 8 – Perfil do alunado do 3º. ano do Ensino Médio quanto à escrita de textos



Fonte: dados obtidos com aplicação de questionários.

Para professores de Língua Portuguesa, 17 alunos (44,7%) foram apontados como *capazes* de escrever um texto em Português com sentido, após a apresentação em Libras de um conteúdo. Já para professores de Libras, o número de alunos assim identificados decaiu para 12 (31,5%). Se somarmos os alunos que *conseguem* esse feito com aqueles que *às vezes* conseguem temos que: 68,4% da turma (26 alunos, sendo 17 apontados como *capazes* e 09 apontados como *às vezes capazes*) foram identificados por professores de Português, enquanto 65,8% da turma (25 alunos, sendo 12 apontados como *capazes* e 13 como *às vezes capazes*), foram identificados por professores de Libras. Outra vez, a disparidade se encontra nos considerados incapazes de escreverem textos em Português. Ao passo que 11 (28,9%) alunos foram assim identificados por professores de Português, somente 02 (5,3%) foram assim identificados por professores de Libras.

A análise dos gráficos revela que não podemos afirmar que a totalidade dos alunos do último ano da escolaridade básica detém domínio total da Libras, nas modalidades de compreensão e expressão, nem domínio total da Língua Portuguesa, nas modalidades de

leitura e escrita. Mesmo assim, a compreensão e expressão de Libras pelo alunado é bem maior do que a expressão e compreensão em Língua Portuguesa. Uma porcentagem significativa de alunos, 15,8% e 26,3% foi identificada por professores de Português como incapazes de ler frases e textos respectivamente. De igual modo, 26,3% e 28,9% do alunado, foi identificado por esses mesmos professores como pessoas que não conseguem escrever frases e textos, respectivamente. Cabe ressaltar que, em relação à escrita de frases e textos, e quanto à compreensão na leitura de textos, houve grande abstenção de professores de Libras em responder, não sendo possível, desse modo, avaliar a capacidade nesses aspectos da turma em sua totalidade. Outro aspecto que deve ser aqui enfatizado é que, no momento do preenchimento dos questionários, os professores, principalmente os de Libras, relatavam que a capacidade de escrita e de compreensão do aluno em Língua Portuguesa, dependia, em grande parte, do uso cotidiano das palavras. Se as palavras faziam parte do contexto do alunado, a compreensão era maior.

A disparidade, por vezes encontrada, entre a avaliação dos professores de Libras e os professores de Português quanto à compreensão e expressão em ambas as línguas, levanta alguns questionamentos quanto ao domínio dos próprios professores nas duas línguas. Será que professores da língua Portuguesa têm domínio da Libras, de modo a avaliar adequadamente o aluno? E o professor de Libras têm domínio da Língua Portuguesa para avaliar adequadamente o aluno? Ficam aqui esses questionamentos.

Os dados encontrados revelaram dificuldade do alunado principalmente com a Língua Portuguesa. Esses dados estão em consonância com a literatura especializada que revela o não domínio do alunado surdo na escrita. De igual modo, a leitura também se encontra prejudicada já que os surdos, em sua maioria, apresentam dificuldades em dar sentido ao que leem. A dificuldade no desempenho de leitura e escrita pode estar vinculada à pobreza de vocabulário nessa língua decorrente, em grande parte, de uma prática docente que não possibilita a aprendizagem efetiva dessa língua, já que as experiências educativas com a palavra escrita limitam-se ao uso de textos pequenos e fáceis. O crescimento desse público em ambientes limitados linguisticamente e não domínio da própria língua aparece também como elemento de dificuldade na aquisição de uma segunda língua, já que sem a constituição efetiva de uma língua, o próprio entendimento e categorização de mundo tornam-se deficitários (BISOL et al., 2010; THOMA, 2009; STÜRMER, 2009; VYGOTSKY, 2005, 1994, 1983).

Foi nessa realidade de compreensão e expressão de ambas as línguas que a amostra de alunos foi retirada para a pesquisa. A seguir, será apresentada a realidade avaliativa desse alunado.

5.4.2.1.2 Os alunos entrevistados

No quadro abaixo, encontramos a caracterização da amostra de alunos investigados. Para garantia do sigilo da identidade do aluno pesquisado, estes foram chamados de A1, A2, A3.... A25. Para participar da entrevista, o aluno tinha que ter, pelo menos, se inscrito na prova da última edição do ENEM (2014). Dos 38 alunos de 3º. Ano matriculados no ICES no ano de 2014, 25 concordaram em participar da entrevista.

Tabela 1 – Perfil dos Alunos Surdos Entrevistados

Aluno	Idade (anos)	Sexo	Oralizado	Implante Coclear ou Prótese Auditiva	Tipo de Surdez	Primeiro Contato com Libras (Idade)
A1	27	M	Não	Não	Pré-linguística	15 anos
A2	27	F	Não	Não	Pré-linguística	Entre 5 e 6 anos
A3	23	M	Pouco	Não	Pré-linguística	11 anos
A4	43	F	Pouco	Não	Pré-linguística	Entre 5 e 6 anos
A5	27	M	Sim	PA	Pré-linguística	9 anos
A6	20	M	Pouco	PA	Pré-linguística	Não lembra
A7	27	M	Pouco	Não	Pré-linguística	16 anos
A8	19	M	Pouco	PA	Pré-linguística	Entre 8 e 9 anos
A9	26	M	Não	Não	Pré-linguística	Entre 11 e 12 anos
A10	20	F	Pouco	Não	Pré-linguística	Não lembra
A11	19	M	Pouco	Não	Pré-linguística	3 anos
A12	27	M	Sim	Não	Pós-linguística	19 anos
A13	18	M	Pouco	Não	Pré-linguística	Não lembra
A14	20	M	Sim	Não	Pré-linguística	Entre 5 e 6 anos

Aluno	Idade (anos)	Sexo	Oralizado	Implante Coclear ou Prótese Auditiva	Tipo de Surdez	Primeiro Contato com Libras (Idade)
A15	21	M	Não	PA	Pré-linguística	8 anos
A16	22	M	Não	Não	Pré-linguística	7 anos
A17	20	M	Sim	Não	Pré-linguística	12 anos
A18	19	M	Pouco	Não	Pré-linguística	Entre 3 e 4 anos
A19	27	F	Pouco	Não	Pré-linguística	6 anos
A20	44	F	Pouco	Não	Pré-linguística	Não lembra
A21	20	M	Pouco	Não	Pré-linguística	6 anos
A22	25	M	Pouco	Não	Pré-linguística	Não lembra
A23	32	M	Não	Não	Pré-linguística	10 anos
A24	32	M	Sim	PA	Pós-linguística	11 anos
A25	19	F	Pouco	Não	Pré-linguística	2 anos

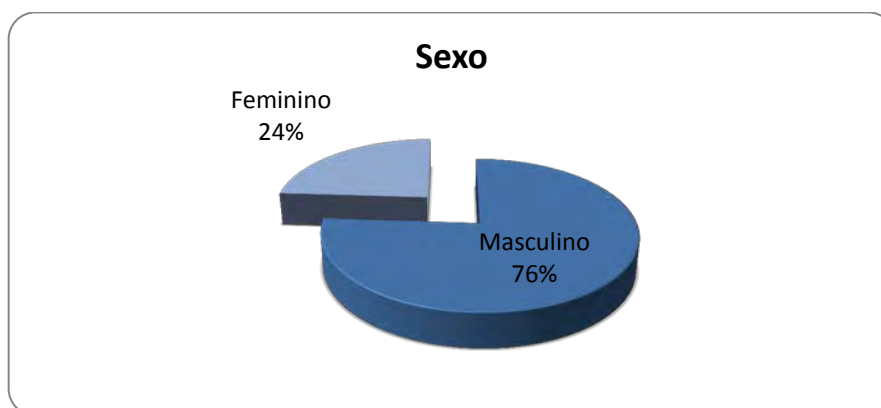
Legenda: PA – Prótese Auditiva.

Fonte: dados obtidos nas entrevistas

5.4.2.1.3 O perfil da amostra de alunos investigados

O perfil do alunado entrevistado, que compunha o 3º. ano do Ensino Médio no ano de 2014, foi obtido através da entrevista semiestruturada com os alunos. Categorizando os dados obtidos com a amostra de alunos pesquisados, encontramos o seguinte perfil:

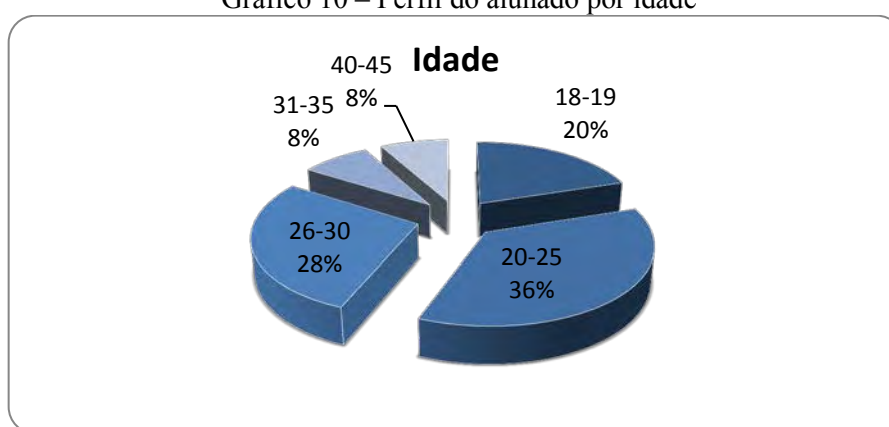
Gráfico 9 – Perfil do alunado por sexo



Fonte: dados obtidos na entrevista com os alunos.

Conforme o gráfico acima, os alunos participantes da entrevista foram, em sua maioria, do sexo masculino. Dos entrevistados, 76% eram homens, enquanto 24% mulheres. Quanto à idade, a maior parte dos entrevistados se encontrava na faixa etária entre 20 e 25 anos (36%), seguida daqueles com faixa de idade entre 26 e 30 anos (28%). Os alunos com idades de 18 e 19 anos estavam em 20% e as faixas etárias entre 31 e 35 e entre 40 e 45 representaram 8% dos entrevistados. Do público pesquisado, não havia menores de 18 anos, conforme se vê no gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Perfil do alunado por idade



Fonte: dados obtidos nas entrevistas com alunos.

Dos participantes da pesquisa, a maioria (96%) perdeu a audição antes da aquisição de uma língua, sendo considerados, portanto, surdos pré-linguísticos. Somente 4% dos que se submeteram a entrevista adquiriram a surdez após terem adquirido uma língua, sendo chamados, desse modo, de surdos pós-linguísticos

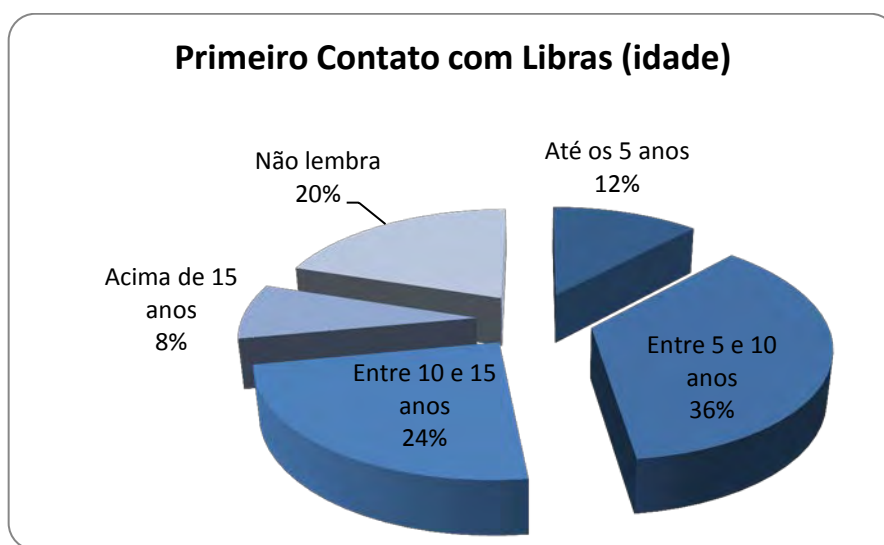
Gráfico 11 – Perfil do alunado por tipo de surdez



Fonte: dados obtidos nas entrevistas com alunos.

A aquisição da Libras também demonstrou ter sido tardia. Considerando que a aquisição de uma língua em um sujeito ouvinte e em um sujeito surdo que tem, desde o nascimento, contato com a Língua de sinais ocorre por volta dos 2 anos de idade (SACKS, 2010) e considerando que o surdo não adquire a língua falada por sua ausência ou dificuldade de audição, infere-se que, na ausência de contato com a Libras, o surdo não possui ainda uma língua constituída para organizar o mundo. A aquisição tardia da língua de sinais acarreta dificuldade no desenvolvimento cognitivo e emocional do surdo (GOLDFELD, 2002, SACKS, 2010; VYGOTSKY, 1994). De acordo com os dados obtidos, a maior parte dos sujeitos (36%) teve o primeiro contato com a Libras entre a faixa etária de 5 e 10 anos de idade, 25% entre 10 e 15 anos de idade, 12% até os 5 anos de idade, 8% com idade acima de 15 anos e 20% dos entrevistados relataram não lembrar de quando tiveram esse primeiro contato.

Gráfico 12 – Perfil do alunado por período em que teve contato pela primeira vez com Libras



Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Dos que participaram da pesquisa, somente três sujeitos (A2, A4 e A24) estiveram a maior parte de seu percurso educacional em escola regulares e um sujeito (A20) não respondeu à pergunta. Todos os demais estudaram a maioria dos anos escolares em escolas para surdos. Cabe ressaltar que, como o bilinguismo é recente no Brasil, datando da década de 1990. Assim, o oralismo ainda vigorava e não havia uma valorização da língua de sinais.

Conforme relato de um dos entrevistados: “As freiras lá usavam oralização, também não tinha intérprete no começo, aí eu usava Libras escondido” (A21).

A dificuldade de fortalecimento em Libras, nos primeiros anos de vida e de escolarização desse público, revela-se também com os dados sobre o uso de Libras pela família do sujeito entrevistado. A Libras não é dominada pela maioria dos familiares, sendo, na verdade, um ou outro familiar que se utiliza da língua para comunicação com o surdo. Dos que revelaram conhecimento de Libras por alguns familiares, enfatizaram que:

Eles sinalizam pouco (A3).

Pouquinho. Minha mãe e meu pai utilizam pouca Libras. Meu irmão sabe Libras (A4).

Não. Eu ensino pouco, só o necessário para a minha mãe (A5).

Minha mãe, minha mãe faz, usa da Libras. Meu pai, não (A6).

Minha mãe, sim, sabe Libras. Meu pai, não (A7).

Mais ou menos. Mais meu irmão. Meu irmão faz mais uso de Libras do que grande parte da família. *Se* comunica mais comigo (A8).

Minha mãe, ela usa pouco a Libras. E o meu pai não consegue entender muito bem. Com meu pai e meu irmão, eu uso mais a oralização, é muito difícil. Tenho um irmão surdo e nós conversamos em Libras (A10).

O meu pai, ele usa muito a mímica. Mas a minha mãe, ela fez um curso de Libras e dá pra eu me comunicar com ela. Só ela que faz o uso (A11).

A maioria usa a fala mesmo, mas alguns da família sabem Libras. Minha mãe usa Libras e faz o curso (A13).

Mais ou menos, alguns. Minha prima sabe Libras. Minha irmã sabe pouco (A18).

Sim. Alguns *né*, bem simples (A19).

Sim, eu ensino às vezes pra eles. Minha mãe sabe um pouco de Libras. Pro meu irmão, também ensino. Meu pai não sabe muito, mas acredito que ele vai mudar, ele vai aprender (A21).

Minha mãe sabe pouquíssimo. Eu a ensino, às vezes, mas ela sabe pouco. Minha tia também. Eu já a ensinei, ela sabe mais um pouco. Meus irmãos também. Só minha mãe que sabe pouco. Só uso mais a questão da mímica. Fica difícil a comunicação e atrapalha mesmo essa questão, eu já tentei ensinar várias vezes e vou continuar (A22).

Pouco, muito pouco. Pouco, chega a ser quase nada (A23).

Mais ou menos. Meu pai sabe um pouco, mas minha mãe não sabe Libras. Meu pai já sabe. Meu pai sabe mais Libras do que minha mãe (A25).

A mãe aparece como figura familiar mais citada quanto ao uso de Libras, mesmo que sejam poucos sinais para a comunicação básica. A figura da mãe aparece nos relatos de 09 alunos (A4, A5, A6, A7, A10, A11, A13, A21, A22). O pai como usuário de Libras

aparece no relato de somente 02 alunos (A4 e A25). A presença de irmãos como usuários da língua aparece no relato de 06 entrevistados (A4, A8, A10, A18, A21, A22). Cabe ressaltar que no caso do aluno A10, o irmão que faz uso de Libras é o irmão surdo. O irmão ouvinte não o faz. Chama a atenção que o próprio surdo aparece como alguém que ensina ou tenta ensinar Libras para seus familiares (A5, A21, A22). Os alunos A3, A19 e A23 relataram que seus familiares sabem pouco ou quase nada de Libras, no entanto, não especificaram quais os membros.

Os demais entrevistados revelam que não se comunicam por Libras com nenhum dos familiares. Conforme vemos a seguir:

Não, não sabem. Só usam o gestual. A gente escreve, só a mímica mesmo (A2).

É difícil. Raramente, só mesmo na questão da oralização, leitura de lábios, só isso (A9).

Não. Só eu. Somente eu. (A12).

Não (A14).

Não, muito difícil. Eu queria ajudá-los, mas eles não aceitam porque eles trabalham, não têm tempo, é muito difícil a vida deles. Eu queria ajudá-los a usarem Libras, mas é muito difícil porque tem casa, tem a família, tem que cuidar dos filhos, tempo. Eu queria ajudar no sábado e no domingo, mas eles não aceitam e eu respeito. Eu faço uso da Libras e, com eles, eu faço o uso da escrita. E é muito difícil a comunicação e eles ficam oralizando, falando comigo e eu não entendo nada. Eu queria ajudá-los com a Libras, só que eles não querem (A15).

Não, muito pouco (A16).

Não, não fazem uso de Libras (A17).

Não, não usam (A20).

Não, só oralização. *Me* comunico pela oralização, com minha família também (A24).

Dos 25 alunos entrevistados, 09 (36%) revelaram serem eles os únicos na família que fazem uso da Língua de sinais. Esse dado torna o ambiente linguístico do surdo limitado, já que no próprio seio familiar, há uma barreira linguística que limita a comunicação dos surdos com sua família, gerando um isolamento do surdo dentro da própria casa.

Dessa forma, a escola aparece como local de aquisição, uso e difusão da língua de sinais:

Quando eu comecei a estudar no MD [escola regular], eu via, mas eu não entendia, porque eu estudava numa escola de ouvintes. Aí depois eu fui desenvolvendo a Língua de sinais, mas é difícil. Quando eu vim estudar aqui, aí eu desenvolvi mais (A2).

Sim, foi na escola. Porque isso aqui, na verdade, era oralismo. Aí depois passou pra ser a Libras, né? Quando eu parei de estudar, eu parei de usar a Língua de sinais, porque eu tinha me esquecido a Língua de sinais, mas depois que eu retornei, agora estou bem desenvolvida (A4).

No FS [escola para surdos] (A5).

Quando eu vim aqui pro Instituto dos Surdos, foi que a professora [...] começou a me ensinar Libras e até hoje eu uso a língua de sinais (A7).

Lá no FS. Eu comecei a perceber o movimento das pessoas, elas se comunicando. No começo eu não entendia, mas depois eu comecei a aprender (A8).

Tinha mais ou menos 11 anos, 12 anos, quando comecei a ter contato com Libras. Percebi pela questão visual. Achei legal. Eu estudava antigamente em escola inclusiva [...] e era o único surdo. Era muito difícil, tinha vergonha. Aí depois [...] deixei a escola e quando vim para o Instituto me senti feliz e a comunicação e a língua fluiu. Fui aceito na escola (A9).

Foi aqui no ICES (A10).

Foi aqui no Instituto mesmo que eu tive esse contato (A11).

Meu primeiro contato [...] foi aqui no instituto, em 2005. Assim que eu entrei, eu fui para a terceira série, pro Fundamental e eu tinha muita vergonha, eu tinha muita vergonha. Eu só sabia dizer sim. Eu não sabia falar nada em Libras, hoje já bem diferente. Mas eu ia aprendendo e fui me apropriando daquela língua, adquirindo aquela língua e aí foi que eu fui desenvolvendo e comecei a perceber, então meu comportamento mudou totalmente e a minha aceitação de surdo melhorou [...] depois que eu fiquei surdo, eu comecei a ter vários pensamentos, que foram muito *difícil* pra mim porque eu não aceitava, no começo. Depois que eu conheci a Libras e o instituto, foi que eu fui realmente lembrando a minha felicidade, vendo que eu não era o único aqui, o único surdo, então aqui a gente se sente em casa. Eu tinha muita vergonha por conta de ser novato na escola (A12).

No FS, quando eu comecei a estudar, aí comecei a desenvolver de lá (A14).

O primeiro contato foi na escola FS, na sala de aula. Eu fui aprendendo [...] porque ser oralizado para mim era mais difícil, depois fui aprendendo a Libras. A professora lá do FS foi me ensinando e, com um tempo, eu vim pra cá, para o instituto, e faço o uso da Libras (A15).

Então eu encontrei essa escola aqui. Minha primeira escola foi o Instituto Cearense com a idade de sete anos e fui aprendendo a Libras (A16).

Meu primeiro contato foi indo pra escola, dentro da *topique*. A *topique* ia pegar os alunos e eu passei a ter contato com os surdos, com 12 anos, logo assim que eu comecei no FS (A17).

Quando pequeno, eu estudava na escola FS, já tinha contato (A18).

Foi no FS (A21).

Foi aqui no ICES. Ao chegar. A gente morava aqui próximo. Eu só usava oralização. Depois eu fui morar lá no Antônio Bezerra e fiquei muito triste,

chorando. Antes dos meus 10 anos, eu não fazia o uso da Libras. Não usava Libras de jeito nenhum. A gente se mudou e eu fui morar com a minha tia e eu não fiquei estudando [...] Minha família não deixava eu estudar, proibia. Aí quando eu fiquei um pouco maior, é que eu vim pra cá, pro Instituto e aprendi Libras e estudei (A23).

Quando eu fui junto com minha mãe no FS pela primeira vez. Na época que eu comecei a aprender, tive o primeiro contato (A25).

Os alunos A9 e A12, em seus relatos, vincularam o uso de Libras no ambiente escolar a sentimentos de aceitação enquanto surdo, à sensação de bem estar e ao sentimento de pertença a um grupo social. O uso de Libras por boa parte das pessoas que compõem o ambiente escolar favorece o desenvolvimento desta Língua no surdo. Conforme visto, o ambiente familiar não aparece como local em que se faz uso de Libras, sendo a escola, portanto, o principal ambiente de aquisição, uso e difusão da Língua. Mesmo a escola regular não parece ser o local em que o surdo possa ter contato com Libras de forma plena, conforme se percebe no relato do aluno A9. A escola regular parece, de fato, não incluir, visto que, quando há uso da Língua, esta se restringe ao contato entre o estudante surdo e os intérpretes, se houver a presença de tal profissional. O próprio contato do aluno com o professor acontece com a mediação do profissional de interpretação. Conforme relato de uma intérprete sobre a sua experiência em uma escola regular dita inclusiva:

Tipo, esse menino do quarto [ano], ele tinha muito medo de chegar em alguns professores. Por exemplo, fiquei pensando muito nisso: “Nossa! A relação deles é tão distante que até pra ele chegar e dizer que quer ir no banheiro, ele não consegue”. Aí, por exemplo, teve uma vez que eu peguei e falei: “Não, vá, pede pra ela, avisa pra ela” É sempre engraçado que a primeira coisa que ele fala é: “Mas, ela não vai saber Libras”. E eu digo: “vai tenta”. Aí a primeira vez que ele foi, acho que ele deve ter feito alguma coisa do tipo [faz o sinal de ir ao banheiro] ir ao banheiro. A professora olha pra ele com uma cara tipo: “*Hã?*” E olha tipo como se não tivesse entendendo nada, aí olha pra mim e grita: “Ah, eu não entendi nada”. E eu quase mato essa mulher. Gente que coisa doida. Aí eu: “ele quer ir *no* banheiro” mas foi uma parte bem legal isso de estimula-los minimamente a ter alguma autonomia, a pensar um pouquinho ali sobre essa relação com as outras crianças, de não ficarem tão alheios que era o que eu achava que acontecia em casa. Eu tentava, assim. Eu sei que era muito pouquinho porque o tempo era minúsculo, mas tentava e foi bem legal (I9).

Um trecho da entrevista da Assessora Pedagógica AP4 também demonstra uma realidade de uma escola regular dita inclusiva em que não é feito o uso da Libras.

Em sala de aula, a gente não tem o trabalho diferenciado pra ele. O que é que a gente tem? A orientação que a profissional nos dá, de o professor ficar sempre atento, ficar sempre na frente pra que ele faça uma leitura labial. Pronto. Só isso. Eu acredito que mais nada (AP4).

O alunado entrevistado, em sua maioria é do sexo masculino, ficou surdo antes de adquirir uma língua e apresenta idade acima de 20 anos de idade. Outro dado importante é que a maior parte dos entrevistados teve contato pela primeira vez entre os 5 e 10 anos de idade. Esses alunos, em sua maioria, não fazem uso de Libras em casa com seus familiares, sendo a escola o principal local de troca linguística entre eles. Os relatos apontam também que a escola específica para surdos aparece como dispositivo educacional mais adequado do que a escola regular para o desenvolvimento linguístico e social do surdo.

5.4.2.2 Os professores de Libras ou Português

Os professores pesquisados responderam a um questionário fechado com opções de múltipla escolha. O objetivo do questionário aplicado era traçar um perfil sobre a compreensão e expressão em Libras e Português dos alunos do 3º. ano do Ensino Médio. A pesquisa contou com a participação de três professores de Libras e três professores de Português.

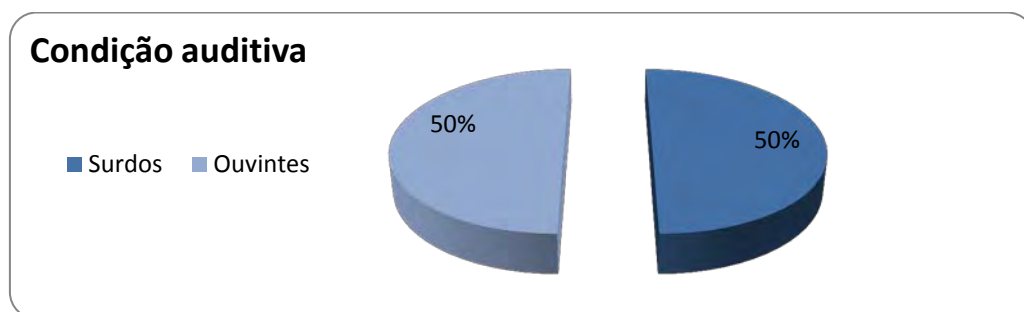
Tabela 2 – Perfil dos professores

Professores	Sexo	Condição Auditiva	Cargo ocupado no ICES	Série que lecionou em 2014
M1	F	Surda	Professora de Libras	3º. Ano A e C – Manhã e Tarde
M2	M	Surdo	Professor de Libras	3º. Ano B – Manhã
M3	F	Surda	Professora de Libras	3º. Ano D – Noite
M4	F	Ouvinte	Professora de Português	3º. Ano A e B – Manhã
M5	F	Ouvinte	Professora de Português	3º. Ano C – Tarde
M6	F	Ouvinte	Professora de Português	3º. Ano D – Noite

Fonte: dados obtidos na aplicação do questionário

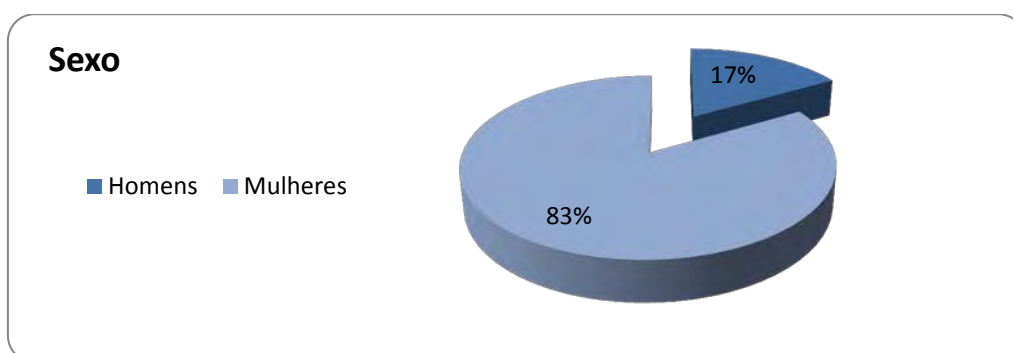
Conforme exposto na tabela 2, dos professores que responderam ao questionário 50% eram ouvintes e 50% surdos. A tabela especifica que todos os profissionais de Libras são surdos enquanto todos os professores de Português são ouvintes. Dos seis professores que responderam ao questionário, cinco são mulheres ao passo que somente um é homem.

Gráfico 13 – Perfil dos Professores quanto à condição auditiva



Fonte: dados obtidos com a aplicação do questionário

Gráfico 14 – Perfil dos Professores quanto ao sexo



Fonte: dados obtidos com a aplicação do questionário

Os professores que responderam tal questionário lecionaram em turmas de 3º. ano do Ensino Médio no ano de 2014. Estavam distribuídos em duas turmas pela manhã, uma à tarde e uma à noite. Os 38 alunos matriculados no último ano do Ensino Médio distribuíam-se da seguinte forma: 20 no período da manhã, divididos em duas turmas, 11 alunos no período da tarde e 07 no período da noite. As duas turmas do período da manhã contavam com 02 professores de Libras (M1 e M2), um para cada turma, e com 01 professor de Português (M4). A turma da tarde estava sob responsabilidade da professora de Português M5 e da professora de Libras M1. A turma da noite contava com o ensino das professoras M3 e M6, de Libras e Português, respectivamente.

Cada professor respondeu à quantidade de questionários referentes a cada aluno. Ou seja, se o professor, de Libras ou Português, tinha em sua sala 07 alunos, ele respondia 07 questionários, um por aluno, em que avaliava a compreensão e expressão em Libras e em Língua Portuguesa de cada educando. Tanto professores de Libras quanto professores de Língua Portuguesa avaliavam as competências dos alunos nas duas línguas.

Tabela 3 – Distribuição dos professores nas turmas

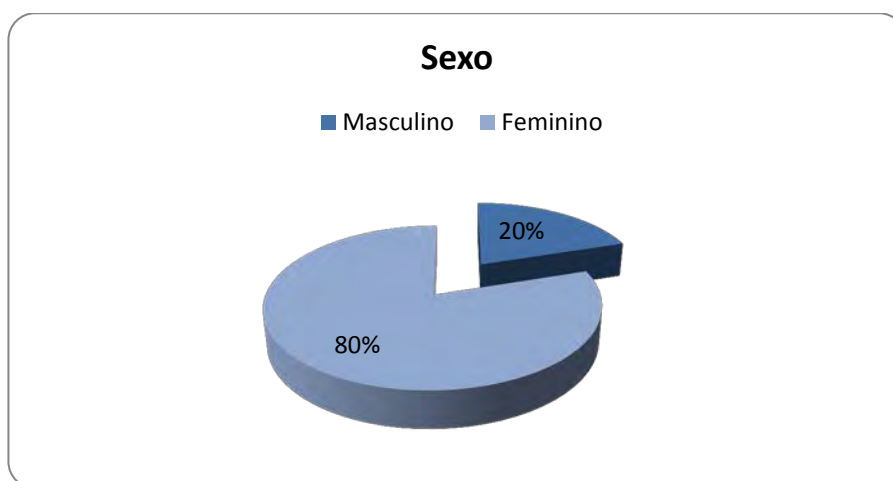
Turma	Turno	Quantidade de alunos	Professores
3º. ano A	Manhã	09	M1 e M4
3º. ano B	Manhã	11	M2 e M4
3º. ano C	Tarde	11	M1 e M5
3º. ano D	Tarde	07	M3 e M6

Fonte: dados obtidos na aplicação do questionário

5.4.2.3 Os profissionais de Educação que trabalham com surdos

O Perfil dos entrevistados está apresentado nos gráficos a seguir:

Gráfico 15 – Perfil dos profissionais entrevistados quanto ao sexo



Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Conforme tabela a seguir exposta, dentre os profissionais que trabalham com os surdos matriculados no último ano do Ensino Médio estão: a diretora da Instituição, a coordenadora pedagógica, tradutores-intérpretes de Libras, professores de Língua Portuguesa ou de Libras, a professora-coordenadora de área e o editor de vídeos das provas bilíngues gravadas.

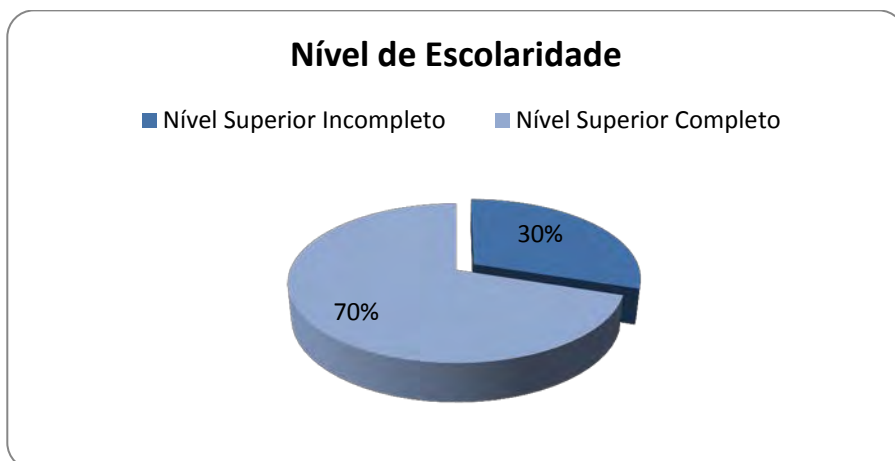
O perfil dos profissionais entrevistados está especificado na tabela a seguir:

Tabela 4 – Perfil dos profissionais do ICES entrevistados

Profissionais	Sexo	Condição Auditiva	Formação	Cargo ocupado no ICES	Tempo que trabalha no ICES
P1	F	Ouvinte	Estudante de Pedagogia	Apoio na Coordenação	1 ano
P2	F	Ouvinte	Licenciatura em Biologia	Intérprete de Libras	5 anos
P3	F	Ouvinte	Licenciatura em Biologia	Coordenadora Pedagógica	1 ano
P4	F	Ouvinte	Graduada em Letras-Português	Professora de Língua Portuguesa	3 anos
P5	M	Ouvinte	Nível Superior Incompleto (Pedagogia e Matemática)	Intérprete de Libras	4 anos
P6	F	Ouvinte	Letras-Literatura e Letras-Libras	Professora de Língua Portuguesa/ Coordenadora de Área	4 anos
P7	F	Surda	Letras-Libras	Professora de Libras	5 anos
P8	M	Surdo	Nível Superior Incompleto (Letras-Libras)	Edição de Vídeos e Fotografias	1 ano
P9	F	Ouvinte	Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia	Diretora	6 meses
P10	F	Surda	Pedagogia (Completo) Letras-Libras (incompleto)	Professora de Libras	7 anos

Fonte: dados obtidos nas entrevistas.

Gráfico 16 – Perfil dos profissionais entrevistados quanto ao nível de escolaridade



Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Gráfico 17 – Perfil dos profissionais entrevistados quanto à condição auditiva



Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Gráfico 18 – Perfil dos profissionais entrevistados quanto ao tempo de trabalho no ICES



Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Conforme apresentado nos gráficos 15, 16, 17 e 18, os profissionais entrevistados apresentaram o seguinte perfil: i) quanto ao sexo, a amostra foi composta por 2 homens (20% dos sujeitos) e por 8 mulheres (80%); ii) quanto ao nível de escolaridade, 30% dos participantes possuíam, no ato da entrevista, Nível Superior incompleto, enquanto que 70% já haviam concluído a graduação; iii) quanto à condição auditiva, a amostra foi composta por 3 surdos (30% dos entrevistados), 7 ouvintes (70%); iv) quanto ao tempo de trabalho no ICES, 10% trabalhavam há menos de 1 ano, 30% há 1 ano, 10% há 3 anos, 20% há 4 anos e 30% trabalhavam na instituição há 5 anos ou mais.

5.4.2.4 Os tradutores-intérpretes de Libras que interpretaram a última edição do ENEM

Os tradutores-intérpretes entrevistados foram encontrados tanto no ICES (I1, I2, I3, I4, I7, I8) quanto em outros locais conhecidos da pesquisadora¹²⁰, que possui, em seu quadro de recursos humanos, o profissional de tradução e interpretação de Libras. A condição para a participação na pesquisa era de que esse profissional tivesse participado da interpretação da última prova do ENEM (2014).

Tabela 5 – Perfil dos tradutores-intérpretes entrevistados

Tradutor - intérprete	Sexo	Certificação do PROLIBRAS	Curso de Intérprete	Setor de Trabalho	Edições do ENEM em que foi intérprete (até 2014)
I1	F	Sim	Sim	E.F.M.	Desde 2011
I2	M	Sim	Não	E.F.M.	2012 e 2014
I3	F	Sim	Sim	E.F.M.	2014
I4	M	Não	Sim	E.F.M.	2014
I5	M	Sim	Sim	E.F.M./E.S.	Há pelo menos 6 edições
I6	M	Sim	Sim	A.E.E.	Há pelo menos 6 edições
I7	F	Sim	Sim	E.F.M.	Há pelo menos 4 edições
I8	F	Sim	Sim	E.F. M.	Há 4 edições
I9	F	Não	Sim	E.F.	2012, 2014
I10	M	Sim	Sim	E.S.	Há 3 edições

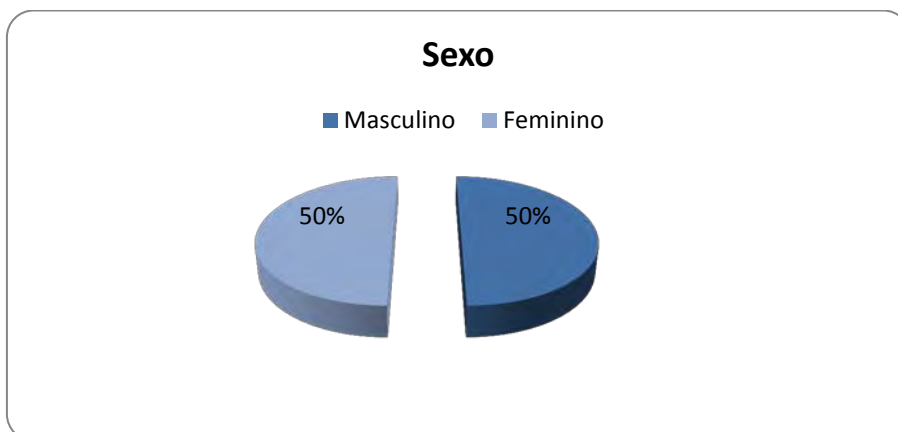
Legendas: E.F - Ensino Fundamental/ E.M. - Ensino Médio/ E.S. - Ensino Superior/ AEE - Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas.

¹²⁰ Não serão divulgados os nomes das instituições que possuem em seu quadro de funcionários o profissional de tradução e interpretação de Libras porque não foram obtidas as autorizações para tal.

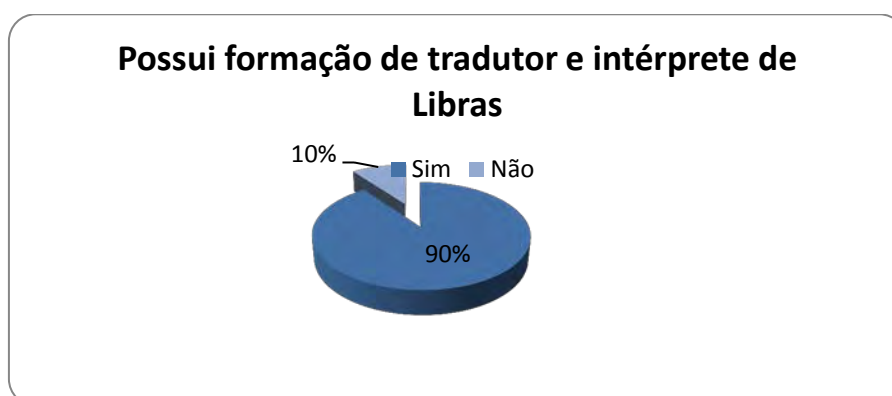
Os tradutores-intérpretes entrevistados apresentaram o perfil apresentado nos gráficos a seguir:

Gráfico 19 – Perfil dos tradutores-intérpretes quanto ao sexo



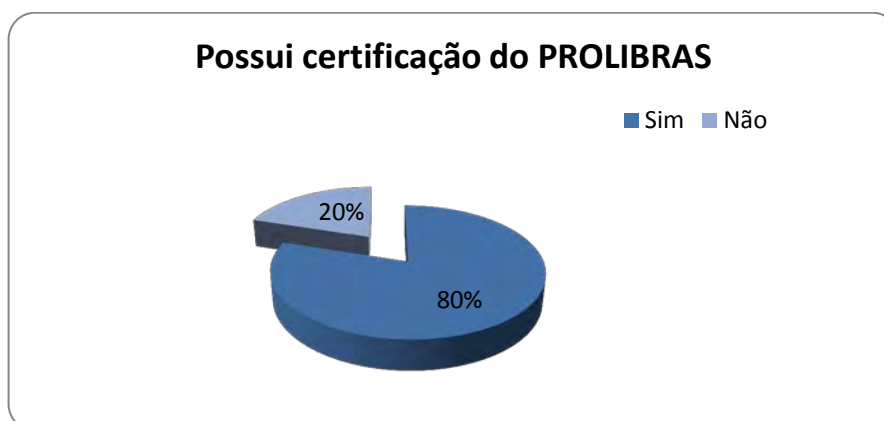
Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Gráfico 20 – Perfil dos tradutores-intérpretes quanto à formação



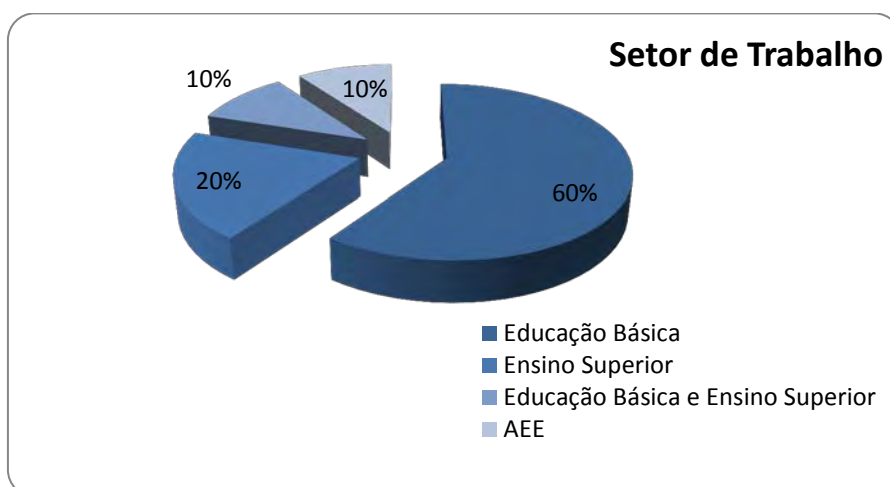
Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Gráfico 21 – Perfil dos tradutores-intérpretes quanto à certificação do PROLIBRAS



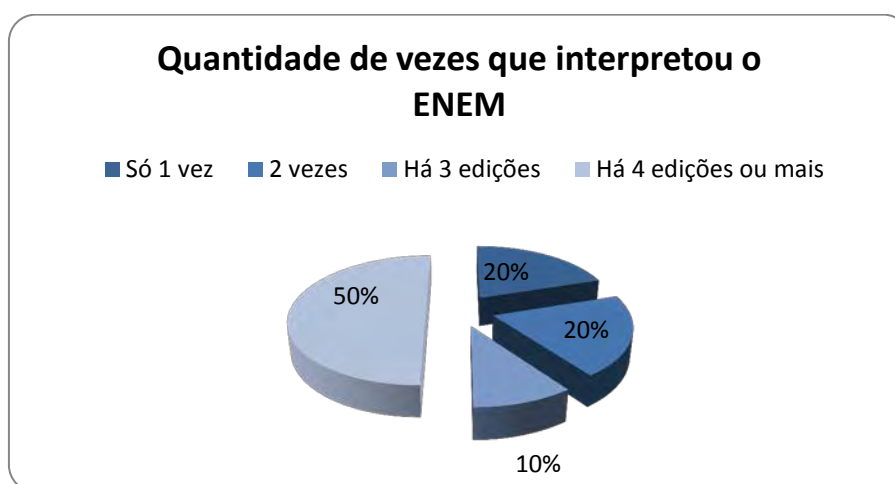
Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Gráfico 22 – Perfil dos tradutores-intérpretes quanto ao setor de trabalho



Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Gráfico 23 – Perfil dos tradutores-intérpretes quanto ao tempo de experiência no ENEM



Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Os gráficos 19, 20, 21, 22 e 23 mostram que 50% dos tradutores-intérpretes entrevistados são do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Dos sujeitos participantes, 90% apresentam o curso de formação de intérprete e 10% não o possui. Já em relação à certificação pelo PROLIBRAS, observa-se que 80% fizeram a prova para a obtenção do certificado, enquanto que 20% não o fizeram. Cabe ressaltar que todos os tradutores-intérpretes entrevistados possuem algum tipo de certificação, seja através do Exame de Proficiência PROLIBRAS ou através da formação profissional de tradutor-intérprete. É importante também frisar que todos os entrevistados têm experiência na Educação, seja na Educação

Básica (60%), no Ensino Superior (10%), na Educação Básica e no Ensino Superior (10%) ou no Atendimento Educacional Especializado – AEE (10%).

Os dados apresentados pela tabela 4 e pelo gráfico 23 demonstram que somente 2 desses profissionais interpretaram o ENEM unicamente no ano de 2014 e outros 2 interpretaram o ENEM por 2 anos. Os demais apresentaram experiência no certame por 3 anos ou mais. Segundo o gráfico 23, 50% dos entrevistados interpretou a prova do ENEM por mais de 4 anos, 20% participou do certame por somente o ano de 2014, 20% participou de duas edições do ENEM e 10% participou por 3 anos como intérprete.

5.4.2.5 Os profissionais assessores pedagógicos do ENEM

Os assessores pedagógicos do ENEM entrevistados trouxeram informações sobre a sua experiência no certame, bem como relataram seus conhecimentos ou ausência deles sobre o processo de escrita do surdo e os recursos de acessibilidade oferecidos a esses candidatos no exame. Esses profissionais foram encontrados através de contatos telefônicos obtidos com contatos pessoais da pesquisadora. Cabe ressaltar que os sujeitos pesquisados assinaram um termo de sigilo quanto à divulgação dos dados em relação ao ENEM, desse modo, a pesquisadora prezou pela preservação da identidade desses sujeitos.

Conforme a tabela 5, que especifica o perfil dos assessores pedagógicos do ENEM, quase todos os entrevistados possuem alguma pós-graduação. Para resguardar ainda mais a identidade desses sujeitos, optou-se por não especificar que tipo de pós-graduação cada um possui, se especialização, mestrado ou doutorado. Apenas na entrevista de 01 dos sujeitos (AP2) não houve o relato de realização de algum curso após a graduação. Cabe ressaltar que todos os assessores pedagógicos possuem graduação em Letras.

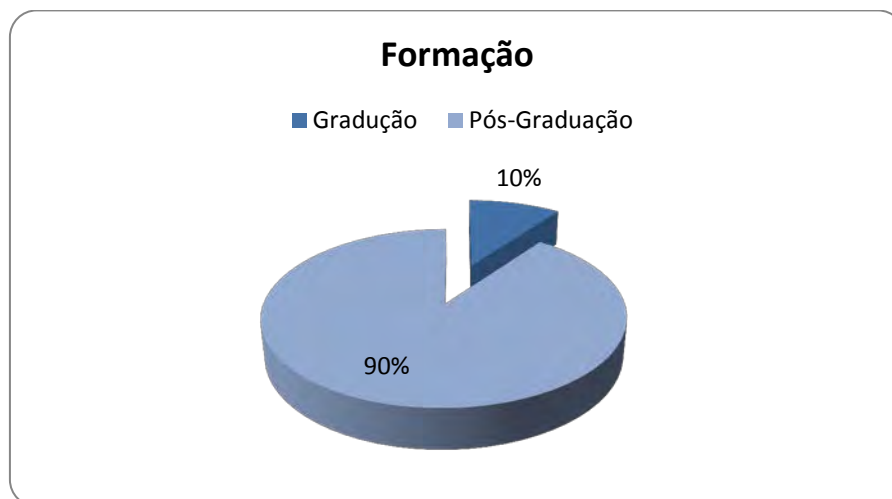
Tabela 6 – Perfil dos profissionais assessores pedagógicos do ENEM

Assessores pedagógicos do ENEM	Sexo	Formação	Edições do ENEM em que participou (até 2014)
AP1	M	Graduação em Letras e Pós-Graduação	Há 6 edições
AP2	M	Graduação em Letras	2014
AP3	F	Graduação em Letras e Pós-Graduação	2014
AP4	F	Graduação em Letras e Pós-Graduação	Há 5 anos
AP5	F	Graduação em Letras e Pós-Graduação	Há pelo menos 5 anos
AP6	F	Graduação em Letras e Pós-Graduação	Há 4 anos
AP7	M	Graduação em Letras e Pós-Graduação	Há 6 anos
AP8	F	Graduação em Letras e Pós-Graduação	Há 7 anos

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas.

O perfil desses profissionais quanto à formação, encontra-se especificado abaixo:

Gráfico 24 – Perfil dos Assessores Pedagógicos do ENEM quanto à formação

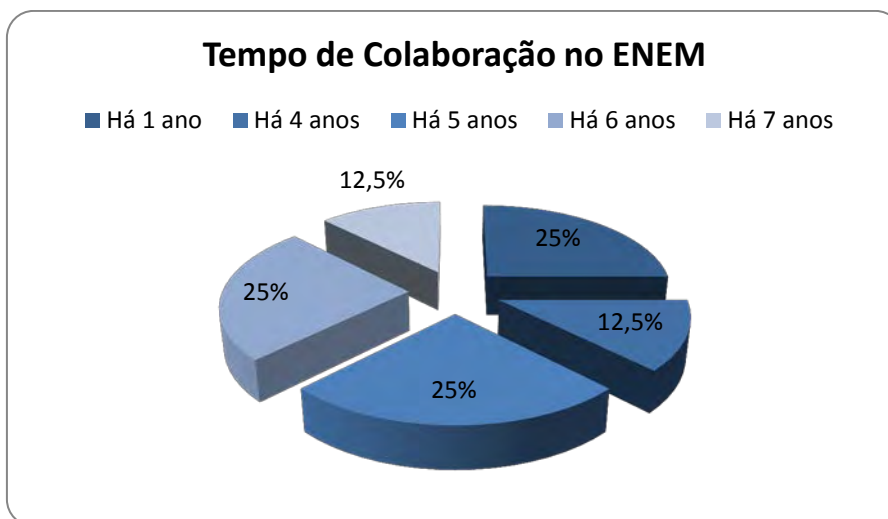


Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Quanto ao tempo de formação, apenas 10% dos entrevistados não revelou possuir algum curso de pós-graduação, enquanto que 90% deles relataram possuir alguma diplomação de pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado.

Em relação ao tempo de colaboração como assessor pedagógico no ENEM, viu-se que 25% tem experiência no certame há somente 1 ano, 12,5% tem experiência há 4 anos, 25% há 5 anos, 25% há 6 anos e 12,5% há 7 anos. Esses dados estão expostos na tabela abaixo:

Gráfico 25 – Perfil dos assessores pedagógicos do ENEM quanto ao tempo de colaboração

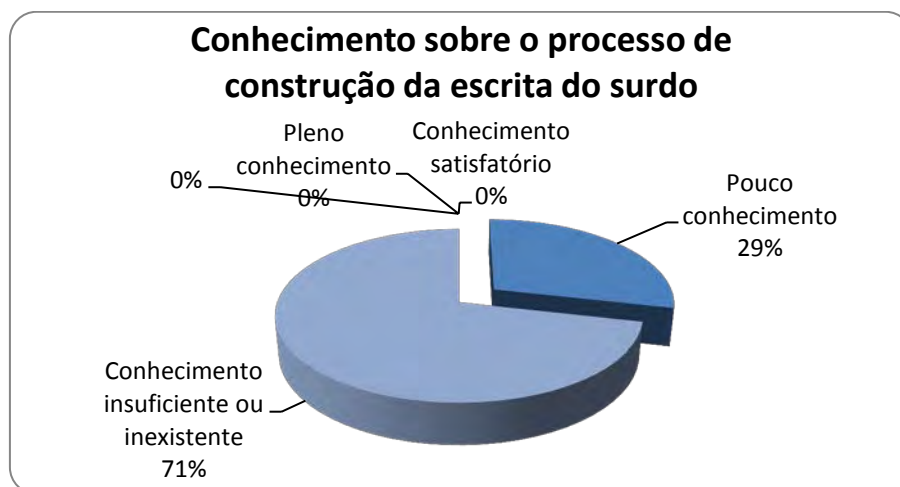


Fonte: dados obtidos através da entrevista.

É pertinente ressaltar que apenas 2 dos participantes da pesquisa contribuíram com o ENEM unicamente no ano de 2014. Todos os demais são colaboradores há 4 anos ou mais.

Quanto ao conhecimento a respeito do processo de construção da escrita do surdo, esses profissionais demonstraram o seguinte perfil: 71% demonstrou ter conhecimento insuficiente ou inexistente, 29% demonstrou ter pouco conhecimento e nenhum dos entrevistados demonstrou ter conhecimento pleno ou satisfatório. Como se percebe na tabela a seguir:

Gráfico 26 – Conhecimento sobre o processo de construção da escrita do surdo



Fonte: dados obtidos através da entrevista.

Cabe ressaltar que a investigação foi realizada com esses profissionais não devido ao fato de que eles trabalham com surdos, até porque não trabalham, mas porque assessoram processos relativos ao ENEM de modo geral.

5.4.2.6 Os profissionais membros da FENEIS

Optou-se por entrevistar membros da FENEIS por sua atuação em defesa do direito da pessoa surda. A ida à sede da FENEIS do Ceará possibilitou a entrevista com 2 de seus membros, a secretária e o Vice-diretor Nacional da FENEIS. A seguir, encontra-se descrito o perfil de cada um.

A profissional F1 trabalha na FENEIS há 7 meses como secretária. É ouvinte e tem contato com surdos há 11 anos. Entre os anos de 2004 e 2010 estudou com colegas surdos em uma escola regular dita inclusiva e em 2010 começou a fazer o curso básico de Libras, o que possibilitou, segundo ela, maior contato com surdos. Passou a se engajar na Comunidade Surda e em 2012 entrou no ICES como professora do Ensino Fundamental. É formada em pedagogia e atualmente cursa o 5º. Semestre de Psicologia.

Tabela 7 – Perfil dos profissionais membros da FENEIS

Membros	Sexo	Condição Auditiva	Formação	Cargo ocupado na FENEIS	Tempo que trabalha na FENEIS
F1	F	Ouvinte	Pedagogia / Psicologia (incompleto)	Secretária	7 meses
F2	M	Surdo	Bacharel em Geografia / Letras- Libras/ Especialista em Libras/ Mestrando em Linguística	Vice-diretor nacional da FENEIS	7 anos

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas.

O profissional F2 é surdo, possui bacharelado em Geografia, fez o curso de Letras-Libras na UFC, é especialista em Libras e atualmente faz mestrado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina. É também professor da Universidade Federal do Ceará. Na atualidade é Vice-presidente nacional da FENEIS. Trabalha diretamente com surdos há mais ou menos 15 anos. Iniciou com trabalho voluntário nas associações da Comunidade Surda com esportes e dando palestras. Na UFC trabalha como professor da disciplina básica de Libras para os diversos cursos de licenciatura e como professor do curso de licenciatura em Letras-Libras. Começou a trabalhar na FENEIS no ano de 2008, onde trabalhou como coordenador nacional por 4 anos e desde 2012 é vice-presidente nacional.

5.4.2.7 A presidente da APILCE

O contato inicial com a presidente da APILCE ocorreu através de visita ao seu local de trabalho. No cargo desde agosto de 2014, a atual presidente da APILCE trouxe informações sobre a posição da Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores de Libras do Ceará quanto às condições de acessibilidade para o surdo no ENEM.

A tabela a seguir, especifica o perfil da atual presidente da APILCE. Logo em seguida, será descrito o perfil da profissional a partir dos dados oferecidos na entrevista.

Tabela 8 – Perfil da atual presidente da APILCE

Membros	Sexo	Condição Auditiva	Formação	Cargo ocupado na APILCE	Tempo que trabalha na APILCE
Ap1	F	Ouvinte	Bacharel em Letras-Libras/ Especialista em Libras /Mestranda em Linguística Aplicada	Presidente	10 meses

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas.

Ocupando o cargo desde agosto de 2014, a atual presidente da APILCE é bacharel em Letras-Libras com formação em tradução, possui especialização em Libras e atualmente faz mestrado em Linguística Aplicada. Trabalha há 12 anos com surdos, mas é filha de pais surdos. Possui, de igual modo, outros familiares surdos, o que faz com que conviva com esse público desde a infância. Trabalha como professora formadora de tradutores-intérpretes e há 12 anos é tradutora-intérprete de Libras. O âmbito de maior atuação é no Ensino Superior, mas, já trabalhou em contextos de saúde, judicial, mídia, concursos, provas e seleções. Quando iniciou a profissão, esta não era ainda regularizada e após 2 anos de trabalho remunerado nesta profissão, participou do primeiro curso oferecido no Estado do Ceará para formação de tradutor-intérprete.

5.5 Análise dos dados coletados

O depoimento das entrevistas foi categorizado através da análise de conteúdo. De acordo com Franco (2003, p. 13), a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem, “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Busca descrever, analisar e interpretar o sentido que um indivíduo ou diferentes grupos atribuem às mensagens.

Bardin (2008, p. 42) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e deverão estar apoiados em indícios manifestos e capturáveis das comunicações emitidas. Isso não significa descartar a realização de uma análise sobre o conteúdo “oculto” das mensagens, porém, o processo de análise de conteúdo deve partir do conteúdo manifesto (FRANCO, 2003).

Produzir inferências¹²¹ é a razão da análise de conteúdo, pois elas conferem a esse procedimento relevância teórica. Uma informação unicamente descritiva, que não tenha relação com outros atributos ou com o contexto e as características do emissor, pouco tem a contribuir. Toda análise de conteúdo requer comparações; um dado não apresenta sentido até que seja relacionado a outros dados e o tipo de comparação é ditado pelos conhecimentos sobre diferentes abordagens teóricas que o investigador apresenta.

Além de permitir comparações com outros tipos de dados, o investigador pode, também, comparar mensagens de uma única fonte, emitidas em diferentes situações e/ou em diferentes momentos. “Comparações de conteúdo das comunicações através do tempo, situação ou audiência podem ser concebidas como análises, interpretações e inferências produzidas intermensagens” (FRANCO, 2003, p. 26).

Dessa forma, a partir do tratamento das mensagens que manipula, o analista pode inferir conhecimentos que extrapolem o seu conteúdo manifesto. A inferência permitirá a passagem da descrição à interpretação. A inferência auxilia o pesquisador a desvelar o que está oculto, o não dito, o não aparente e possibilita a superação de intuições ou impressões precipitadas (BARDIN, 2008; FRANCO, 2003, SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002).

Quanto ao papel do analista, Bardin (2008) afirma que, além de tentar compreender o sentido da comunicação como se fosse um receptor comum, deverá desviar o olhar para outra significação, realçando um sentido que está em segundo plano. Em sua análise, deverá atingir significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, dentre outros.

¹²¹ Inferência (dedução de maneira lógica) é uma operação “[...] pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2008, p. 41).

A pesquisa de referência qualitativa, na forma de estudo de caso, proporcionou a possibilidade de conhecer as vivências dos sujeitos pesquisados, bem como os significados por eles construídos. Permitiu, ainda, o acesso às informações relevantes para a compreensão do fenômeno da experiência avaliativa no ENEM e suas práticas avaliativas cotidianas. Os instrumentos para a coleta de dados – a entrevista semiestruturada e o questionário – favoreceram o conhecimento da realidade do sujeito, oferecendo dados valiosos para a análise dos dados.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas e da análise documental será realizada nesse capítulo. Optou-se por iniciar esse percurso descrevendo e analisando a experiência avaliativa da escola pesquisada. Tal escolha decorre do fato de que a maior parte dos entrevistados - alunos surdos, profissionais do ICES, alguns tradutores-intérpretes de Libras e um dos membros da FENEIS - vivenciam a realidade avaliativa de um modo diferente do que usualmente se encontra nos ambientes educacionais. Será feita, assim, uma análise de como essa experiência poderá contribuir para a acessibilidade em situações de exames, que se encontram fora do ambiente escolar. Posteriormente a essa discussão, especifica-se para quais lugares do Ensino Superior estão dirigidos os desejos desse alunado e quais fatores da realidade que limitam esses desejos.

Em seguida passa-se para a análise dos recursos de acessibilidade disponibilizados para a realização do ENEM. Dividiu-se essa análise em quatro partes: i) a primeira parte discute os recursos disponibilizados no ato da inscrição; ii) a segunda se propõe a analisar os recursos disponibilizados no ato das provas, dando ênfase ao tradutor-intérprete que atualmente aparece como principal recurso de acessibilidade oferecido. Aqui também se explora a vivência do candidato surdo diante de tais recursos e as dificuldades enfrentadas por eles; iii) a terceira parte refere-se aos recursos disponibilizados na correção da prova de redação e; iv) a quarta parte, visa explorar a avaliação dos recursos de acessibilidade pelos sujeitos entrevistados.

Após essas discussões, são debatidas as sugestões apresentadas pelos entrevistados para a melhoria dos recursos de acessibilidade. Por fim, são esclarecidos os papéis desempenhados pelas entidades envolvidas na luta dos direitos dos surdos na luta pelo ENEM em Libras.

6.1 Avaliação da aprendizagem adotada pela escola

A avaliação da aprendizagem adotada pelo ICES está em consonância com a proposta educativa escolar de modalidade bilíngue Português/Libras. A avaliação bilíngue,

escrita em Português e videogravada em Libras, é utilizada bimestralmente para avaliar o aluno nas diversas disciplinas.

Conforme elucidado o seguinte relato:

Pronto, então, aqui, a nossa avaliação, como você disse... a nossa proposta curricular, ela é bilíngue. Desenvolver primeiramente a língua base, a língua mãe do aluno, que é a Libras e paralelamente a língua escrita, a Língua Portuguesa, essa é a nossa proposta. E as nossas avaliações, elas tentam ser bilíngues à medida que a gente faz essa tradução da prova escrita para a filmagem. Então, nós temos a prova Português escrita, que ele vai também ter acesso na hora da prova, e temos um vídeo em Libras. Então, o aluno, ele tem essas duas opções. Olhar a prova que *tá* ali em Libras e responder em Português (P6).

As provas são elaboradas por professores e organizadas pelos professores-coordenadores de área (PCA). São três PCAs na escola: PCA de Linguagens e Códigos; PCA de Ciências Humanas e PCA de Ciências da Natureza. O trabalho dos PCAs em relação à avaliação da aprendizagem é o de selecionar, organizar e formatar as provas. Cada uma dessas grandes áreas possuem provas com 15 questões, sendo 5 questões para cada disciplina. Essa realidade é constatada nos relatos a seguir:

Essa avaliação é feita primeiramente um apanhado de questões que é feita pelos professores coordenadores de área. Então, eles fazem um levantamento das questões que vão cair na prova e, a partir desse momento, é feita toda uma organização da prova. É feita a estrutura [da prova] no Português escrito, que é encaminhada *pro* estúdio de filmagem e a equipe de intérprete vai fazer a interpretação dessa prova e aí os alunos são avaliados bimestralmente. O professor elabora as questões, encaminha todas as questões *pro* professor-coordenador de área, que aí tem Geografia e História, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciência da natureza e [...], eles organizam a prova, fazem toda a estruturação da prova, as questões, tudo mais e aí depois é encaminhado pra filmagem. O professor elabora, o PCA organiza [...] É feita no planejamento: juntam-se os professores, decidem quais são as questões que vão cair na prova de acordo com a turma, com as séries e aí depois essas questões são encaminhadas *pro* PCA, o PCA faz a organização da prova, a 1^a, 2^a e 3^a... da prova mesmo e, depois disso, ele imprime e manda pra filmagem. Lá na filmagem, o intérprete vai fazer a interpretação da prova e aí depois passa pelo processo de edição pra posteriormente ser aplicada aos alunos. Então, essa avaliação foi implantada aqui na escola, se não me engano, no ano de 2010, final de 2010 pra 2011. Foi implantada... foi o sonho de uma diretora que nós tivemos, [...] que ela queria que os alunos fossem avaliados de acordo com a característica linguística deles. Então, essa seria a melhor forma, então, como é um processo assim... nós gostaríamos que todas as nossas avaliações fossem feitas de uma forma bilíngue. Mas como é uma avaliação que merece todo um planejamento, que tem todo um trabalho por trás e demora um pouco porque ela tem que ser elaborada, tem que ser estruturada, tem ser impressa, depois vai ser filmada pra depois ser editada, então demora um certo tempo. Por isso que nós fazemos somente as avaliações bimestrais nesse modelo.

Avaliação parcial, ela é feita com o professor em sala de aula e aí ele avalia o melhor método [...]. Já é o intuito de certa forma fazer com que eles se acostumem com o método de [...] avaliação que já existe como no caso PROLIBRAS e mesmo, no caso de avaliação de nível superior no caso de Letras-Libras. Já é uma forma de adaptá-los a esse novo modelo de avaliação e é uma questão também de respeito à língua do surdo (I1).

A nossa prova ela é um processo. Na verdade, inicia aqui na seleção dos conteúdos no planejamento. Então, a partir dessa seleção de conteúdos no planejamento, a gente começa na sala de aula e nós temos o período de produção das provas. Nesse período, a gente senta em conjunto com os professores e vamos escolher os temas, depois da seleção dos temas, a gente escolhe e os professores que vão fazer as provas, elaborar, né? Por exemplo: nós temos três professores do 6º ano, e esse professor do 6º ensina o 6º, 7º e 8º, digamos assim, então ele faz a do 6º; então outro professor ensina 7º, 8º e 9º, aí ele faz o do 7º, né? A gente vai se dividindo, cada um fica com uma prova pra elaborar. Quando ele termina de elaborar essa prova, ele me manda e aí a gente senta de novo, todo mundo com os professores pra ver se a prova está de acordo com o nível dos alunos. Porque são três turmas diferentes, [...] três níveis de alunos diferentes. O aluno da noite não tem o mesmo nível do aluno da manhã, já é um aluno que trabalha, já é um aluno que passa o dia, já vem cansado e aprendizagem já é bem menor, do que um aluno que só estuda pela manhã que não trabalha. Então aí a gente senta pra rever como é que está o nível dessas prova, se está equilibrado para os três turnos, se as perguntas estão equilibradas para os três turnos e aí definindo essas questões. Todos os professores formulam essas questões, aí eu vou formatar. Formatar no sentido de fazer uma junção de todas as áreas, porque é a prova de Libras, a prova de Português, a prova de literatura, prova de inglês, então eu faço formatação. É basicamente isso, mas é em conjunto [...] essa prova, atualmente cada disciplina são 5 questões. No entanto, a gente tá com o propósito de aumentar essas questões. Vai ser, na verdade, até a nossa próxima reunião pedagógica, nós vamos fechar isso (P6).

Conforme descrito pelos entrevistados, a prova bilíngue adotada pelo ICES é uma prova que disponibiliza para o aluno surdo a possibilidade de escolha da língua que melhor atende suas necessidades, algo fundamental para a garantia dos seus direitos. No dia reservado para a avaliação, ele recebe tanto a prova na Língua Portuguesa – em sua modalidade escrita – como em Libras – a sua língua natural. A busca por tal modelo avaliativo se constitui como uma forma de respeito e valorização da diferença linguística apresentada pelo surdo. Além do mais, a iniciativa da escola atende ao previsto pela Política Nacional que especifica que “No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais [...] como uma prática cotidiana” (BRASIL, 2008, p. 11).

A oferta da prova nas duas línguas possibilita ao aluno recorrer a qualquer uma delas, de modo isolado ou às duas, possibilitando realizar, quando necessário, correlação entre as duas línguas. Nesse sentido:

Nós temos a prova literalmente bilíngue. Temos a prova escrita e a prova em Libras, onde eles mesmos, ao receber a prova escrita, eles podem fazer a prova de maneira tranquila, tanto vendo as questões e vendo a prova escrita. Quando têm dúvidas eles podem voltar e, assim, muitos têm tido um bom desempenho quando nós passamos a gravar a prova em Libras pra eles. No ato da prova, cada aluno tem seu *notebook* com a prova já gravada; temos um programa, onde já fica pronto pra quando der o horário de iniciar a prova, eles já começam a ter aquele desempenho de acordo com que ele vai lendo (I3).

A prova bilíngue, os alunos recebem a prova impressa, em papel, escrito e o *notebook*. Todos os alunos recebem um *notebook* com a prova sinalizada, a mesma prova da prova escrita. E o que acontece? Eles vão olhando o intérprete sinalizar e vão fazendo a correlação com as questões que são passadas ali naquele momento. Então, ele olha o vídeo, faz a relação com a questão e marca a que ele julgar certo no momento. Então, ele consegue ver o contexto todo e consegue fazer uma correlação, uma comparação com o Português. Ele consegue perceber que o Português e a Libras são semelhantes, mas em várias coisas elas são divergentes. Totalmente divergentes, não se encontram. Mas, ali eles conseguem trabalhar a parte da Libras, a sinalização e o Português [...] Dessa vez, os meninos podem, os surdos, né, no caso, eles podem crescer mais, podem desenvolver dentro da língua deles e podem [...] disseminar essa cultura, a identidade deles. É tanto que hoje em dia, vários surdos estão no Letras-Libras, aí na UFC, cursando, justamente por essa luta deles (I4).

Às vezes, tem alguma frase que ela olha pro *datashow* e olha pra prova [no papel], aí algumas palavras na prova são avançadas, são profundas o significado que, às vezes, ele não conhece; aí ele olha pro *datashow*, pro *notebook* e consegue. Isso é um ponto positivo. Ele consegue aprender o significado das palavras olhando no vídeo (P10).

Conforme os relatos acima, a prova possibilita a correlação com o Português, sendo também um momento de aprendizagem para o surdo que pode, inclusive, no momento da prova ampliar seu vocabulário, pela associação que pode fazer, quando possível, entre a palavra escrita e o sinal apresentado. Embora uso simultâneo de duas línguas com estruturas gramaticais diferentes não seja possível - devido ao fato de que a capacidade neurológica não permite o processamento sincrônico de duas línguas distintas (GOLDFELD, 2002) - a possibilidade da disponibilização da prova em ambas as línguas permite ao surdo, em caso de incompreensão do que está sendo solicitado, recorrer a uma ou outra língua para obter maior clareza.

No entanto, para alguns profissionais da escola, a prova bilíngue ainda levanta muitos questionamentos e está em processo de construção. O discurso do Tradutor-Intérprete I7 que também trabalha no ICES revela:

As nossas provas [...] nós filmamos as nossas provas em Libras e tudo que está em Português é passado para Libras e os alunos têm acesso às duas línguas, na hora da prova, tanto em Português como em Libras, e ele pode

fazer a opção de responder a prova só em Português ou ter ajuda também da prova em Libras. As vezes, muitas vezes, ele recorre às duas. Está aqui lendo, não entendeu, não ficou claro, ele recorre ao computador, onde está a parte em Libras, e ele também pode, muitas vezes, não entender aquela parte de Libras, voltar e rever. Isso para a gente é a questão da acessibilidade, ver que os alunos, eles gostam dessa prova e tudo. E, até o ano passado, a gente estava se questionando em relação a esse método de realização da prova. Será que realmente estaria medindo ou não? Porque essa prova fica gabaritada. Então, muitos alunos não estavam nem mais olhando para o vídeo nem para a prova, só queriam terminar a prova, *né?* Estava se formando até... ir só lá no gabarito e... [...] Era mais só no gabarito e terminavam logo, e até a gente se questionou e tudo, tanto é que nesse ano vai ter uma modificação nas nossas provas, nós vamos incluir mais questões, até mesmo para tentar se assemelhar ao ENEM, porque nossas provas eram cinco questões de cada disciplina, comparada com o ENEM, que são cento e oitenta, noventa por dia, uma coisa assim... uma discrepância. Então a gente resolveu aumentar o número de provas para fazer uma tentativa, talvez até que esse aluno tente, preste mais atenção, se comprometa mais, veja que está se dificultando o nível da prova, para poder se esforçar mais. Agora, assim, em relação à prova, muitas vezes, a gente sabe que tem alunos que são muito bons em sala, e na hora da prova se dão mal. A gente também não pode dizer: ‘ah, a prova é cem por cento, a prova de vídeo. Fez a prova bilíngue vai saber de tudo. É perfeito’, não, tudo é um processo (I7).

Em comparação com o ENEM, a prova bilíngue utilizada na escola, embora contemple as características linguísticas do surdo, está bem aquém do formato do ENEM no que diz respeito ao número de questões. O relato da I7 demonstra que, enquanto a prova do ENEM possui 180 questões, a prova do ICES tem um número bem reduzido, sendo apenas 5 questões por disciplina.

Tal disparidade acaba não preparando o surdo para exames ou outras situações educativas fora daquele ambiente. Além da barreira linguística enfrentada por esses alunos em uma prova como o ENEM, que não possibilita o uso de Libras, o processo educativo parece não estar adequado às exigências que estão fora dos muros da escola. Embora a oferta da prova em Libras seja condição *sine qua non* para o respeito à condição linguística do surdo, somente a sua existência não irá garantir a sua completa inclusão. A avaliação da aprendizagem continua a ser, desse modo, instrumento de formação de identidades deficientes perante à sociedade (FORMOZO, 2009, INEP, 2012; THOMA, 2009).

Ainda sobre tal descompasso entre o que acontece na escola e fora dela, as profissionais P6 e P9 refletem:

Tem [desvantagem]. Porque eles estão aqui, mas eles não vivem nesse mundo. O mundo não é só aqui, *né?* Não é só esse. Então, para as avaliações externas, para os concursos, essa realidade [avaliativa da escola] não é legal. Não é boa, é sim um déficit, é um prejuízo porque isso eles não vão

encontrar lá fora. Nas avaliações externas, em concursos, em outras seleções, em outras provas, eles não vão ter essa possibilidade da Libras, só vão ter o Português (P6).

Eu vejo só vantagem, não vejo desvantagem nenhuma [na prova bilíngue] Agora, assim, se houvesse, mais na frente, a mesma coisa, a mesma forma de avaliação, seria muito bom, porque é como se eles tivessem agora treinando pra algo que vai acontecer mais tarde, num concurso público, no ENEM, no vestibular. Aí o que é que acontece? Quando chega lá, não tem. E aí eles sentem falta disso. Só que, se a gente tirar, é como se a gente *tivesse* contribuindo pra que não aconteça esse desenvolvimento. A intenção da comunidade surda é fazer com que isso se desenvolva, eles lutam até hoje pra que aconteça da mesma forma no ENEM, por exemplo, que é a grande luta deles e aí seria um retrocesso. Então, por isso, a escola continua, acredito que não vai mudar, mas eu não sei dizer se seria um ponto negativo. Mas, é que eles acabam se acostumando a fazer um tipo de prova aqui na escola que seria o ideal pra eles, mas quando eles chegam no ENEM não é exatamente do jeito que eles passaram bastante tempo sendo treinados..., não digo sendo nem treinados, é a experiência que eles tiveram durante toda a escola porque aqui é dessa forma desde o Fundamental I. Aí quando chega, quando eles finalizam, aí que eles vão pra fora da escola, a avaliação é diferente. Seria mais ou menos isso a questão negativa (P9).

O relato da profissional P6 revela que o uso da prova bilíngue pela escola acentua a dificuldade do sujeito surdo foram do ambiente escolar quando ele se depara com a falta de acessibilidade nos serviços oferecidos pela sociedade em geral. Tal ausência de acessibilidade faz com que os alunos, em ambientes que não sejam o escolar, possam sentir-se ou serem de fato despreparados para enfrentar exames em outras realidades.

No entanto, os questionamentos levantados pela profissional P9 levam a crer que não utilizar esse recurso dentro da escola é retroceder em conquistas que estão sendo construídas no ambiente escolar e que podem oferecer à sociedade propostas de recursos para atender o público surdo. Assim, defende a continuidade desse recurso avaliativo. A escola aparece aqui como local de construção de saberes sobre a Cultura e as Identidades Surdas.

A importância da avaliação em Libras decorre principalmente do respeito e valorização da língua de sinais. A maioria dos profissionais entrevistados acredita que esse tipo de prova atende adequadamente às diferenças linguísticas do alunado, principalmente pela compreensão clara do que está sendo avaliado.

Nada melhor do que você poder entender o que está sendo perguntado para você. [...] A prova toda em Libras, e acompanhando a sua prova escrita, fica mais claro pra eles *entender* (I2).

Sim. Porque nós temos percebido que as notas melhoraram, a aprendizagem também. Cada dia a gente vem aplicando novas técnicas para um melhor aprendizado pra eles e a gente observou que essa prova pra eles tem surtido um bom efeito. Na hora de gravar, procuramos usar os mesmos sinais que *é usado* em sala de aula. Por exemplo, professores que dão aula na própria

língua deles, que não precisa de intérprete, professor que já dá a aula, então as provas são gravadas por esses professores. É uma das técnicas, porque o aluno já está mais habituado com a sinalização daquele professor (I3).

Nossa experiência, não só nossa, [...] sabemos que nenhum método avaliativo..., mas essa é a que mais se aproxima da realidade deles. Por exemplo, nessa semana após o ENEM, depois que o professor coloca na prova, alguns até colocam a prova e colocam em vídeo, eles ficam chocados o quanto a questão era fácil, mas, porque não *tava* em vídeo [não soube responder]. Então a gente percebe que não avalia o surdo e, sendo em Libras, aí sim, eles têm facilidade, pelo menos o acesso à compreensão, que é o primeiro pra ser avaliado. Como é que ele vai dizer se sabe ou não se ele nem entendeu o quê? (P3).

Sim. Também ajuda na questão da resposta. O surdo dar a resposta certa e ele não vai ter dúvida da resposta. Vai ficar bem claro pra ele, ajuda ele a conseguir fazer a prova. Então, são muitos pontos positivos (P8).

O trecho da entrevista do sujeito I3 revela a preocupação que os profissionais têm de, na hora de gravar a prova, usar os mesmos sinais utilizados em sala de aula, algo importante a ser considerado no processo de construção de instrumentos avaliativos. Luckesi (2001, 2005, 2011) recomenda que na hora da avaliação seja feita o uso do mesmo vocabulário usado em sala para que o professor avalie, de fato, o que trabalhou em sala de aula.

De igual modo, para os alunos, a avaliação da aprendizagem na modalidade bilíngue é importante principalmente porque, com a prova filmada, eles conseguem compreender melhor o que está sendo solicitado. Outra vantagem é que os alunos fazem a prova de modo mais rápido, além de se sentirem valorizados em sua própria língua.

É muito boa, importantíssima (A1).

Quando ela é sinalizada, ela fica fácil pra gente. A gente entende mais fácil, mas, quando é escrita, é difícil (A2).

É bom *pro* surdo. Porque assim se encaixa nessa questão mesmo de aprendizagem do aluno surdo. Não é aquele Português tradicional escrito. É a própria língua de sinais. O surdo compreende a sua própria língua. E eu vejo que não precisaria ser só aqui no instituto, mas o ENEM e outras provas de concurso *teria* que também ser feito prova assim (A4).

A vantagem é porque combina realmente com a aprendizagem do aluno surdo (A6).

A questão que é bem mais fácil de entender e de responder, porque, por exemplo: faz a primeira questão, aí diz a primeira questão todinha, depois dá as alternativas e fica mais fácil entender porque é em Libras, *né?* Você já consegue responder bem mais rápido. Também, às vezes, tem prova no auditório, que é no *datashow* (A8).

Quando a prova é em Libras e em Português, eu consigo entender e responder (A9).

Porque é uma linguagem visual, próprio da Libras, que é próprio do surdo. Quando é na Libras, dá pra gente entender melhor e a gente pode ter um futuro melhor (A10).

É ótimo, é muito bom. [...] É bom porque a gente consegue entender de forma real, mas algumas disciplinas, quando não têm sinais ou então quando a gente, às vezes, a gente falta a aula, *né*, realmente, aí não tem como a gente pegar aquela matéria que o professor passou. Então tem algumas coisas que a gente realmente não conhece na hora da prova (A12).

Só tem pontos positivos, é porque tem a questão da facilidade dos *slides*, do vídeo; aí tem um bom entendimento das questões. Aqui [no ICES] explica também, mas o ENEM é totalmente diferente. O ENEM é bem mais profundo, parece que é um nível bem mais elevado das palavras, parece a nível acadêmico, de faculdade, por isso que a do instituto é bem melhor (A13).

É positivo porque é em Libras (A15).

Ah, porque é ótimo, porque é a língua, a nossa língua, a L1, pra nós surdos. Entendemos com mais facilidade, de forma mais clara (A17).

A prova é melhor em vídeo, porque às vezes a gente não entende nada quando a gente está lendo e, quando a gente vê o vídeo, parece que a gente entende claramente. Primeiro tem que ser em vídeo para depois ser no papel a prova escrita. Seria melhor assim. É bem melhor assim (A19).

A questão de entender mais claro. Também a questão de acabar em pouco tempo por ser na minha língua [...]. Eu senti que dá pra relacionar bem melhor as coisas, tanto com o vídeo como com a prova escrita e é bem mais fácil (A21).

Você tem a percepção, a compreensão melhor do conteúdo. Tem aquela questão que eu vou ressaltar, que o *notebook* às vezes tem problemas e o *datashow* não tem, é bem melhor. Eu peço para o professor colocar de novo; aí, no máximo, pode duas ou três vezes, isso quando é no *datashow*. Já no *notebook* é livre, no *datashow* é que tem um entendimento mais claro. Essa questão que tem a percepção e o entendimento mais claro da prova (A22).

Sim, é muito boa. As alternativas a gente entender claramente o que *é*, dá pra relacionar os conteúdos também. Aí a mesma coisa da prova no papel, tem uma alternativa certa pra cada uma (A22).

É bom, porque é em Libras (A23).

É bem mais fácil pra gente (A24).

É a questão da prova ser em Libras que ajuda bastante nas palavras e é só marcar lá na prova escrita depois (A25).

Ajuda. Por exemplo, quando é só a prova escrita, quando tem que fazer a prova sozinha, então, não consegue, mas, quando é no *notebook*, dá pra aprender e desenvolver. Porque *tá* lá a prova em Libras e você consegue responder direito. Não perde nada do contexto (A25).

De acordo com relatos dos profissionais e dos alunos, a prova em Libras possibilita ao surdo uma melhor compreensão do que está sendo solicitado. Se a comunicação não é clara, a avaliação permanece dentro de uma lógica autoritária, podendo gerar uma

resposta errada, o que leva à falsa crença na incapacidade do aluno diante do conteúdo requisitado. A apresentação de questões de forma clara, na língua e no vocabulário trabalhado em sala de aula, possibilita ao aluno apresentar respostas que estejam mais de acordo com seu conhecimento, evitando assim, grandes equívocos. Um dos princípios básicos da avaliação, que é a compreensão do que se está exigindo, demonstra estar sendo atendido (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Para alguns profissionais entrevistados e que trabalham no ICES, a prova utilizada confere ao aluno surdo autonomia, desvinculando a necessidade permanente do professor ou intérprete ao lado do surdo para a realização da prova e para o aluno manejar a prova como bem o quiser. Logo:

Para o aluno surdo, é que ele vai ter duas opções: da sua própria língua, ter a prova traduzida em tempo real, que ele pode, ele mesmo, avançar ou não. Porque cada um faz no seu computador, no seu *notebook*, a prova. Então, ele recebe aquele vídeo, então ele pode ir pra frente. Ele não entendeu aquela questão, ele volta, revê, ele é autônomo na sua prova. Ele tem a possibilidade de ter a questão bilíngue mesmo assegurada (P6).

Antigamente, eu era aluno daqui e eu sofria demais porque não tinha essa prova bilíngue, então eu tinha que me esforçar muito pra poder aprender o Português, perguntava, perguntava ao professor, só vivia perguntando [...] então os alunos hoje não precisam mais perguntar ao professor, *né?* Na hora da prova, eles já têm [a tradução para Libras]; os alunos hoje já têm a tradução pra eles lá (P8).

Então, se não tivesse esse vídeo, não daria pra fazer a prova, ele teria que ficar chamando o intérprete direto. Então, ficou muito mais rápido, no *notebook* ficou bem melhor, consegue *linkar* as informações melhor (P10).

Então, as salas são organizadas, cada um no seu computador e a prova é instalada lá. Ele abre a prova e ele vai respondendo a prova no papel. Mas ele *tá* lá com a prova traduzida. Nesse momento, quando é um computador, ele pode ter aquela mobilidade, aquela coisa de ir ‘não, respondo aquela’. Então, ele é livre pra fazer isso. Então, são aspectos positivos: dar autonomia pro surdo, preserva a questão bilíngue [...] (18).

Outras vantagens da avaliação bilíngue, apontadas pelos profissionais que trabalham no ICES, referem-se à criação de oportunidades para que aluno possa se desenvolver e aprender. Conforme visto, a oferta de uma prova na língua natural dos surdos favorece a compreensão clara do que está sendo requisitado nas questões e melhor compreensão das assertivas dos itens, contribuindo para uma resposta consciente por parte do aluno. Outro ponto encontrado foi a valorização e o respeito à condição linguística do surdo o que auxilia na construção de uma identidade que tem orgulho de quem é e de sua língua. A avaliação bilíngue aparece também como uma forma de promoção do aprendizado do aluno,

tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. Dessa forma, o momento avaliativo passa a ser também um momento de aprendizagem. Conforme relatos:

A metodologia, como o nome já diz, bilíngue, então, não seria certo nem fácil pra eles, ser só o Português escrito e nem é a língua materna deles, na verdade. Então, quando se usa a filmagem da própria Libras, facilita muito o aprendizado, a compreensão da matéria e isso ajuda eles a lembrar e assim têm um bom êxito na prova [...] As vantagens são inúmeras. Apesar de cada um ter seu nível, mas nada como ter a prova na sua própria língua, você poder entender a questão, saber o que ela *tá* lhe pedindo pra poder responder (I2).

Bem, a vantagem é que eles estão seguros de que a prova que eles vão ter, vai ser gravada e vai estar em Libras (I3).

Além da correlação com o Português, ele consegue fazer uma prova na própria língua onde a gente tem mais segurança de responder, onde eles podem ver tudo aquilo que o professor passou, entendendo claramente. Isso é uma das maiores vantagens deles. Fora desenvolver (I4).

E a vantagem é porque a gente *tá* dando a oportunidade de eles terem aquele conteúdo, aquela pergunta, na língua deles (I7).

A vantagem é o respeito à língua materna, que dá a facilidade na comunicação, a naturalidade de comunicação e aprendizado, do respeito em si pela cultura, todo um contexto. E, a partir da sua língua materna, auxiliar na segunda língua, que é a Língua Portuguesa (P3).

Porque ele tem a possibilidade de ter a prova toda sinalizada na língua materna dele, na aquisição da língua natural e materna dele (P4).

O aluno não vai ter desculpa: ‘Ah, eu não aprendi porque *tá* em Língua Portuguesa’. Não, *tá* na sua própria língua. Então, ele vai ter que ter uma visão crítica da pessoa dele. Ele vai ter que se autoavaliar, ele não vai botar a culpa em mais ninguém, ah, no professor, é no Português, não. A culpa é minha. Eu tenho que me apropriar da minha língua, eu tenho que me apropriar do Português. Mas, eu preciso primeiramente me apropriar do que eu sou. Ah, eu sou surdo, minha língua é de sinais, eu tenho que me apropriar de todos os léxicos, de todos os sinais, pra depois transformar essas ideias em palavras (P5).

A melhora foi por causa da língua, porque a prova passou a ser passada na língua deles, a Libras, *né*? Então quando eles viram que a prova era em Libras, eles conseguiram *linkar* mais informações. Quando era só no Português, não dava para entender direito, mas quando foi lá a prova em Libras, eles viam as alternativas e marcavam. Aí realmente ficou bem mais fácil e bem mais rápido também (P7).

Ajuda o surdo na questão de ficar mais claro pra que ele possa entender certamente, porque às vezes no Português fica alguma dúvida. Quando a gente tem alguma dúvida, precisa que alguém dê pra gente uma resposta clara, uma resposta segura, então quando é feito em Libras, é isso que acontece, esse sentimento de segurança. Alguns alunos que moravam no interior eles sabem pouca Libras, então, quando eles vêm esse *notebook*, a tradução da prova, eles têm alguma dificuldade, o professor vem ajudar eles. Também isso é um tipo de acessibilidade (P8).

Porque a Libras é visual. Então, com a chegada do *datashow* e da prova bilíngue, ficou bem mais rápido fazer as provas. Ficou bem melhor (P10).

Reconhecer e valorizar a língua de sinais em todas as práticas e recursos educacionais contribui para a geração de identidades surdas afastadas da lógica da deficiência. O orgulho de ser surdo é possibilitado diante de tal e, cada vez mais, os surdos podem apropriar-se de quem são e ter consciência mais clara de sua condição e também dos seus direitos. O depoimento trazido pelo entrevistado P5, mostra o quão é importante utilizar-se de uma avaliação que valoriza a questão linguística do surdo. A adoção de tal recurso avaliativo aparece como um dos instrumentos que propicia o autoconhecimento e o controle de sua vida, não necessitando dirigir responsabilidades para outrem. A avaliação, quando se utiliza desse recurso linguístico favorece a construção de identidades positivas (FORMOZO, 2009; THOMA, 2009; SACKS, 2010).

As desvantagens apontadas por profissionais nesse tipo de avaliação se referem à diferença de compreensão linguística do alunado. Os relatos apontam para a aquisição tardia de uma língua e a uma pobreza de vocabulário na Libras, o que dificulta a compreensão da prova filmada pelo alunado. Conforme vemos nos relatos a seguir:

[...] o pessoal da manhã, o pessoal da tarde e o pessoal da noite, eles não têm o mesmo nível de vocabulário. Então, alguns saem em vantagem mais do que os outros. Então, o único ponto negativo é esse (I2).

Assim, a desvantagem que eu vejo, muitas vezes, é a questão mesmo [...] de conhecimento de mundo. [...] Por exemplo, eu tenho um aluno que não é letrado, ele passa pelo Fundamental I [...] e vai pro Fundamental II, ele não tem o conhecimento de letra, ele não sabe letra, ele não sabe escrever. Vai pro Fundamental II, ele chega lá, ele não vai ter o desempenho bom porque ele não tem o domínio da língua. Acontece muitas vezes também com o aluno surdo, como ele não tem o domínio da sua língua, da sua própria língua, quando ele chega e vê aquela prova filmada, ele tem o baque, porque tem conceitos que ele ainda não adquiriu. Que tem sinais que ele ainda não conhece (P5).

Alguns alunos, eles gostam, tem alunos com problema de aquisição tardia da Libras, não consegue entender direito. Aí, às vezes, o intérprete *tá* falando muito rápido em Libras e, então, fica difícil. Então, eu pergunto: '*Tá* rápido demais?' '*Tá, tá* rápido'. Aí eu vou lá e sinalizo mais devagar, de acordo com o que *tá* lá na prova. Mas depende do jeito de cada um. Como eles são na língua (P10).

A aquisição tardia da língua, apontada como uma das desvantagens pelos profissionais, é algo não inerente ao formato da avaliação da aprendizagem adotada, mas está relacionada a uma condição social e cultural historicamente excludente. Neste caso, não é a avaliação em Libras que se apresenta inadequada, mas sim outros fatores sociais que precisam ser revistos. Neste caso, só a promoção de políticas públicas que favoreçam e garantam o

contato do surdo com a Libras desde a tenra idade resolveriam tal situação (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010).

Alguns tradutores-intérpretes e alguns profissionais que trabalham no ICES apresentaram a ideia de que a prova bilíngue faz com que o aluno se acomode em sua língua e desenvolva pouco a Língua Portuguesa. Assim, veem-se os seguintes relatos:

Mas, ao mesmo tempo também eles se acomodam, acabam não se esforçando tanto no Português e só prestando atenção na língua de sinais mesmo [...] Tem ali a facilidade de só olhar a língua de sinais e acabam não se esforçando mesmo na Língua Portuguesa, não tendo esse esforço maior (P4).

As desvantagens é porque alguns vão se apegar mais à Libras e não procurar ler a prova questão por questão. Penso ser assim (I3).

A desvantagem é que eles acabam ficando, de certa forma, preguiçosos em relação à Língua Portuguesa. Porque tudo eles vão querer em Libras (I7).

A visão apresentada por esses profissionais revelam uma crença similar à outra, comum e histórica, decorrente da abordagem oralista que preconizava a proibição do uso da língua de sinais por acreditar que se o surdo se dedicasse ao aprendizado de Libras, ficaria preguiçoso para aprender a falar. Tais relatos revelam resquícios de uma visão ouvintista em que há uma supremacia da Língua Portuguesa sobre a língua de sinais. A avaliação da Língua Portuguesa, pode se dar de outras formas, sem contudo, precisar ser utilizada em todos os momentos avaliativos, mesmo quando a intenção não é a avaliação dessa língua (THOMA, 2009; GOLDFELD, 2002, GUARINELLO, 2007, SACKS, 2010; SKILIAR, 2005; STÜRMER, 2009).

Outra desvantagem encontrada na avaliação refere-se à logística e aos custos financeiros requeridos pela gravação da prova em vídeo. Assim:

Talvez eu *posso* considerar a questão financeira, de recursos, por exemplo, ainda bem que nós temos. Mas assim, de início, se uma escola quiser implantar, seria necessário um estúdio, um local. São recursos que as escolas comuns não estão acostumadas a ter: um estúdio pra gravação, uma organização, por exemplo, bem antecipada das provas; tem que ser entregues bem antes, dois meses antes. Então é uma organização que as demais escolas precisam entender que o ritmo aqui é diferenciado, é bem antecipado, porque demora tempo pra gravar, pra editar, pessoas realmente habilitadas na língua, capacitadas pra perceber se houve erro de gravação ou não. Então, seria encontrar pessoas realmente que compreendam, que sejam proficientes em Libras pra auxiliar nessa gravação (P3).

As questões práticas aparecem como fatores que dificultam o processo de implantação da prova em Libras. Essas questões, muitas vezes, se sobressaem nos ambientes

educativos em detrimento das questões pedagógicas, trazendo assim, prejuízos ao que, de fato, importa, como a aprendizagem e desenvolvimento do surdo.

Um dos tradutores-intérpretes entrevistados apontou que o uso concomitante da prova em Português e da prova em Libras pode trazer uma dificuldade para o aluno. Por ser impossível a tradução literal de uma língua para outra, pois possuem gramáticas e estruturas diferentes, isso pode confundir o surdo no momento da prova (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007). Apesar dessa confusão que pode ser causada no aluno, a professora reconhece que essa avaliação seria ideal para concursos e provas como o ENEM a fim de que o surdo possa ter acessibilidade. Nessa perspectiva:

Porque o que eu coloco é que nossa prova é bilíngue. Ela fica meio difícil pro nosso surdo porque ele *tá* atento a uma interpretação e a uma escrita, são coisas totalmente, estruturas diferentes. Então aquilo ali causa uma confusão. ‘Ah, por que que o surdo *tá* tirando nota baixa?’ Eu quase que vejo, percebo que esse é um dos fatores. Porque é como se eu tivesse lá vendo a mulher falando em inglês e eu tenho minha prova em Português e eu tento me achar no Português o que ela *tá* falando em inglês. Isso não dá uma confusão? Agora pensa: *tá* sempre resolvendo a prova, tentando se achar no Português aqui pra poder responder, então é confuso. Esses processos são confusos. Dentro da nossa experiência, esse é um ponto negativo que eu acho da experiência da avaliação bilíngue, mas isso é uma questão dentro da escola, por sermos aqueles que estão pesquisando formas, estratégias. Isso daqui é importante, é interessante que ocorra. Agora, lá fora, é que tem que ver como vai ser. Se eu te falo, relato que um aspecto que eu percebo como negativo dentro da prova bilíngue, lá fora como é que vai ser essa prova? Ela vai ser toda interpretada? Ela não vai ter nada? [...] vamos, pelo menos, tentar numa proposta bilíngue que a prova seja escrita e que seja interpretada. Que aí fica aquela questão do surdo ter mais condições de acessibilidade. E aquele surdo que lê? [...] Acessibilidade hoje pra um concurso ou pra qualquer concurso que o surdo esteja presente é essa prova bilíngue, que, nós aqui na escola, a gente *tá* tendo estratégias, formas de ver os prejuízos, os avanços, mas que, contando assim com clareza, veio a melhorar a escola. Eu creio que a escola *tá* criando a sua identidade enquanto escola pra surdo, específico. Enquanto uma escola em que a maioria aqui tem uma língua diferente da maioria de fora. Então, o que fica é isso. É a questão mesmo da forma de como a gente vai..., que estratégia vai ser melhor? Creio que, pra um concurso, a proposta que deva prevalecer e deva ser é essa prova bilíngue, da escrita lá e que seja traduzida para o surdo. Que aí a gente vai dar uma certa acessibilidade pra surdos. Tem várias formas de identidade surda, tem aquele que tem uma fluência, então é bem diferenciada (I8).

Nesse caso, a professora defende uma prova em Libras, no espaço escolar, e não uma prova bilíngue. Segundo sua concepção, o surdo poderia dedicar-se mais à Libras, sem estar preocupado em encontrar respostas na prova que está escrita na Língua Portuguesa. No entanto, ela acredita que provas com esse formato seriam importantes em situações de exame, tais como concursos e vestibulares. Tal colocação revela uma valorização da língua de sinais,

tal como a luta travada ao longo dos anos pela comunidade surda. Ao defender uma prova em Libras e não bilíngue, a entrevistada despe-se de uma crença cristalizada que tenta, a todo momento, colocar a Língua Portuguesa como uma língua de referência ou de comparação. Somente com a valorização da primeira língua e sua aquisição de forma consolidada, seja ela qual for, pode despertar o interesse em aprender uma segunda língua.

Para o profissional do estúdio, responsável pela edição das provas filmadas, a desvantagem desse tipo de avaliação é que são necessários profissionais especializados em cada área de conhecimento, para que a tradução seja mais adequada e mais acessível aos alunos. É importante também que esse tradutor-intérprete tenha contato e vivência em sala de aula, para ter afinidades com termos próprios de cada disciplina. Conforme seu relato:

Acho que tem uma porcentagem de 10% [de desvantagem]. 90% são pontos positivos, mas 10% são negativos. Por quê? O motivo, por exemplo: têm algumas pessoas, alguns intérpretes que [...] são diferentes, *né?* Interpretam de maneiras diferentes. Por exemplo, um intérprete gosta da disciplina de História, outro intérprete gosta de Português, outro gosta de Geografia. Se o intérprete falta, precisa que haja uma substituição [...], então aquele intérprete que vai interpretar a matéria que o outro gosta pode ser que fique diferente, não vai conseguir interpretar bem [...] Por exemplo, eu vou organizar a tabela dos intérpretes, aí eu pergunto pra algum interprete: ‘você gosta de qual matéria?’ Aí ele fala: ‘eu gosto da disciplina de história’, aí o outro fala que gosta da disciplina de química, aí eu combino com o de história, mas, de repente, ele falta. O de química vem substituir [...] vai ser um pouco diferente, não vai ser tão claro quanto aquele que tem afinidade com a matéria de história. Então é por isso que precisa ter também um contato na sala (P8).

A experiência escolar que faz uso de uma prova filmada revela a importância de haver a tradução da prova por profissionais que tenham conhecimento e afinidade com as áreas de conhecimento em que vão atuar. O conhecimento e propriedade do que vai ser traduzido facilitará a tradução adequada, o mais fielmente possível da mensagem que se deseja traduzir.

Os alunos também foram questionados sobre a existência ou não de desvantagens sobre a prova. Somente quatro alunos entrevistados apontaram desvantagens para esse tipo de avaliação. Para um dos alunos investigados, a desvantagem da prova bilíngue reside no fato de que, com essa modalidade avaliativa, ele tornou-se mais *acomodado* para estudar. Outros dois apontaram como desvantagem a rapidez com que são apresentadas as questões na forma sinalizada. Um deles apontou falta de qualidade da imagem. O terceiro aluno referiu-se à existência de desvantagem, mas não explicou qual seria. Assim:

Mas, eu vejo assim, que eu não me esforço mais pra estudar. Mas a prova em língua de sinais se torna mais fácil para os surdos (A5).

Algumas vezes passa rápido (A10).

Negativo, porque às vezes passa muito rápido, às vezes é embaçado, às vezes a gente não entende, às vezes a gente responde sem entender (A15).

Eu vejo que tem pouca desvantagem (A7).

Considerar a prova em Libras fácil e não estudar mais para se preparar para ela, não tem necessariamente a ver com o fato da prova ser em Libras, mas sim, com o conteúdo que está sendo exigido. Se o aluno tem fluência em Libras e os conteúdos solicitados são simplificados, ele possivelmente vá ter mais facilidade em realizar essa prova, o que poderá resultar em pouco esforço para tal. O esforço anterior, que supostamente ele tinha antes da adoção da escola pela avaliação em sua modalidade bilíngue, era decorrente da dificuldade que ele tinha com o conteúdo das disciplinas ou da sua dificuldade com a Língua Portuguesa? Difícil responder, aqui, essa questão.

Dois entrevistados (A10 e A15) relacionaram a dificuldade sentida à rapidez com que é passada a prova, o que pode revelar a não fluência na própria língua. Já o entrevistado A15 referiu-se aos recursos físicos que instrumentalizam a realização dela, tal qual *o notebook* ou o projetor.

Os demais alunos não identificaram nenhuma desvantagem na prova bilíngue.

Não, é muito boa (A1).

Pra mim, só é boa a sinalizada; a escrita, não (A2).

Eu acho boa a prova sinalizada (A3).

Não, não. Só tem vantagens (A4).

Não. Só tem vantagem (A6).

Não tem, não. Não tem pontos negativos, só positivos (A8).

Não. Acho que não. Não vejo nenhum ponto negativo, não (A9).

Não tem nenhum ponto negativo; só tem pontos positivos (A13).

Não tem (A14).

Só posso explicar que, com certeza, é muito *positivo* essa modalidade. Eu entendo muito claro, não tenho nada de negativo (A17).

Não (A21).

Não. É muito bom. É bom pro nosso aprendizado. Porque a gente vai vendo e bom porque a gente aprende as palavras. A gente aprende (A23).

Foi nessa realidade acima apresentada, de conhecimentos em Libras e Língua Portuguesa, bem como de avaliação bilíngue, que a amostra de alunos foi retirada para pesquisa.

A prova bilíngue, adotada pela escola, revela-se fundamental para a concretização de uma cultura de valorização da Libras. Embora não seja resposta para todos os problemas educacionais enfrentadas pelo o surdo, devido a outros fatores sociais e pedagógicos que limitam e atrasam o desenvolvimento cognitivo do alunado, inscreve-se positivamente em sua história educacional. Tal inscrição justifica-se por ser um dos instrumentos que possibilita ao surdo ver-se e aceitar-se em sua diferença linguística. Como exposto no capítulo 2 dessa tese, conferir à língua de sinais o estatuto de língua possibilitou à Comunidade Surda dar passos importantes para se reconhecerem de um modo distinto da concepção ouvintista (FOMOZO, 2009, GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007, SACKS, 2010, SKLIAR, 2005; THOMA, 2009)

Os desafios estão em ultrapassar os muros da escola, para que a acessibilidade linguística chegue a todos os exames que devem estar ao alcance do surdo, de acordo com o que é previsto por lei (BRASIL, 2005, 2007a, 2008)

A seguir, será realizada a identificação dos lugares que os surdos desejam alcançar ao sair da Educação Básica para, em seguida, analisar como os recursos avaliativos interferem no alcance ou não desse desejo.

6.2 A procura pelo Ensino Superior - cursos procurados nas universidades pelos surdos

Ao serem questionados sobre o desejo ou não de adentrar no Nível Superior de Ensino, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Eu ainda tô resolvendo, mas eu queria... Eu gosto muito de desenho e seria uma opção pra mim: ou desenho industrial ou arquitetura. Eu gosto muito, eu desenho bastante, então eu queria me profissionalizar, eu queria futuramente transformar essa minha aptidão em uma profissão (A1).

Eu quero sim, fazer uma faculdade. Só que eu ainda não sei qual que eu vou escolher, eu tô em dúvida, não sei qual eu vou escolher (A2).

Informática. Porque eu gosto, eu quero estudar, aprender as palavras também. Informática (A3).

Matemática. Porque eu quero ser professora de surdo, ensinar Matemática para surdos (A4).

Eu tô pensando em fazer Arquitetura ou Engenharia Civil porque eu gosto de desenhar. Gosto de fazer planta de casa, apartamento (A5).

Eu quero fazer Letras-Libras. [...] porque eu quero ser professora de surdo (A6).

Eu tô pensando em não fazer nenhum tipo de graduação, porque estou muito cansado. Só trabalhar mesmo. Depois, quem sabe, eu posso até pensar, mas agora não tenho previsão para isso (A7).

Educação Física (A8)

Não, não tem nenhum curso em mente. Porque ainda tenho que desenvolver mais, quero estudar, quero aprender mais o Português pra formular frase. Aprender palavra, sinais também. Eu gosto de aprender, mas faculdade ainda não (A9).

Eu quero fazer Letras-Libras porque é uma vontade minha, pra aprender, pra ser professora, pra ensinar tantos os alunos surdos como os ouvintes (A10).

Matemática, porque eu gosto, eu me identifico com essa parte: matemática, física, química. Português não, mas essa área assim mais de exatas, eu me identifico melhor (A12).

Gostaria de cursar fisioterapia, porque gosto, acho que combina comigo. Quero isso pro meu futuro (A13).

Fisioterapia (A14).

Letras-Libras ou engenharia ou mecânica (A15).

Geografia e inglês (A16).

Eu gostaria de fazer direitos humanos. Advogado também é uma profissão que me atrai muito, mas eu prefiro antes fazer vários cursos, ter mais experiência (A17).

Eu sonho em fazer Letras-Libras porque Letras-Libras é o conhecimento próprio dos surdos e é o meu sonho chegar a fazer (A18).

Psicologia (A19).

Engenharia é muito difícil, mas eu ainda tô pensando [...] pode ser medicina ou engenharia, pode ser várias outras coisas. Mas eu ainda vou escolher, eu não sei ainda. Eu quero escolher (A20).

Artes ou de inglês (A21).

Não tenho vontade, o professor sempre pergunta se eu quero fazer faculdade, mas eu não quero (A22).

Quero fazer um curso de mecânica, ou de informática (A23).

Eu vou tentar no futuro. Eu quero ver se dá. Agora eu não quero, agora não, eu preciso fazer o pré-vestibular, o cursinho, que é bem importante a gente fazer esse pré-vestibular. Eu quero ser professor de inglês (A24).

Eu gostaria de talvez ser professora ou fisioterapeuta. Alguma coisa relacionada com cuidados com o corpo (A25).

Dos 25 alunos entrevistados, somente 03 afirmaram que gostariam de cursar Letras-Libras (A6, A10, A18). O aluno A15 relatou estar em dúvida entre Letras-Libras, engenharia ou mecânica. O aluno A22 relatou não ter vontade de fazer faculdade; o aluno A2 e A11 disse não saber ainda qual curso quer; e os alunos A9 e A24 relataram a importância de aprender e se desenvolver mais, antes de entrar no Ensino Superior. Os demais apresentaram escolhas variadas. Chama a atenção o relato do aluno A11 que expõe o seu incômodo na existência de um incentivo por parte dos profissionais para que o alunado surdo procure o curso de Letras-Libras.

Então, eu gostaria de fazer faculdade, mas eu não encontrei o meu dom ainda, eu não achei, sabe por quê? Porque, alguns professores ficam tipo me influenciado, por exemplo: ‘Você é surdo, faça Letras-Libras’ [...] mas tem muitas pessoas que fazem Letras-Libras. [...] os surdos precisam fazer engenharia, arquitetura, ou matemática, fazer outro curso, fotografia, *design*. Precisamos ter essa consciência, mas o professor fica nos influenciando a fazer Letras-Libras. O surdo ele foca mais na Letras-Libras. Então o surdo ele precisa ter essa consciência, precisa ter um objetivo, precisa ter um sentimento sobre qual curso ele se encaixaria, por exemplo, de engenharia ou de arquitetura, depende da consciência, mas os professores ficam tipo influenciando a gente a fazer Letras-Libras. Precisa respeitar o direito de cada um e o sentimento de cada um (A11).

Esse incentivo dos profissionais para que os alunos façam Letras-Libras foi encontrado em um relato da professora surda de Libras P10. Para ela, o curso aparece como alternativa segura para que o surdo chegue ao Ensino Superior, visto que outros cursos da Universidade Pública aparecem como cursos de difícil acesso devido às notas apresentadas pelos surdos no ENEM, que se revelam insuficientes para que esses consigam vagas em outros cursos, que oferecem suas vagas através do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), levando-os a concorrer com pessoas do país inteiro. Outro fator existente para tal incentivo reside no fato de que os cursos de algumas universidades particulares não disponibilizam a presença gratuita de um intérprete, dificultando a inclusão desse alunado.

Dessa maneira:

Alguns alunos perguntam pra mim se eu tenho um curso preferido, por exemplo, engenharia, desenho industrial. Alguns surdos, eles falam isso e eu pergunto: ‘você não gosta de Letras-Libras, não?’ Às vezes, eu também falo que eu gosto de engenharia, mas, se a gente passar? Vai ter intérprete? Então, é difícil. Tem essa questão. Já no Letras-Libras, o curso tem intérprete. Então, é assim, é difícil, depende do sentimento de cada um, o que tem vontade de fazer, a vontade dele, o que ele quer? Vai depender de cada surdo. [...] Alguns me avisaram... por exemplo, uma moça me falou que algumas faculdades têm intérprete, mas que a família que tem que pagar o intérprete, o intérprete particular. Ela queria fazer um curso de nutrição, aí eu perguntei se tinha intérprete. Ela falou tem sim, ‘Mas é grátis esse

intérprete?’ ‘Não, é por fora, é particular’. Então, às vezes, se passar no ENEM, *né?*... Aí eu desisti... ela falou que não tinha feito mais o ENEM pra fazer faculdade particular, e foi lá pra uma faculdade particular, fez nutrição e contratou o intérprete. Porque no ENEM, às vezes, só faz se prejudicar porque o surdo não consegue passar. Então, o tempo passa, aí fica difícil, a gente fica mais velha também... Então, se eu tenho vontade de fazer um curso qualquer, não tem intérprete. A maioria tem que contratar intérprete particular. Então, é muito difícil a situação. Antigamente, quando eu fazia pedagogia tinha intérprete, era intérprete particular que a faculdade contratou. Eu não tive que contratar, graças a Deus. A faculdade contratou o intérprete pra nos ajudar. Era eu e mais dois surdos. Só três surdos na sala. Então, é preciso que façam isso, peguem mais intérpretes pra que não seja particular, pra que a gente não tenha que contratar, que a própria faculdade faça isso (P10).

A existência do intérprete aparece como fundamental, influenciando, inclusive, na escolha do curso ou na escolha de fazer ou não uma faculdade. Conforme os trechos a seguir:

Fotografia eu acho bem interessante, eu acho bom. [...] Será que tem intérprete? Eu não sei. Se tivesse, se surgisse, eu iria fazer, mas se não tem intérprete, como que eu vou ficar lá sem entender nada? Eu vou ter alguns problemas, eu vou perder, eu vou me prejudicar. Então, se tiver um intérprete pra me ajudar, aí sim vai ser bom, porque ele vai me salvar, vai me ajudar (A11).

Na verdade, a faculdade é um pouco cara, *né?* As mensalidades. Quanto é mais ou menos uma faculdade? Por exemplo, se não tiver intérprete? É mais ouvintes que ficam conversando. E aí, não tem o intérprete e a gente perde o interesse. Se for uma faculdade pública, aí sim tem os intérpretes (A23).

Na faculdade tem intérprete? Alguns faltam, alguns não têm intérpretes e aí a gente acaba perdendo o interesse pela faculdade (A23).

Dados encontrados em páginas eletrônicas¹²² revelam que o curso de licenciatura em Letras-Libras na Universidade Federal do Ceará oferece mais acessibilidade ao surdo. Desde o segundo semestre do ano de 2013 - quando a universidade criou 10 novas vagas destinadas exclusivamente para candidatos surdos - e a partir das seleções seguintes - em que passou a preencher as vagas, de acordo com a ordem de classificação, prioritariamente para pessoas surdas e depois para os demais candidatos - os surdos acabam se direcionando ou sendo direcionados, como vimos, para tal curso. Na atualidade, o acesso à licenciatura em Letras-Libras não está vinculado ao Sisu, mas sim a um sistema interno de seleção, o que oferece menos obstáculos. O curso também oferece tradutores-intérpretes e profissionais

¹²² Dados disponíveis nos sites: <<http://www.prograd.ufc.br/noticias/457-lancado-edital-de-selecao-para-licenciatura-em-letras-libras>>. E

<http://www.dpu.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10335:vagas-do-curso-de-letras-libras-da-ufc-sao-destinadas-a-alunos-surdos&catid=79&Itemid=220>. Acesso em 11 jul. 2015.

fluentes em Libras, promovendo, portanto, maior acessibilidade linguística a esse candidato do que outros cursos, o que justifica a *escolha* por ele.

A situação exposta pelos entrevistados demonstra um direcionamento dos surdos para curso de Letras-Libras, mesmo que esta não seja a sua primeira escolha. Embora a maioria dos alunos entrevistados tenha revelado interesses distintos no Ensino Superior, as informações trazidas pelo aluno A11 e por outros profissionais confirmam a condução do público surdo para tal curso. Os motivos para tal realidade são variados: i) o fato do curso de Letras-Libras ser acessível pela presença de tradutores-intérpretes e/ou de material adequado a esse público (P1, P2, P4, P5, P6); ii) a prioridade garantida ao surdo no acesso a esse curso (P1, P2); iii) o curso de Letras-Libras é um curso que estuda os aspectos linguísticos dos surdos e, por isso, tal identificação do aluno (P1, P2); iv) pelo fato do surdo perceber maior oportunidade de trabalho (P3); v) por apresentar uma nota de corte compatível com as notas tiradas pelos surdos (P7). O relato desses profissionais são encontrados abaixo:

Letras-Libras. Porque, no caso, é o que eles têm domínio, no caso da Libras. A Letras-Libras [...] é o estudo da língua deles, então pra eles é mais fácil, porque o Português não é a língua oficial deles, é a segunda língua, L2, como a gente chama. Então, é um curso que eles têm a garantia que eles vão compreender o que vai *tá* sendo trabalhado naquele curso e também porque eles têm prioridade. Eles têm prioridade... Ouvintes também fazem, inclusive muitos grupos de ouvintes do Letras-Libras lá da UFC vêm fazer estágio aqui. Mas no caso dos meninos surdos, eles têm prioridade. [...] A entrada deles em outros cursos infelizmente ainda é muito complicada, porque aí vai exigir a questão do intérprete, que nem sempre é disponibilizado pelas universidades. Quando é disponibilizado, é um intérprete pra atender a universidade inteira. Então, têm todas essas complicações que no Letras-Libras não tem, porque se o professor não sabe Libras, a maioria sabe; o que não sabe utiliza um intérprete, mas é pra atender aquela necessidade daquele menino e os outros professores são surdos. Então eles estão no universo deles (P1).

O Letras-Libras. Assim, primeiramente pela questão que se aproxima muito da questão linguística deles. Eles veem o curso como um curso mais acessível, até porque o curso tem um intérprete e tudo mais; e é uma forma mais fácil para o surdo entrar na universidade, porque o curso de Letras-Libras, o aluno surdo tem o direito a ingressar primeiro e depois, as vagas remanescentes é que são abertas pros outros, ouvintes. [...] Então, o Letras-Libras foi uma forma mais fácil pra que eles pudessem... Como eles têm o direito a se inscrever primeiro, aqueles que atendem o perfil, eles têm o direito de se inscreverem primeiro e depois as vagas remanescentes é que são abertas para os ouvintes, então isso ficou uma forma mais fácil deles ingressarem na universidade. Existe a nota de corte também, assim como existe pros outros cursos, mas os alunos surdos têm o direito, aqueles que atingiram o perfil, então eles vão para uma lista por colocação. Então, por exemplo, se são 30 vagas, se existirem 30 surdos que atingiram o perfil para entrar no curso, então pronto, a turma vai ser fechada com 30 surdos, não vai ter mais vaga pra ouvintes... (P2).

Aqui, Letras-Libras. Acredito perceber maior oportunidade de trabalho, até assim, pela própria comunidade surda, eles percebem que têm maior quantidade de oferta de trabalho. O entorno aqui da escola é onde a maioria está; outros é na parte de informática ou afins assim, computação em geral, seja desenho gráfico ou sistema, onde eles percebem essa acessibilidade. Eles percebem vendo o outro já profissional, outro surdo já profissional na área. É assim que eles percebem... (P3).

No caso, no momento, Letras-Libras, porque é o mais acessível em relação aos intérpretes, em relação às aulas, em relação também à divulgação. Porque a maioria dos surdos sabe que lá vai ter um acompanhamento, que vão ter um material traduzido para Libras, que vão ter esse acompanhamento mesmo que está lá na acessibilidade, na Secretaria de Acessibilidade, eles têm todo um acompanhamento, eu acredito que seja por isso (P6).

A profissional surda P7 considera que os alunos surdos têm afinidade com áreas de tecnologia ou que exploram mais o campo visual, no entanto, afirma que muitos acabam indo para o curso de Letras-Libras devido à menor dificuldade de atingir a nota de corte. Conforme trechos de sua entrevista:

Acho que são os cursos que envolvem a questão de tecnologia, aspectos visuais. Porque alguns surdos se achegam mais a essa área visual, tecnológica. Gostam mesmo e vão pra esses cursos (P7).

Muitos surdos vão pra esse curso [Letras-Libras] porque eles conseguem a nota de corte [...] É a questão da nota de corte, porque a nota do curso do Letras-Libras, ela é menor e se adequa mais a que o surdo tira normalmente no ENEM, por isso que ele exige uma nota menor para que o surdo possa entrar, por causa que a nota é mais compatível. Como ele disse, os outros cursos não têm... é 600 pra cima. O do Letras-Libras é menor. Por isso que tem essa barreira com os outros cursos. Todos os cursos deviam aceitar a nota pra colocar uma cota pros surdos para ser compatível à nota deles (P7).

As informações trazidas pelos profissionais P4, P5 e P9, expostas a seguir, estão em consonância com a ideia apresentada pela profissional P7 de que a *escolha* por Letras-Libras acontece por outros fatores que não a vontade ou afinidade com o curso, tais como a existência de acessibilidade. Esse direcionamento acontece mesmo ante o desejo por fazer outro curso de graduação. Conforme se percebe nos trechos a seguir:

Eu acho que hoje é o Letras-Libras. Porque eu acho que uma segurança que eles têm mais acessível na língua deles, os professores dando aula e intérpretes garantidos no curso. Mas eu vejo também que tá limitando muito porque eu vejo, como ano passado eu dei aula no 3º. ano. Têm surdos que querem cursar outras áreas, mas eles acabam tendo essa limitação. Só Letras-Libras por achar que é mais acessível. Por ser mais acessível, na verdade (P4).

Assim, no momento, pela clientela que a gente vê aqui no instituto, a gente vê muito a questão do Letras-Libras [...] porque, querendo ou não, é curso mais acessível a eles. Mas a gente também vê muitos surdos querendo fazer Pedagogia, Matemática, Veterinária e outros cursos. Assim, o Letras-Libras em si se tornou hoje em dia o alvo dos surdos, que eles acham, assim, mais

adequado, aquele curso que vai respeitar a tua primeira língua, a língua materna. Pela questão mesmo da sua própria língua. Ele vai tratar da língua do surdo. Então, assim, lá ele vai ter um acesso melhor, porque lá vai tratar da sua língua. Então, assim, eu acho que lá é mais adequado para eles. Não dizendo que os outros cursos não sejam. Porque os outros cursos também são, mas nos outros cursos eles vão ter certos entraves, porque o surdo não vai conhecer. Como também no curso Letras-Libras, entram muitas pessoas que estão fazendo o curso, mas não entendem qual é a realidade mesmo da Libras, qual a estrutura da língua de sinais, pra que que ela é... Muita gente confunde a língua de sinais como uma linguagem ou algo a ser visto como uma língua. Porque a língua de sinais é uma língua, tem sua estrutura, sua gramática e isso tudo. Lá no curso, ele vai dar abertura mais para esse campo acadêmico. Então os surdos, lá, eles vão poder *tá* lá dando sua opinião, reivindicando lá seus direitos e assim vai, porque a gente sabe que algo que vai evoluindo assim aos poucos, porque a Educação é assim desse jeito, caminha com passos de tartaruga (P5).

A gente observa isso, mesmo sem eu estar aqui como diretora, eu já observava muito isso porque eu ando muito na comunidade dos surdos e a gente sempre observa que tem sim um curso que acaba sendo mais procurado, que é o Letras-Libras. Acredito que é... Talvez eles pensem que esse curso tem um aparato maior pra eles, eles se sentem mais seguros indo pra esse curso. Eu vejo que, às vezes, não é nem tanto o que eles querem, mas acabam indo, eu não sei se porque a maioria acaba indo também e acaba influenciando ou se é porque eles acabam se sentindo mais seguros indo pra esse outro curso. Eu até já tive vontade de..., quero fazer isso aqui na escola, um trabalho de divulgação dos outros cursos. Porque eu vejo que eles migram muito pro Letras-Libras, não é desfazendo, eu acho um curso superinteressante, é muito legal, só que eu fico imaginando o que é que vai ser daqui uns anos, só formando professores, professores e professores, eu acho que vai chegar um tempo que isso vai *tá* bem inchado, *né?* E aí será que vai ter tanta demanda assim pra vários profissionais? Tem surdos em outros cursos, outras universidades, educação física, tem terapia ocupacional, tem arquitetura, só que tem muito pouco, muito pouco. Se for fazer uma estatística, acho que não vai dar quase nada. Então, eu tenho mesmo esse desejo de fazer um trabalho de divulgação, pensei já até em trazer esses surdos que estão em outras áreas em outros cursos ou formados já ou não pra eles falarem um pouco da experiência deles, pra ver se tira o foco só do curso de Letras-Libras. Eles nem sabem, às vezes, o que é o Letras-Libras, aí acabam indo pra lá (P9).

De igual modo, os membros da FENEIS e da APILCE reconhecem essa realidade que se desenha, em que o surdo acaba se direcionando ao curso de Letras-Libras principalmente porque lá é o ambiente da universidade que possibilitará a ele condições de desenvolver-se adequadamente em um curso de graduação. A completa falta de acessibilidade em outros ambientes universitários restringe o surdo.

Atualmente, eu não sei se somos nós da comunidade ouvinte, a comunidade ouvintista, ou se parte deles, mas eu não sei. É algo que eu já tinha até discutido com os meninos, que acontece muito de que o curso de Letras-Libras foi criado lá em Florianópolis. Beleza! Veio pra cá. Massa! Mas, acabou se tornando o único curso ou talvez a única oportunidade que o surdo tem de entrar na faculdade. Antes era pedagogia. Surdo não podia pensar em

ir pra uma faculdade de Ciências Contábeis porque ninguém imaginava um surdo numa faculdade de Ciências Contábeis. Ou era Pedagogia ou era ficar no Ensino Médio ou ir pro supermercado trabalhar de repositor ou empacotador ou alguma coisa. Surgiu o curso de Letras-Libras. Massa! E imagina assim: ‘é... Letras-Libras combina com surdos então todo surdo vai fazer Letras-Libras’. Então, ficou meio que as pessoas direcionavam. Mas, eu sou totalmente a favor de que se o surdo *quer* ir pra Psicologia, que ir pra Medicina. Dá, dá! Esforço de cada um. Cabe o esforço de cada um. Dá, dá! Senta lá e estuda! Você tira por outros países. A gente não vai fazer comparação, mas tira por outros países. Pilotos surdos, médicos surdos, psicólogos surdos, N coisas. Nós temos uma fisioterapeuta formada surda. Ela conseguiu! Aqui em Fortaleza. Fisioterapeuta, formada, se eu não me engano, a única fisioterapeuta surda aqui de Fortaleza. Psicólogos: Zero. Zero, zero. Já esbarrei com alguns alunos aqui mesmo do ICES que descobriram que eu fazia Psicologia e então vieram até mim: ‘ah, como é o curso?’ e eu até disse pra eles: ‘Vocês querem ir um dia? Compareçam lá na faculdade, eu levo vocês *pra* assistir uma aula, conversar com o professor, não tem problema. Eu vou. Interpreto pra vocês a aula informalmente e aí vocês tem noção’. Porque enquanto eles não têm noção, eles ficam naquela de: ‘ah, eu só posso ir *pro* Letras-Libras’. Porque infelizmente, pra mim o que parece é o único curso que hoje oferece a acessibilidade que eles precisam. Mas eu acho que eles... da vontade deles são capazes de escolher qualquer curso e devem ser estimulados a isso. ‘Eu tenho vontade de fazer Administração’. Faça! ‘ah, mas meu pai quer que eu faça Letras-Libras porque eu sou surdo’. E é a sua vontade ou a vontade do seu pai? É a sua vontade ou a vontade da comunidade? (F1).

O surdo pode escolher qualquer tipo de curso de acordo com a vontade dele, o que ele quiser, de acordo com o sonho profissional dele, o que ele quer ser no futuro. Mas, tem o curso de Letras-Libras que a maioria dos surdos vai *pra* lá porque lá tem acessibilidade e é bom demais. Os professores usam Libras, tem intérpretes porque, por exemplo: ‘porque alguns não vão *pra* outros cursos como Matemática, Informática?’ O surdo se sente prejudicado porque é difícil, não tem adaptação aos conteúdos também. Então, a maioria vai pra Letras-Libras porque lá é todo adaptado o curso. Então, parece que a maioria dos surdos prefere esse curso de Letras Libras. Mas, eu acredito que é importante que em todos os cursos tenha esse tipo de acessibilidade. Só o curso de Letras-Libras não. Não pode. Então, com certeza, dá *pro* surdo aprender Informática, Direito. Mas qual é o problema? É que as faculdades ainda não encontraram uma forma de adaptar *pra* que o surdo possa ter esse tipo de acessibilidade. [...] o Letras-Libras tá começando a ficar forte, a aumentar. Talvez isso possa fazer com que os outros cursos possam também se adaptar como Ciências da Contabilidade, Arquitetura. Os surdos não vão pra esses cursos porque eles são prejudicados, há uma barreira de adaptação. O que eu quero, o que eu acredito é que o surdo pode entrar em qualquer curso que ele quiser, mas o que precisa é acessibilidade (F2).

Segundo a presidente da APILCE:

Assim, hoje há um movimento muito grande dos surdos e eu até aqui conversando com algumas pessoas da [universidade], a gente consegue ver que é sintomático. Os surdos sempre procuraram a universidade. A verdade é essa. A universidade pública, principalmente. Na universidade pública, como a entrada, o acesso é muito difícil porque existe uma concorrência, eles concorrem com pessoas que estudaram a vida toda pra fazer aquele exame e

a maioria dos surdos, eles não têm acesso, independente do nível econômico que ele seja, eles não têm acesso a uma educação no mesmo padrão. Quando eu digo o mesmo padrão, entenda assim... somente hoje que a educação *tá* sendo pensada de um modelo bilíngue. É muito recente. Não é um modelo que *tá* pronto. As escolas que hoje se propõem a serem bilíngues, elas não estão... e eu acredito que... quando eu digo estar pronta é ter uma referência, um modelo. Você não vê... não tem PCN pra essa área. Então, a maioria dos surdos quando chega ao acesso, ele acaba que sendo preterido pela própria concorrência que são esses exames, o ENEM, nas universidades públicas. Então, existe de fato, uma procura muito grande pelo Letras-Libras porque é o curso que tem, devido à lei, uma prioridade para pessoas surdas naquele curso. A [universidade] adotou essa prioridade, por exemplo, durante a seleção, mesmo estabelecendo (ininteligível), eles têm prioridade. Prioridade: surdos. Não tendo eles, outros candidatos. Então, existe uma procura por esse curso por isso. Pra entrar. Mas, nas universidades privadas, eu antes trabalhei exclusivamente em faculdades privadas, faculdades ou universidades. [...] Então, lá, não. Lá tinha surdos em cursos diferentes. Interpretei para surdos que estavam na Fisioterapia, que faziam curso na Área de Humanas, que faziam Engenharia. Então, o perfil é bem variado como em qualquer grupo de pessoas que procuram a universidade. Mas, na pública, por ter essa... não é uma facilidade, eu acho. Por ter uma... já que a dificuldade não é tão grande como nos outros cursos, porque você vê é a mesma dificuldade que qualquer candidato ouvinte tem. Primeiro porque ele tem acesso à educação de um modo mais fácil que os surdos. Em seguida, ele faz o exame na sua língua, na sua primeira língua, então, é muito mais fácil pros ouvintes do que pros surdos. E aí, por isso, por ter essa facilidade, tem essa procura. A razão, por exemplo, de vagas por inscritos no último Letras-Libras, eu tava fazendo uma contagem manual, não é oficial da universidade, mas tiveram 330 pessoas que se inscreveram pra 30 vagas. Razão de 11 para 1. Então, é um número alto, assim. De surdos e ouvintes. 330. Parte deles foram indeferidos na inscrição por causa da nota, porque a gente tem uma nota mínima de entrada, e a maior parte... 30 entraram e 200 e pouco estão na lista de classificáveis. Entre surdos e ouvintes. E infelizmente, a maioria dos surdos foram parte dos indeferidos porque se inscreveram mesmo não tendo nota mínima e foi indeferido porque tem uma nota mínima (Ap1).

O discurso do entrevistado F1 levanta a possibilidade de que por causa da existência de um pensamento ouvintista aconteça esse direcionamento para o curso de Letras-Libras. O pensamento de que o surdo deve reconhecer esse lugar como o único lugar que deve ocupar na universidade deve ser desconstruído por configurar-se como um pensamento representante de uma grupo dominante. É necessário uma ressignificação desses espaços a serem ocupados pelos surdos.

Apenas um profissional entrevistado não revelou esse direcionamento para o curso de Letras-Libras e informou que a procura por cursos de graduação dependem do interesse e aptidão de cada um.

Acho que é mais uma questão.... não tem esse interesse, depende de cada pessoa. De cada surdo. Aqueles que acham que têm a vontade ou o dom pra vários tipos de curso... mas o único problema mesmo é o ENEM, que se tornou uma barreira porque alguns surdos não conseguem uma nota muito alta, não conseguem atingir seus sonhos. Ano passado, eu encontrei dois surdos amigos meus que me explicaram que queriam muito cursar medicina veterinária, eles me explicaram que queriam muito esse curso, mas o problema foi a nota do ENEM. Foi muito difícil, o ENEM foi muito difícil, por isso a nota foi baixa. E eu perguntei por que que essa nota foi baixa? E eles falaram que foi por causa do intérprete, da comunicação do intérprete, da comunicação com o intérprete que eles estabeleciam com a gente não era boa. Mas a questão dos cursos, não tem, depende de cada pessoa, da vontade dele (P8).

Esse direcionamento pelo curso de Letras-Libras se revela limitante, e ao mesmo tempo arriscado, fundamentando-se sobretudo na ideia da existência de acessibilidade para o surdo ao Ensino Superior. É fato que o curso de Letras-Libras possibilitou maior número de surdos na universidade, principalmente devido à prioridade que eles possuem no acesso ao curso. No entanto, ao mesmo tempo em que *abre as portas* para o nível superior de ensino, cria um reduto desse público em um único curso. Essa realidade desenhada por tantas limitações nega-lhes, inclusive, o desejo de escolha profissional.

6.3 Os recursos de acessibilidade no ENEM para os candidatos surdos

6.3.1 As condições de acessibilidade no ato da inscrição

Segundo informações encontradas na *internet*, a partir do ano de 2014, os editais do ENEM passaram a ser disponibilizados em Libras. Para tal, o Inep contou com a colaboração da direção geral do INES que disponibilizou sua equipe, tradutores-intérpretes e estúdio para a gravação de vídeo com orientações sobre o ENEM em língua de sinais. Esses vídeos são voltados para o público surdo¹²³.

Apesar desses importantes avanços nos últimos dois anos, foi possível encontrar, nos discursos de alguns estudantes surdos e de pessoas que em sua prática profissional lidam

¹²³ Dados encontrados nos sites: <<http://www.ines.gov.br/index.php/inscricoes-para-o-enem-2015-vaio-ate-5-de-junho-edital-tem-versao-em-libras>>. Acesso em: 02 jul. 2015. Os editais em Libras, dos anos de 2014 e de 2015, estão disponíveis nas seguintes páginas: <<https://www.youtube.com/watch?v=YR-it3Ra84E>>. Acesso em: 02 jul. 2015.; <<https://www.youtube.com/watch?v=vyn-0NfSzAA>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

com esse público, afirmativas que revelam a falta de acessibilidade para pessoas surdas no ato da inscrição. A inexistência de recursos mais apropriados, como a presença de uma janela em Libras, cria uma relação de dependência do surdo aos ouvintes que os rodeiam.

A maioria das inscrições no ENEM não foi realizada pelos próprios alunos, mas por profissionais da escola em que eles estudam. Conforme se percebe nos relatos:

Não, foi o pessoal responsável aqui da escola que fez (A1).

Aqui no Instituto, a gente fez a inscrição [...] As cartas vieram pra cá. Eles mesmos prepararam. As cartas vieram pra cá e distribuíram qual era o local da prova (A2).

Professor me incentivou, eu aceitei pra ter experiência no ENEM. Foi boa. O professor me ensinou a fazer (A3).

Não. Foi aqui a escola. A escola inscreveu os alunos que estudam aqui no ICES (A4).

Foi aqui no instituto. Aí assim, pelo sistema, eles já fazem a inscrição automática (A5).

Foi aqui. O instituto dos surdos que fez a inscrição e é automático no sistema. Ele vai perguntando quem quer fazer a prova e realiza a inscrição (A6).

Foi o Instituto. Algumas pessoas passaram fazendo o cadastro dos alunos surdos. E, já há alguns anos, é a instituição que promove a inscrição dos alunos para a realização da prova do ENEM (A7).

Não, outras pessoas. Meu tio ajudou (A8).

A coordenação me ajudou a fazer a inscrição. Eles foram lá e perguntaram quem queria fazer (A9).

Foi outra pessoa porque tinha algumas palavras que a gente desconhecia. A gente ia lá [na secretaria do ICES] se inscrever no *site* e essa mulher aqui do instituto ficou responsável por nos ajudar (A10).

Algumas professoras [...] perguntaram se a gente queria fazer o ENEM. Alguns surdos aceitaram, fizeram a inscrição aqui mesmo no Instituto (A11).

Foi a [...] auxiliar da coordenadora (A12).

Foram os próprios professores do instituto que ajudaram. Quando *tava* no 1º ano, eu não possuía CPF, acho que era em 2012, aí não consegui fazer o ENEM, mas agora consegui (A13).

O pessoal da secretaria tem esse ato de inscrever. Aí me colocaram, também eu não sabia como. Aceitei ser inscrito no ENEM (A14).

A intérprete aqui do ICES, ela ficou ali na sala de informática. Eu peguei meus documentos, minha identidade, meu CPF e ela me ajudou a fazer a inscrição porque perguntam muitas coisas [...] quantas pessoas têm na minha família e tem que colocar muitas coisas (A15).

Foi uma intérprete que me ajudou. [...] eu fiz a inscrição, eu fui dando pra ela as minhas informações [...] Ela que teve que fazer a inscrição porque eu não conseguia (A16).

Foi outra pessoa que fez: a responsável aqui do instituto dos surdos, pelos alunos que fazem o ENEM, ela mesma fez a inscrição dos alunos do 1º ao 3º ano. Eu mesmo preferia fazer a minha inscrição, mas ela já tomou essa responsabilidade, tudo bem (A17).

Eu não fiz a inscrição no ENEM, foi a intérprete. *Me* avisou que eu estava inscrito, eu não sabia. *Aí*, ok, eu só fiz agradecer e fui fazer a prova (A18).

Foi uma professora que me ajudou. Não sabia fazer o uso do *site* (A19).

Foi uma professora que me ajudou porque eu não entendia muito bem. Ela foi organizando, ela foi fazendo bem direitinho. E ela me ajudou (A20).

Foram os professores, os intérpretes mesmo que ajudaram aqui a se inscrever no ENEM (A21).

Foi uma professora que me inscreveu, lá da secretaria. Eu dei os meus documentos e eu coloquei o endereço daqui do instituto [...] Foi uma professora que fez a inscrição. Ela foi fazendo uma fila, foi pegando de um por um. Pegou a identidade, pegou o CPF, deixava separado e ia fazendo nossa inscrição. Ela que me ajudou (A23).

Foi uma professora que me ajudou, tem algumas palavras no *site* que a gente não conhece e algumas palavras que a gente conhece (A24).

Eu tive ajuda de outras pessoas. Foi a [...] intérprete daqui. Ela me ajudou (A25).

Cabe ressaltar que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) todos os anos se organiza para incentivar alunos do Ensino Médio da Escola Pública a se inscreverem no ENEM. Esse incentivo acaba por gerar, nas escolas, uma cultura de preparação e sensibilização para a importância da inscrição no certame e a consequente realização da prova.

Os relatos dos profissionais demonstram como isso acontece na instituição escolar:

A Secretaria de Educação, a SEDUC, ela, quando vai começar esse processo, quando vai se aproximando do ENEM, ela pede pras escolas se organizarem. Esse processo acontece com todas as escolas, *né?* Pra que a escola escolha uma pessoa que seja a interlocutora ENEM, ou seja, ela vai fazer esse *link* entre tudo o que vai acontecer no ENEM, que a Secretaria vai disponibilizar de informação com os alunos, pra que eles não percam nenhuma data, nenhum prazo, *né?* Então, é essa a assessoria que toda escola do estado presta para com seus alunos. Aqui não é diferente. Esse interlocutor ENEM, que a escola escolhe, ele vai fazer as inscrições dos alunos, vai *tá* sempre falando pra ele das provas. Acontecem os simulados. [...] uma semana, duas semanas antes do ENEM, a SEDUC manda umas provas no formato do ENEM; há todo um simulado. A escola, ela para no Ensino Médio pra que eles sintam como é que vai ser no dia da prova. Então os meninos passam

por isso, a prova é igual, os mesmos dias, por exemplo, Português vai acontecer no sábado, aqui, a única diferença é que acontece na semana, mas a divisão é igual. Então, a gente faz essa ponte, a gente organiza esse simulado, conversa com os professores, conversa com eles como isso vai acontecer e vai passando todas as informações que vão sendo divulgadas no decorrer do tempo até o dia da prova. É esse tipo de assessoria. Pra secretaria de educação, duas séries são obrigatórias serem inscritos: alunos que fazem parte do segundo e terceiro ano. Existe uma obrigatoriedade na participação deles. Por quê? Por conta da faixa etária. Esses meninos, é mais fácil se eles passam no ENEM, eles ingressarem na faculdade, que um aluno de primeiro ano, por exemplo. É mais pra oportunizar mesmo a entrada na universidade. Então a questão de nós fazermos a inscrição é pra garantir que esses meninos participem do ENEM, que eles não percam, por exemplo, o dia de inscrição. E, no caso dos meninos aqui da escola, tem um fator relevante que é a comunicação. Como eles são surdos, boa parte das famílias não sabe Libras. Então eles não têm, por exemplo, como auxiliá-los nesse processo de inscrição. Pra maioria deles, é a primeira vez que eles estão se inscrevendo, então, como qualquer outro aluno, ainda não sabem muito como é que funciona. Então, nós fazemos a inscrição pra garantir realmente que eles não percam a oportunidade de fazer o ENEM e aqui, no caso dos meninos aqui da escola, por eles terem uma comunicação diferenciada, através da Libras, aí a gente *tá* nesse processo pra auxiliá-lo (P1).

Com a abertura das inscrições, antes disso é feita..., existe uma comissão que geralmente são os professores de apoio do pré-vestibular e pessoas da coordenação que ficam responsáveis por chamar os alunos, fazer a motivação dos alunos pra que eles façam a inscrição do ENEM e aí essas pessoas ficam responsáveis por solicitar a documentação, encaminhar os alunos pro laboratório de informática pra poder fazer a inscrição e acompanhá-los no ato da inscrição. Como a inscrição, ela não é acessível, como não tem o vídeo informando, dando o passo a passo, então, às vezes, geralmente naquele questionário ou até na descrição de algumas informações que são necessárias e que são imprescindíveis pra inscrição, eles não sabem. Então, geralmente, nós elaboramos [...] um formulário e eles colocam todos os dados e nós convidamos os alunos a irem pro laboratório de informática. Aqueles que não querem ir, eles nos dão esse formulário e nós mesmos fazemos a inscrição (P2).

No caso dos alunos do Ensino Médio, a escola faz a inscrição deles. Eles sempre selecionam uma pessoa responsável pra fazer a inscrição deles no *site* por conta que tem algumas palavras, algumas perguntas no *site* que eles não conhecem as palavras, não sabem o significado, então, sempre tem uma pessoa que auxilia na inscrição. A inscrição é feita aqui na escola (P4).

Nós temos uma profissional que fica responsável, que eles chamam de interlocutor ENEM. A SEDUC pede pra que, na escola, seja colocado esse profissional. É um professor da escola que a gente elege pra ficar... geralmente é um professor [...] ou alguém do apoio da coordenação pra ficar direcionando os alunos, dando as informações e fazendo esse trabalho mesmo individualizado. O aluno quer ver a sua inscrição, recorre a esse profissional que a gente chama de interlocutor ENEM. Mas nós temos também os professores-diretores de turma que a gente estabelece um período pra que eles façam a inscrição do aluno e também tem todo um acompanhamento de nós, outros professores e outras áreas [...] Nós temos o dia D, mais ou menos uma semana, um mês de movimentação. Então, por exemplo, nós temos a formação para cidadania, então é orientado que seja

nessa aula o período de inscrição. Aí o professor leva os alunos para a informática e vai orientando. Tem aluno que consegue fazer sua inscrição sozinho porque é uma série de perguntas, coisa pra preencher. Então, tem aluno que vai lá, faz; o professor fica só orientando, dizendo qual é o *site*, qual é... E tem alunos que realmente têm outras necessidades, não conseguem e o professor faz por ele, junto com ele, *né?* (P6).

Tem sim uma assessoria, também tem [turmas] pré-vestibulares. Então a gente tem esse grupo de estudos. Também alguns surdos têm barreira de comunicação na família e não têm quem os ajudem. Então eles vêm pra cá, pra poder, quando abre a inscrição, para que a gente possa ajudar eles aqui, aqueles que a família não pode ajudar (P8).

Nós temos uma pessoa que trabalha na coordenação. Não é uma coordenadora, ela é do apoio, mas, desde o ano passado, ela vem com essa função e, quando eu comecei aqui, eu soube que era ela quem ficava responsável e ela deu continuidade. Então, sempre, ela, no início do ano, ela já pede as identidades, todos os documentos dos alunos, dá orientações também e eu percebi que, quando eu cheguei aqui no ano passado, que foi assim bem na época mesmo que eu iniciei, os alunos eles vinham pra cá pra ver essa divulgação, como é que tinha sido. Eles têm a escola aqui muito como esse ponto de apoio. E a [nome da funcionária] é uma peça fundamental porque é ela que pega todas as informações dos alunos que inclusive é até... eu não sei como funcionava ano passado, mas esse ano a própria SEDUC que pega no pé, sabe? Marca colado, marcou colado mesmo, era o tempo todo ligando, mandando *e-mail*, fazendo com que a gente tivesse com essa atenção, com esse olhar pros alunos com relação ao ENEM de *tá* pegando essas informações de número da identidade, CPF e tudo que fosse necessário. Para a inscrição (P9).

Os relatos dos profissionais, acima expostos, demonstram como a escola se prepara para atender os surdos no acompanhamento dos processos de inscrição, distribuição de cartas com o endereço no qual o aluno fará a prova do ENEM, preparação com simulados, dentre outros. Cabe ressaltar, que no relato dos profissionais (P1, P2, P4, P6 e P8) aparece a existência de barreiras enfrentadas pelos surdos no ato da inscrição. A dificuldade está na compreensão de palavras encontradas no *site*, criando, dessa forma, a necessidade do aluno de contar com a ajuda de outrem. Como, em casa, também enfrentam barreiras linguísticas, a escola aparece como o dispositivo ideal para que eles obtenham esse apoio.

Essa barreira linguística também aparece nos relatos dos alunos entrevistados. De acordo com eles, a dificuldade de fazer a inscrição reside no fato de que o formulário do *site* traz muitas palavras desconhecidas pelos surdos, dificultando a compreensão do que é solicitado. Desse modo:

Porque assim, como não tem adaptação nenhuma na inscrição, não tem sinalização, fica muito difícil *pra* gente compreender certas informações, então o pessoal da escola aqui já ajuda (A1).

Mais ou menos. É difícil, não tem acessibilidade no *site*. Se o professor não tivesse me ajudado, eu não conseguiria fazer a inscrição (A3).

Tive um pouco de dificuldade para fazer a inscrição [...] Acho que foi mais pelas partes das palavras, de não conhecer as palavras. Aí o meu tio ajudou também. As palavras que têm no *site* devem ser acessíveis, *né?* Não um vocabulário muito elevado. Aquele que dê pra entender, *né?* (A8).

Foi outra pessoa [que o inscreveu] porque tinha algumas palavras que a gente desconhecia. A gente ia lá se inscrever no *site* e essa mulher aqui do instituto ficou responsável por nos ajudar [...] porque, às vezes, quando a gente vai fazer a inscrição, tem algumas palavras que a gente desconhece (A10).

Então, precisa da ajuda de alguma pessoa porque a gente não conhece as palavras. Tem algumas coisas que eu não conheço [...] Porque o *site*, o surdo vê algumas palavras, mas não conhece. Tem algumas palavras muito difíceis e a gente tem que pedir ajuda do professor ou do intérprete (A11).

Não, porque a linguagem que está lá é muito difícil. Só tem Português, então não tem nada de acessibilidade pro surdo, não tem nenhuma janelinha de intérprete que seja pra traduzir aquilo [...] a gente poderia ter uma janelinha para que a gente não pudesse ficar sem entender nada, *né?* Se tivesse alguns sinais, pelo menos, pra gente entender a contextualização (A12).

Não, não tem [acessibilidade]. É mais pra ouvinte, *né?* Tem uma dificuldade mesmo no *site* porque é muita palavra, é muita palavra difícil, algumas eu não conheço. Algumas eu conheço, mas outras não (A13).

Não sabia como [se inscrever] (A14).

Eu não conheço todas as palavras. Se eu conhecesse, eu faria, mas tem algumas palavras que eu não conheço e aí chamo a intérprete para perguntar (A15).

Não tem acessibilidade [...] Eu dei só as minhas informações para a professora, a maioria das pessoas fez isso. A gente ficou estudando em sala de aula, a gente deu as informações e ela fez a inscrição (A16).

Vai depender de cada surdo, da leitura de cada surdo. Eu como, como sou oralizado, sei Português e tudo, pra mim não teve muita dificuldade, mas, aqui no instituto, tem vários níveis de surdo, de conhecimento [...] Como o surdo sempre tem barreira no Português, eu acho que deveria ser tudo em Libras, porque nem todos os intérpretes sabem de tudo. Muitos intérpretes têm dúvidas, então, se fosse mais acessível, seria melhor compreendido por nós surdos (A17).

Não, precisa de apoio. Mas alguns surdos são bem inteligentes e conseguem fazer sozinhos. Alguns somente, mas a maioria não sabe, por isso, precisam de um apoio na hora da inscrição (A18).

Não, eu acho que não. Parece que é difícil o *site*, tem que preencher com algumas coisas [...] o *site* do ENEM eu não sei usar [...] foi uma professora que me ajudou [...] Parece que é mais avançado, muitas informações (A19).

Acho que não (A20).

Achei algumas coisas complicadas, mas, como fui ajudado, não senti dificuldade (A21).

Tive algumas dúvidas em algumas palavras (A22).

Não. Acho que não. É um pouco difícil, o *site*. Na minha casa, também não tenho computador (A23).

Foi uma professora que me ajudou. Tem algumas palavras no *site* que a gente não conhece e algumas palavras que a gente conhece (A24).

É um pouco difícil de entender o *site* [...] Não [conseguiria fazer sozinha], era difícil. Porque tinha algumas palavras que eram difíceis, então precisei da ajuda [...]. Aí quando ela me ajudou foi bem rápido [...] O que tem de mais difícil no *site* é justamente as palavras que são difíceis. E eu não tenho ideia de como pode melhorar (A25).

A inexistência de acessibilidade para surdos no *site* de inscrição do exame também aparece no relato de alguns profissionais, que, de igual modo, relacionam as dificuldades de acesso ao *site* com a dificuldade que os surdos têm na compreensão do Português.

Não, pra maioria deles, não. Então... algumas perguntas são bem específicas. Eles ficam com dúvidas. Alguns tentam fazer a inscrição e não dá certo, por isso que quando a gente coloca *e-mail* de contato, coloca o da coordenação [...] Quando surgiu o ENEM, as nossas experiências viram que muitos não chegavam na residência a carta e ficava difícil saber onde que eles iam fazer a prova. Aí, depois disso, a gente decidiu colocar o *e-mail* da escola, da coordenação e aí ficava mais fácil da gente ter o acesso porque a gente tinha o documento e vinha a senha ou a correção da senha pro *e-mail* da escola e aí a gente conseguiu. E aí a gente percebeu que o melhor seria a gente fazer um mutirão na própria escola. Os que tinham o endereço completo, com o CEP, a gente marcava o do próprio aluno e os que não tinham, a carta vinha pra escola e aí a gente entrega (P3).

Não. Não porque não tá na língua deles, tá na Língua Portuguesa. Claro que eu considero que eles também tenham que ter o conhecimento da Língua Portuguesa, mas eles ainda não chegaram lá, os 100%. Então, pra ser acessível, eu acho que deveriam ter as janelas em Libras, os vídeos na língua de sinais (P4).

Não, o *site* ele deixa muito a desejar, porque, assim, quando a gente fala a questão do surdo, a gente trata da questão mais visual. O interessante que, lá no *site*, eles disponibilizassem uma plataforma que tivesse uma janelinha, que o surdo ele pudesse ter acesso àquela janela e ver o intérprete sinalizando e assim pudesse fazer suas próprias escolhas, sem esse auxílio, né? Como é questão mesmo de acessibilidade, então, eu acho que adequado é ter a janelinha, porque o acesso ao surdo seria uma forma mais direta (P5).

Não. Até mesmo pra nós que estamos lá fazendo, a gente se pergunta, porque tem algumas perguntas que são claras, mas tem perguntas que [...] que são desnecessárias, no meu ponto de vista. Que a inscrição, não sei se você já viu, são N perguntas no *site*, pra gente responder (P6).

Não, não é acessível. Precisa que o intérprete vá junto ou o professor, que não tem acessibilidade. Só tem em Português, só tá em Português todo o *site*, então o intérprete precisa estar lá pra ajudar, senão o surdo vai acabar perdendo muito tempo, então quando o intérprete vai lá... Teria que ter uma acessibilidade pro surdo, na questão das perguntas, o questionário ser em Libras, né? O questionário social. E também todas as perguntas ser em Libras para haver essa acessibilidade para que o surdo não possa depender do intérprete (P7).

Não, não consegue. Ele sempre vem pra cá e pede ajuda do professor ou da [nome da pessoa responsável pelo apoio pedagógico]. Eles vão lá pra sala [...] e pedem ajuda a ela e ela explica e eles fazem. Ela faz pra eles também. Às vezes, a mãe também não quer, eles pedem ajuda pra família e, às vezes, a mãe não quer, porque fala que *tá* ocupada e sempre eles vão pedir ajuda aqui no ICES porque é o único que presta essa assessoria, *né?* Depende. Alguns conseguem, *né?* Alguns conseguem fazer a inscrição, mas são poucos, outros não conseguem, então eles resolvem vir pra cá. Eu já tentei, eu já consegui, já consegui entender algumas informações, mas é que algumas palavras a gente não conhece. Então, fica difícil [...] A minha opinião é que, com respeito ao *site*, tem muitas palavras difíceis, muitas palavras muito avançadas. O que eu acharia importante no *site*? Era ter tipo um intérprete lá, uma janelinha lá com o intérprete interpretando tudo. Então era bom que houvesse isso nesse *site*, para que o surdo pudesse olhar e ver as informações e ele pudesse ser esclarecido e conseguisse fazer. Então, é uma esperança pro futuro. É uma coisa que se espera futuramente. Ter esse tipo de assessoria no *site* (P10).

Os relatos demonstram que, no ato da inscrição, não há acessibilidade para o candidato surdo. A acessibilidade linguística para o candidato surdo está prevista nos documentos oficiais (BRASIL, 2000, 2002, 2004, 2005, 2008).

O *site* é avaliado por alunos surdos e profissionais ouvintes e surdos como não acessível devido à dificuldade dos primeiros com a compreensão do Português. A não disponibilização do formulário de inscrição em Libras ou de uma janela em Libras ao lado do formulário em Português escrito dificulta a realização da inscrição pelo próprio surdo, fazendo-o dependente de ouvintes - parentes, ou, na sua maioria, profissionais da escola - para a realização da inscrição. A autonomia do surdo aparece, desse modo, cerceada pela falta de recursos.

A preparação para o ENEM também aparece como algo difícil, devido à ausência de material acessível para o surdo. O relato da profissional P10 esclarece o difícil acesso ao conteúdo para que o surdo possa se preparar para o exame, fazendo, mais uma vez, com que se estabeleça uma relação de dependência dos surdos em relação aos ouvintes, no caso, professores ou tradutores-intérpretes que possam explicar o que está disponível somente em material escrito. Assim:

Aqui tem o curso do vestibular, que é o PREVEST, que é à tarde e à noite. Tem a disciplina de Português, redação, matemática, química, então aqui é ensinado isso a todos os alunos. Às vezes, eu assisto. Também tem a apostila que o governo manda [...] e, às vezes, os professores esclarecem as apostilas, porque o foco principal aqui é ensinar em Libras. Então, quando o surdo não consegue entender a apostila, aí o professor vai lá e esclarece pra ele toda a matéria. Então, é muito bom, é importante que isso seja feito em Libras. A minha opinião, eu lia essas apostilas de vestibulares, então, é verdade, é muito difícil, é muito difícil de você entender: são pesados demais, as

questões são longas pra você organizar o pensamento na cabeça. Pra você entender fica difícil. Então, precisa trazer o intérprete pro aluno entender e *linkar* todas as informações. Então é melhor que seja o intérprete, ou talvez no *datashow*, no caso, explicando direitinho (P10).

O relato da profissional P10 está em consonância com um artigo encontrado em uma página da *internet*¹²⁴ que revela a dificuldade dos surdos para se prepararem para o ENEM. De acordo com a reportagem, essa dificuldade ocorre devido à ausência de material com os conteúdos das disciplinas adaptados às especificidades do surdo. O fato do Português ser a segunda língua para esse público não é considerado nos livros didáticos disponíveis. O artigo traz relatos de surdos que revelam a inexistência de material preparatório em Libras, visto que o material disponível se encontra em livros escritos, ou em vídeos orais ou legendados.

A dificuldade do material em Libras aparece também como um desafio a ser superado para a consolidação do ensino bilíngue para surdos. Na opinião de uma tradutora-intérprete de Libras (I9), a adoção de uma prova em Libras em ambientes escolares para o surdo aparece como algo coerente com a proposta bilíngue e surge como uma possibilidade de superação dessa e de outras dificuldades enfrentadas pelos surdos. Conforme seu relato:

A escola se propõe a ser bilíngue e isso seria as crianças, jovens, adultos, adolescentes partirem da Libras enquanto língua que eles falam ou se comunicam, se expressam, e, a partir disso, eles aprendem as outras disciplinas, que, embora tenham a suas complicações, porque o material didático não é acessível, [...] isso eu *tô* falando de forma bem, sem nem muito conhecimento até [...] Mas, por exemplo, pensar um programa que vem do governo do estado e chega, com material didático, e chega numa escola bilíngue, mas, por exemplo, não foi pensado pelo pessoal de lá. Que é, por exemplo, o PAIC [...] E aí, por exemplo, os livros de Português que eu tive acesso no ano passado e estou tendo agora, porque lá [no ICES] o pessoal também trabalha com esse programa, né? Vem de cima pra baixo. Tipo o Português, no livro de Português tem questões muito voltadas pra fala. E aí, o que que se faz? Eu me questionava isso em sala, ano passado, com a professora partindo de ficar ensinando B com A, BÁ, B com E... ou então a gente *tá* numa sala que *tava* tocando uma musiquinha, mas que vários pedaços dessa musiquinha eram termos desse jeito. E, por exemplo, a criança fica vendo os amigos oralizando isso - B com A, BA, B com E - e o que era assim que ele *tava* fazendo ali? [relato que aconteceu em uma escola regular]. É o mesmo material que chega pro ICES, então acho que é muito lógico eles tentarem o que eles podem do material deles, eles fazerem conforme eles achem que é mais viável pra educação que eles estão querendo propor, né? E uma prova que seja sinalizada faz muito mais sentido. Acho que respeita a língua na qual a maioria ali é falante, ou que, mesmo que não tenha fluência, mas *tá* aprendendo. E a língua na qual a

¹²⁴ Artigo encontrado no site: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/11/03/estudantes-surdos-tem-dificuldade-para-se-preparar-para-o-enem.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

escola se propõe a partir dela educar, porque acha que é o mais correto. Acho que é bem lógico porque é no sentido que atende a língua na qual eles significam as coisas e entendem o mundo a partir dela (I9).

O relato acima exposto revela a necessidade da construção de materiais didáticos específicos para esse alunado, que respeitem a diferença linguística apresentada por eles e seus modos diferenciados de aprendizagem.

O momento da inscrição no ENEM revela-se não acessível para o candidato surdo que deseja, sozinho, realizar a sua inscrição. A sua diferença linguística não é respeitada, já que o *site* de inscrição não possibilita um formulário de fácil acesso linguístico ao surdo. Desse modo, o candidato torna-se dependente de ouvintes para conseguir inscrever-se. A dificuldade na compreensão da Língua Portuguesa, comum em pessoas surdas, já que esta é a sua segunda língua, não é levada em consideração pela entidade organizadora do evento. Não são disponibilizados recursos acessíveis tais como a existência de uma janela em Libras que auxilie o surdo no preenchimento do formulário encontrado na Língua Portuguesa ou a disponibilização do próprio questionário em Libras. Além dessas dificuldades, o surdo enfrenta outras na preparação para o exame, devido à não existência de material específico que atenda as necessidades linguísticas do surdo. Essa não acessibilidade para chegar a tal exame revela ter raízes mais profundas, como a existência de uma educação de surdos ainda baseada nos parâmetros da educação dos ouvintes (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009; FORMOZO, 2009).

Após analisar as condições de acessibilidade no ato da inscrição, serão realizadas, a seguir, discussões sobre os recursos de acessibilidade encontradas nos dias das provas do ENEM.

6.3.2 Os recursos de acessibilidade nos dias das provas

6.3.2.1 Os recursos de acessibilidade previstos pelo Inep nos documentos oficiais

Conforme nota técnica do Inep expedida no ano de 2012 (ANEXO A) e conforme já citado no capítulo 3 dessa tese, o candidato surdo pode se valer dos seguintes recursos de acessibilidade no dia da prova do ENEM: i) a presença do tradutor-intérprete de Libras; ii) o

serviço de leitura labial; iii) tempo adicional. O primeiro recurso, que é a presença do profissional, é descrito da seguinte forma:

[...] profissional com certificação específica, habilitado para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes e, no ato da prova, esclarecer dúvidas dos usuários de Libras na leitura de palavras, expressões e orações escritas em Língua Portuguesa. Obs.: No Enem, *o tradutor-intérprete de Libras não se limita a traduzir as comunicações orais, mas deve auxiliar na compreensão dos textos escritos*. Como neste Exame os participantes com deficiência auditiva não estão isentos do exercício da leitura da prova, *o tradutor-intérprete não deve atuar na tradução integral do Exame*. Ou seja, quando solicitado e dentro dos limites éticos, ele *deve auxiliar o participante com deficiência auditiva, fornecendo-lhe sinônimos ou sinais que o ajudem a reconhecer a palavra escrita, as expressões idiomáticas, as orações, o contexto*. O profissional pode recorrer a dicionários. Os profissionais que auxiliam participantes com surdez devem atuar em dupla, em sala com no máximo 4 (quatro) participantes (INEP, 2012, p. 2, grifo nosso).

Como se percebe nos trechos grifados, o trabalho do intérprete se restringe, basicamente, a esclarecer dúvidas apresentadas pelo candidato surdo em sua compreensão do texto da prova, sendo vedada a tradução integral do exame. Tais restrições parecem não dar conta da acessibilidade de que os surdos necessitam.

Conforme depoimentos dos alunos:

O Português escrito. O surdo ele escreve de uma forma diferenciada, devido a sua língua ser a Libras e não o Português. Então, assim, o intérprete, se ele ajudasse fazendo uma interpretação do contexto ficaria mais fácil. Mas, a prova além de ser em Português escrito, o surdo não tem a compreensão linguística [...] o intérprete também não ajuda, fica difícil. O surdo não vai nunca passar numa prova do ENEM (A4).

O intérprete, ele precisaria, no caso, interpretar o texto para que a gente tivesse conhecimento melhor do que é o assunto da prova [...] O intérprete, ele me dava um *feedback* só com palavras, sinal, palavra, sinal, *né?* [Gostaria] se o intérprete interpretasse toda a prova do ENEM, não só palavra, sinal (A6).

O intérprete, ele não pode interpretar o texto todinho, *né?* Mas eu queria que fosse interpretada todinha, a prova toda. Porque só palavra não é suficiente. Não pode ficar repetindo, *né?* Mas eu gosto sim do ENEM, mas queria que fosse toda a prova, não só palavras (A8).

Só sinais; ajudou só nas palavras, nos sinais de uma palavra ou de outra. Chamava e o intérprete explicava e ajudava, mas, mesmo assim, não era suficiente para o entendimento, *né?* (A9).

Eu pedia, por exemplo, para ler o texto. 'Você pode ler?' E eles respondiam que não podiam ler. Só algumas palavras. Mas, eu: 'Como assim? Como que eu vou entender de 1 até 90 [questões] todas as palavras?' Claro que não, porque eles pensam que nós surdos conhecemos todas as palavras. Nós não conhecemos. Se interpretasse todo o texto, eu iria entender com mais clareza; mas eles não podem ler o texto, é só algumas palavras, e a gente tira

uma nota ruim aí é uma barreira, né? O ouvinte, ele consegue desenvolver e tirar uma nota melhor. E o surdo? A gente tem que ter essa igualdade, mas é muito difícil porque tem alguns problemas com os intérpretes [...] O intérprete poderia ajudar só com significados das palavras, mas textos, não. E aí, nós surdos, como nós ficamos? Nós precisamos ler o texto, precisamos conhecer, mas [...] nós surdos não conhecemos algumas palavras. Precisa adaptar pra Libras pra nós entendermos claramente. A gente tinha o significado só de algumas palavras e esquecia muito rápido. Seria bom se [...] ele traduzisse e aí eu teria uma ideia melhor e iria responder. Mas, se ele me diz só o significado de algumas palavras, eu fico em dúvida, eu invento resposta. Não fica claro (A11).

Porque a gente vê toda [a prova] em Português; tem os textos muito grandes e a gente realmente não entende. A gente pede para o intérprete para interpretar, como se fosse uma história, por exemplo, e o intérprete fala que não pode. É como se fosse uma discriminação com a gente, é como se não ligasse pra gente [...] É impossível fazer uma prova assim (A12).

Porque eles ficam lá só sentados e quando eu chamo: ‘explica essa palavra aqui’, ele só faz uma explicação bem simples, só isso. Aí não consigo entender. [...] Eu não conheço, aí não consigo ter total entendimento (A13).

Eles trabalharam da maneira que foi orientado, mas eu queria que tivesse um intérprete que trabalhasse do meu lado, interpretando só pra mim. Acho que, por isso, que eu não consegui fazer uma boa prova, porque eu não tive total informação da prova (A17).

O intérprete do ENEM fala que só é permitido interpretar uma palavra por vez, por isso, o surdo fica com raiva e sofre com isso [...] Eu esperava que o intérprete fosse interpretar todas as questões do ENEM. Eu estava ciente de que não podia dar dicas ou respostas, mas eu esperava que ele pudesse interpretar textos inteiros e dizer o que aquele texto queria falar para mim. É bem simples. Mas a forma como eles fazem, palavra por palavra, faz com que o surdo não compreenda o que o texto realmente quer dizer. Somente se explicasse o que o texto *tava* falando, aí sim, o surdo ligava as informações e respondia corretamente, assim seria bem melhor (A18).

O intérprete, ele explicava. [...] tinha alguns textos, eu perguntava uma palavra e depois eu perguntava o sinal e ele me dizia o significado daquela palavra e eu tentava encaixar ela no contexto e eu ficava com dúvida. E era isso (A19).

De igual modo, os profissionais revelam não estarem satisfeitos com as regras estabelecidas pelo Inep para atuação dos tradutores-intérpretes de Libras:

A gente *tá* sempre naquela condição de intérprete. Às vezes, dá uma angústia! Você vê lá aquela pessoa precisando da sua ajuda de outra forma que você não pode dar [...] o trabalho é incompleto nesse sentido. [...] A presença do intérprete é fundamental em qualquer situação na vida do surdo. Principalmente num concurso desse. Mas o papel da forma como está sendo [...] não *tá* fazendo sentido pra ele a presença do intérprete (18).

Já o serviço de leitura labial é destinado às pessoas surdas ou com perdas auditivas, geralmente oralizadas, que não desejam a comunicação por meio de Libras e valem-

se da leitura dos movimentos labiais. Esse serviço é realizado por tradutores-intérpretes de leitura labial ou por profissionais que têm conhecimento sobre a Cultura Surda, as necessidades desse público e os procedimentos específicos desse serviço. Assim como a atuação dos tradutores-intérpretes de Libras, esse profissional pode fazer uso do dicionário e não deve se limitar a traduzir as comunicações orais, mas necessita auxiliar o surdo na compreensão dos textos escritos, não devendo realizar a leitura integral do exame. Do mesmo modo, atuam em dupla e devem estar em uma sala com no máximo quatro participantes. Além disso, os tradutores-intérpretes não devem auxiliar na prova de Língua Estrangeira (LE), apenas nos trechos escritos em Português (INEP, 2012).

Quanto ao serviço de leitura labial, só houve relato de um dos entrevistados:

Só tinham três alunos nessa sala, um deles nem sabia Libras, nem tinha contato, nem nada. Eu acho que a solicitação dele nem era de intérprete mesmo, era pra fazer leitura labial. Tinha outra senhora que já tinha tido contato, mas que já tinha esquecido e também não precisava de Libras; também era isso, pra fazer leitura labial e tinha uma única pessoa que precisaria de intérprete [...] eu não lembro do coordenador citar isso. Eu acho que ele não citou porque eu me lembro que eu estava na frente da sala e, quando eles chegaram, eu acho que eu devo ter sinalizado, se eu não me engano, e eles olhando assim: ‘Como assim?’ Não estava entendendo nada e aí descobri na hora ali, no contato. Fui sinalizar e a pessoa falou que não e tal. Os dois, se eu não me engano, os dois usavam aparelho auditivo e, por curiosidade minha, cheguei a conversar com eles sobre esse processo deles não terem contato, sei lá, algumas coisas assim. Então, tipo, eu acredito que não teve, por exemplo, na hora de dar o envelope e dizer: ‘você vai pra tal sala e dizer, oh... tem uma pessoa que é surda, solicitou intérprete de Libras e dois que tão solicitando leitura labial’. Se eu não me engano, não teve essa orientação, foi lá no susto (I9).

De acordo com o depoimento da entrevistada, em uma mesma sala, estavam candidatos que necessitavam tanto de tradutores-intérpretes de Libras como aqueles que necessitavam de leitura labial. Não houve diferenciação quanto ao serviço, tampouco o profissional foi informado antecipadamente sobre a demanda dos surdos.

Ainda segundo a nota técnica de 2012, o candidato surdo terá direito a tempo adicional de 60 minutos em cada dia da prova (INEP, 2012).

Em um documento encontrado no site do Inep¹²⁵ (ANEXO B) que data do ano de 2013, estão especificados que, para candidatos *surdos* ou com *deficiência auditiva* que necessitem do tradutor-intérprete de Libras, a sala deve ter até 8 participantes, 2 aplicadores

125

Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/apresentacao_ministro_guia_participante_enem_2013_05092013.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

tradutores-intérpretes, 1 chefe de sala e recursos solicitados no sistema de inscrição. Os materiais previstos são 3 provas comuns da mesma cor, sendo 2 para uso dos tradutores-intérpretes. Cabe ressaltar que a quantidade de alunos previsto por sala, nesse documento, difere do previsto na nota técnica. O documento que data de 2012 prevê a presença de até 4 candidatos por sala. De um ano para o outro, portanto, duplicou o número de candidatos surdos por sala, exigindo mais do trabalho do intérprete, que tem que dar conta de tirar dúvidas de mais candidatos.

Já no caso de candidatos *surdos* ou com *deficiência auditiva* que necessitem de tradutores-intérpretes para a leitura labial, a quantidade de participantes permanece a mesma prevista na nota técnica, ou seja, a sala deve conter até 4 participantes. Todas as demais condições são as mesmas especificadas para salas com tradutores-intérpretes de Libras.

O documento intitulado de *Instruções para Atendimento Diferenciado* (ANEXO C) foi encontrado no *site* do CESPE¹²⁶ Nesse documento é encontrado, dentre outros, a descrição dos recursos disponíveis para os surdos. Logo no início do material que data do ano de 2012, especifica-se a duração do exame em cada dia. Nesse espaço, há uma observação de que os participantes que têm direito ao atendimento diferenciado terão acesso a 1 hora adicional em cada dia da prova. Esse dado encontra-se em consonância com o previsto na nota técnica de 2012.

Logo em seguida, esse documento especifica os colaboradores que estarão presentes no dia da prova: o chefe de sala, responsável pelo processo de aplicação em sala; e o aplicador especial, que é o aplicador habilitado para aplicação das provas para os participantes que solicitaram atendimento diferenciado. O tradutor-intérprete de Libras está especificado como aplicador especial.

Na segunda página do documento, há a descrição de quem é o tradutor-intérprete de Libras e, ao final, há a afirmação de que esses profissionais têm direito ao uso de dicionários, dados em consonância com o primeiro documento analisado (ANEXO A). Em relação ao material previsto para os tradutores-intérpretes de Libras, está disponibilizada uma prova comum da mesma cor utilizada pelos participantes.

¹²⁶ Pelo link em que foi encontrado o documento e por seu conteúdo, infere-se que esse documento é voltado para coordenadores de aplicação. Não houve como confirmar esse dado. Cabe ressaltar que não foi encontrado documento similar referente ao ano de 2014. Documento encontrado no *site*: <<http://www.cespe.unb.br/capacitacao/enem12/coordenador/Arquivos/5%20-%20ENEM%202012%20-%20ATENDIMENTO%20DIFERENCIADO.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

Aqui, cabe fazer uma observação de que, apesar do direito ao dicionário estar previsto nos documentos analisados (ANEXOS A, C), nem todos os tradutores-intérpretes entrevistados demonstraram ter o conhecimento da possibilidade de tal recurso. Segundo a entrevistada:

Nunca me foi passado, assim, pra que a gente tenha acesso ao dicionário pra olhar. Nem pode, né? Você chega lá, você fica no mesmo regime dos alunos, né? Na situação de só mediar as situações do chefe da sala (I8).

Já para outra intérprete entrevistada, o uso do dicionário era restrito somente ao momento da redação. Assim:

Na prova de redação, o intérprete pode sim ter acesso a um dicionário. [...] Só, somente na redação [...] a gente só recebe o dicionário no dia da prova de redação (I7).

Todos os outros tradutores-intérpretes entrevistados conheciam a possibilidade do uso do dicionário, no entanto, relataram que em anos anteriores, essa informação não era passada para eles.

Não se dava orientação sobre levar dicionário, se era permitido ou não. Em 2012 e em 2013, também não teve isso (I10).

Esses relatos demonstram que não há ainda total clareza dos recursos que podem auxiliar o tradutor-intérprete no momento da prova e, por conseguinte, o candidato. O relato de um aluno demonstra o quão é importante o uso do dicionário pelo profissional que vai traduzir a prova:

Porque, além da dificuldade das palavras do intérprete, às vezes ele não sabia do significado. Perguntava ao outro intérprete, mas agora, com o auxílio do dicionário que eles têm acesso, agora fica melhor (A17).

Ainda neste último documento (ANEXO C), há a orientação de que, se no dia da prova houver candidatos que não solicitaram previamente atendimento diferencial, o coordenador de aplicação deverá atender as solicitações *se houver condições*, e, se for o caso, entrar em contato com o coordenador municipal ou estadual. É importante ressaltar que há a informação de que haverá um exemplar da prova ampliada em cada local de aplicação, ou seja, mesmo que haja uma pessoa com baixa visão que não solicitou previamente atendimento diferenciado, haverá possibilidade de ele recorrer a esse recurso na hora da prova. No entanto, não há nenhuma observação quanto à presença de tradutor-intérprete de Libras em cada local de aplicação de prova para que o surdo, caso não tenha solicitado esse atendimento diferenciado no dia da inscrição, possa obter a acessibilidade de que necessita. Nessa situação, dificilmente o surdo poderá contar com a presença do profissional de tradução e interpretação.

O documento prevê ainda que aos candidatos denominados de *deficientes auditivos* e *surdos* está permitido, no dia da prova, o uso de aparelhos de amplificação sonora individual (aparelho auditivo) e receptores de implante coclear. Essa informação também aparece na nota técnica de 2012 que diz o seguinte:

O Inep assegura aos participantes com deficiência ou mobilidade reduzida o direito de usarem ‘ajudas técnicas’ que, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004, são: ‘produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida’ (INEP, 2012).

Apesar dessa especificação, não há uma clareza dessas informações pela totalidade de profissionais que trabalham no dia do exame.

Conforme depoimento:

Aí eles vão especificando que não pode isso, não pode isso. O surdo, por exemplo, não pode entrar com aparelho de audição. Apesar do surdo, na inscrição, ele tem que comprovar através do exame de audiometria dele, porque, senão, alguém pode botar o aparelho e dizer que é surdo. Então, é uma segurança. Mesmo comprovando, não pode, porque de repente na questão da surdez, há algumas pessoas que conseguem ouvir alguma coisa (I6).

O documento ainda especifica que, dentre outras atividades, o coordenador do local de aplicação deverá destinar pelo menos um tradutor-intérprete para recepcionar e orientar os candidatos surdos no portão de entrada. Cabe ainda ao coordenador verificar o contingente de aplicadores especiais, dentre eles os tradutores-intérpretes. É enfatizado, nesse mesmo item, que é vedada a atuação desses aplicadores em outra função diferente da qual foram capacitados. No caso de não haver profissionais em número suficiente, estes devem ser solicitados imediatamente ao coordenador municipal e se, por qualquer motivo, for necessário iniciar a prova sem que as salas possuam aplicadores especiais capacitados nos termos e quantitativos exigidos, isso deverá ser registrado em ata. O aplicador deve avisar aos candidatos do direito ao tempo adicional.

Apesar das instruções nesse documento sobre ser proibida a atuação dos aplicadores especiais em outra função, o relato de um tradutor-intérprete relatou a seguinte situação:

Já houve ENEM que eu não traduzi. Não trabalhei. E pediram pra eu trabalhar como aplicador de prova, como monitor. Eu disse que não, eu fui chamado como intérprete. [...] são funções diferentes, é diferente. Eu vim preparado pra ser intérprete e não pra ser monitor ou aplicador de prova (I5).

Na sessão *Procedimentos Específicos para Atendimento Diferenciado e/ou Específico* (INEP, MEC, 2012) estão descritos os procedimentos referentes aos tradutores-intérpretes:

Recepcionar os participantes, dando-lhes seu sinal, nome e função.

Ficar atento às orientações do(s) aplicador(es) da sala.

Interpretar todos os avisos, informações e leituras realizadas pelo aplicador da sala.

No início da prova, situar o participante dizendo-lhe o nome da prova que ele está começando.

Atender à solicitação individual dos participantes para ‘traduzir’ determinadas palavras ou frases. Esteja bem atento para não influenciar o julgamento do participante.

Ficar atento ao sentido figurado que determinadas palavras possam ter em um texto.

Ter muito cuidado com a ‘cola’. É comum que os participantes surdos se conheçam e, por meio de sinais, eles são capazes de se comunicar perfeitamente.

Chama atenção a última orientação, visto que não se faz essa recomendação para outros aplicadores especiais, somente para os tradutores-intérpretes de Libras.

Dos recursos de acessibilidade voltados para o surdo, o tradutor-intérprete de Libras ocupa um papel de grande importância. Diferente do deficiente visual, que pode contar com a prova em Braille, prova ampliada ou com o leitor, o surdo pode contar somente com esse recurso no dia da prova. Assim:

O único auxílio que os surdos têm é a presença do intérprete na sala (I2).

Eu fico me perguntando: ‘Por que o cego chega em sala de aula, ele tem uma prova totalmente ampliada ou tem um leitor que fica na frente dele e faz a leitura?’ O candidato que é cego e faz a prova, ele tem a opção de escolher entre o leitor, a pessoa que vai fazer a leitura da prova pra ele, ou a prova ampliada [...]. Ótimo! Perfeito! *Tá* no direito deles. E se ele optar pelo leitor, esse leitor vai poder repetir as questões pra ele. Como eu já vi acontecer em sala. E pelas instruções iniciais que são dadas aos monitores de sala, aos aplicadores e aos intérpretes, a gente percebe que se age de uma forma mais maleável com outras deficiências. Quando envolve a surdez, é algo muito mais rígido. Se o cego pedir pra repetir a questão, o leitor vai repetir. Se o surdo pedir pra repetir a mesma questão, aliás, para traduzir pela primeira vez a questão, ele não vai poder. Ele não vai ter acesso. Então, já começa errado, já começa em desvantagem desde aí (I5).

Porque vamos dizer assim: você tem cegos. Você não precisa de intérprete, você precisa de leitor. Ou então a prova em Braille, para os cegos. Mas, para os surdos, só tem uma opção. Não tem outra acessibilidade. A acessibilidade do surdo, no ENEM, chama-se intérprete. A não ser que o MEC já pensasse em fazer o ENEM em Libras. Aí não precisava de intérpretes. Precisaria pra comunicação com a coordenação. Talvez melhorasse muito, porque o prejuízo pro surdo é muito grande (I6).

No entanto, como se viu, sua interpretação é restrita. Cabe ressaltar que sua atuação acontecerá quando solicitado pelo candidato. Apesar da sua importância na interpretação e conseqüente valor para o entendimento contextual da prova ao candidato surdo, a ele é vedado, conforme o documento (ANEXO C), durante a realização da prova, *a leitura de provas*. Há uma observação no final da primeira página com a seguinte proibição: “**É vedado durante a aplicação das provas:** ler provas, jornais e revistas; conversar com participantes, inclusive, no trajeto ao banheiro; sair do ambiente da prova” (grifo do autor) (INEP; MEC, 2012).

O serviço de leitura de provas para os tradutores-intérpretes de Libras não se encontra explicitado no documento que prevê esse serviço somente para pessoas com deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia. A única referência nesse documento que leva a crer numa possível leitura da prova por parte desse profissional é que ele tem direito a uma prova da mesma cor das provas dos participantes. No entanto, não é especificado como ele fará o manuseio de tal recurso, dada a existência dessa proibição, em destaque, no final da primeira página do documento. Essa proibição é muito inconsistente com o trabalho de alguém que deve auxiliar no reconhecimento de “[...] sinônimos ou sinais que o ajudem a reconhecer a palavra escrita, as expressões idiomáticas, as orações, o contexto” (INEP, 2012, S/P) e que precisa compreender o texto para traduzir adequadamente.

A leitura da prova deveria ser considerada essencial para que o significado da palavra seja traduzido dentro do contexto em que se apresenta. De acordo com uma das entrevistadas:

Então, se o intérprete tiver mais experiência e contato com eles [surdos], ele vai fazer a tradução da palavra no contexto que *tá*. Então, teoricamente, o intérprete teria que ter lido a prova toda também. [...] não há esse tempo (P3).

Os documentos oficiais descrevem os recursos de acessibilidade que os surdos têm direito no dia da prova do ENEM. Embora as instruções estejam descritas, suas regras parecem não ser seguidas à risca, como a proibição do aplicador especial exercer outra função para a qual não foi capacitado; ou divulgadas adequadamente, como o não conhecimento por todos os tradutores-intérpretes quanto ao uso do dicionário e da possibilidade do surdo utilizar-se de aparelho auditivo no dia da prova. Foi visto que o tradutor-intérprete de Libras possui um papel fundamental como recurso de acessibilidade. Desse modo, aqui foi reservado

um espaço específico para discutir seu processo de captação, formação e dificuldades enfrentadas por eles nesse certame.

6.3.2.2 O profissional tradutor-intérprete de Libras

6.3.2.2.1 A seleção e a formação do tradutor-intérprete de Libras para atuar no ENEM

Mediante informações concedidas pelos sujeitos, o convite para interpretar a prova do ENEM ocorre prioritariamente através das relações pessoais e profissionais que os tradutores-intérpretes construíram ao longo de sua jornada. Segundo um dos entrevistados, a captação de tradutores-intérpretes acontece por meio do contato dos organizadores do ENEM no estado do Ceará com locais que possuem dados ou cadastro desses profissionais, como é o caso da Associação dos Profissionais Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais do Ceará (APILCE).

Na maioria das vezes, eles recebem o convite por *e-mail* ou verbalmente, conforme informações a seguir:

Então, a pessoa que vinha pra organizar o ENEM, por exemplo, aqui na escola, ele pedia ‘eu preciso de tantos intérpretes’ [...] Quem já trabalhou em anos anteriores, o próprio Inep já encaminha uma solicitação, já encaminha um convite. Nós fazemos um cadastrozinho e aí eles já entram em contato conosco (I1).

Foi por indicação. Em 2012, eu participei pros alunos aqui da escola. Aí fui por indicação da secretaria (I2).

Foi aqui na escola mesmo. A secretária que me conhece pegou o meu nome e me agendou na inscrição (I3).

As pessoas que são organizadoras, ou então têm esse trabalho com os intérpretes, *elas* já vão atrás dos órgãos onde trabalham os intérpretes, onde *elas* sabem que existem intérpretes e *elas* mandam ofício, *elas* mandam convite, mandam *e-mail* e vão fazendo isso através de outras pessoas. Alguns, inclusive, eles recebem recados por telefone mesmo, já pegam seu número lá com a associação dos surdos. Eles têm o cadastro lá na APILCE. A grande maioria é assim (I4).

É muito de quem indica. Sempre chegaram a mim dizendo: ‘olha, fulano de tal me entregou teus contatos, disse que você é intérprete. É verdade?’ Eles sempre fazem essa sondagem: ‘Você tem experiência com isso?’ (I5).

Normalmente, cada coordenador desse de escola, eles têm o contato já anteriores. Eles guardam esses contatos e, no período certo, eles contactam essas pessoas que têm interesse em participar [...] Esses contatos são feitos assim, por exemplo, se eu tenho meu cadastro com aquela coordenadora e ela vai trabalhar com os próximos encontros, então ela vai me chamar, com certeza. E assim vai. Pergunta pra mim: ‘quem é que indica?’ e aí vai indicando, quem *tá* livre, quem não *tá* (I6).

Na verdade, não tem muito processo, não. A gente faz parte de uma associação e aí é convidado a participar da interpretação do ENEM. Minha primeira vez foi assim. *Tava* surgindo uma necessidade em uma escola e a representante da associação, a secretária me ligou: ‘[nome da tradutora-intérprete], tem um... necessitando de um intérprete em tal escola para o ENEM. Você aceita a interpretação?’. ‘Aceito’ e fui (I7).

Justamente porque eu trabalho numa instituição específica de surdo. Então, no caso, os organizadores do ENEM, eles acabam buscando nesses espaços pessoas que possam ter fluência com Libras, que possam ajudar na interpretação do ENEM (I8).

O primeiro que eu interpretei foi uma coisa bem vergonhosa de se dizer. Eu não tinha fluência, eu tinha alguns amigos do [lugar] que eu trabalhava, do estágio no qual eu estava [...] Tinha uma menina que trabalhava no local, tinha um cara que ia ser coordenador de uma escola que estava precisando de intérprete e ela conhecia. Ela acabou me indicando e acho que mais duas outras pessoas, não lembro se todo mundo foi. E aí nisso eu fui, nossa, morta de medo, morrendo de medo de fazer m***** porque eu sabia que eu não tinha fluência e eu sou muito insegura (I9).

O INEP não entrava em contato conosco, entrava em contato com algumas coordenações daqui e eles pediam pra eu indicar outros intérpretes (I10).

Como se pode perceber, somente um único intérprete (I7) dos 10 profissionais entrevistados foi recrutado para o trabalho no ENEM por meio da APILCE, instituição que preza pela qualidade e luta pelos direitos desses profissionais. Todos os demais foram convidados por meio de contatos pessoais ou profissionais que estabeleceram ao longo de suas vidas. Chama a atenção o relato da tradutora-intérprete I9 que reconhece, na época de sua primeira interpretação no ENEM, o seu despreparo para desempenhar tal função.

Outro trecho da entrevista da secretária da FENEIS mostra como a procura por profissionais de tradução e interpretação em Libras é realizada:

Já fui convidada, não vou mentir porque eu já fui convidada várias vezes, mas eu não me sinto capaz. E talvez não seria essa palavra, mas eu não assumiria uma responsabilidade desse porte. Porque eu acho que concurso de todos os níveis, se é ENEM ou qualquer outra coisa... eu nunca tive nenhuma experiência semelhante a essa, olhar e dizer: ‘não, eu vou’. [O convite partiu] de algumas escolas: ‘ah, escola tal *tá* precisando de um intérprete’, ‘*tá*, mas eu não sou intérprete’, ‘mas, não tem problema não, *tu* sabe Libras, então a gente bota seu nome e aí você vai’. Mas, por questões de... pra mim, acima de tudo, por questões de ética, eu não aceito. Segundo, porque, pra mim é uma responsabilidade muito grande. Eu enquanto ouvinte também já

participante do ENEM, sei das dificuldades que são as questões. Então, eu fico me imaginando... gente, eu não imagino interpretando uma questão daquela e o surdo olhando pra mim e dizendo: 'eu não entendi'. Eu vou fazer o que? Eu imagino que é uma responsabilidade minha, o desempenho dele pode estar nas minhas mãos. Eu não me imagino fazendo isso (F1).

Esse trecho revela o quão não se leva em consideração a certificação para a atuação enquanto tradutor da prova do ENEM. Nesse caso, houve a recusa da entrevistada, que apesar de ter fluência em Libras, reconhece as especificidades do trabalho do tradutor-intérprete. Para ela, não basta conhecer Libras para traduzir e interpretar, é necessário formação.

Essa forma prioritária de captação de tradutores-intérpretes para trabalhar no certame nem sempre levou em consideração a formação ou qualidade desse profissional. Conforme podemos observar nas seguintes narrativas:

Nos anos anteriores, nem solicitação de titularidade era exigido (I1).

No começo, nos primeiros [anos do] ENEM, eu devo ter feito uns seis mais ou menos. No começo, nunca pediram nenhum tipo de certificação. Perguntavam apenas se eu tinha certificado. Aliás, lógico, pediam: do módulo I, II, III, que é o curso básico. Não me perguntavam se eu era intérprete profissional e nem perguntavam antecedentes meus, onde eu trabalhei como intérprete (P5).

Por exemplo, o que eu creio que ocorra hoje pra seleção de intérpretes do ENEM: você *tá* numa situação de que você é intérprete numa pastoral, em qualquer situação, numa instituição de que surdos existam, você vai ser considerado intérprete. Com relação ao curso, você *tá* num curso básico I, então, você *tá* naquela situação junto à comunidade surda, então você é chamado como intérprete e você acaba indo pro ENEM. Embora você não tenha ainda condições, vamos dizer assim, básicas, pra ser um intérprete. Mas esses intérpretes estão presentes no ENEM (I8).

Essa realidade desenhada na atualidade ao que parece, está relacionada em grande parte, à insuficiência de instituições formadoras desses profissionais e, em consequência disso, à existência de poucos profissionais devidamente capacitados. Cabe ressaltar que, somente no ano de 2010, através da lei nº 12.319/2010 é que a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras foi regulamentada. Esse curto espaço de tempo - de 2010 a 2014 - ainda não possibilitou a certificação de todos aqueles que, por anos, trabalharam na informalidade. Poucos anos atrás, a realidade desses profissionais era de quase total informalidade, não exigindo formações ou certificação:

A minha formação... eu trabalho já há quase 40 anos na área, vamos dizer assim: 'conhecedor de Libras'. Não existia, na época, profissional. Eu fui uma das primeiras pessoas a me interessar, uma das primeiras pessoas

ouvintes a me interessar pela questão de língua de sinais. Não se falava em Libras naquela época, falava da comunicação dos surdos. Daí eu comecei a me interessar pelo fato de paixão mesmo. Eu via a pessoa se comunicando em língua de sinais e dali eu fui aprender numa época que não existia *internet*, livros, cursos e nada. Existia o contato com o surdo e eu simplesmente me engajei nessa comunidade e *tô* até hoje já. Hoje estou na área como profissional, mas eu não pensava que chegasse até onde *tá*, mas chegou, *né?* (I6).

Quando eu iniciei a minha profissão, ela era uma profissão muito informal. Praticamente não tinha uma certificação. *Me* lembro que dois anos após, quando eu comecei a trabalhar, ser remunerada por isso, houve um curso de formação de intérprete. Um curso livre, vamos dizer assim, porque foi em parceria... a APILCE não existia ainda, então, foram duas instituições: a FENEIS e a APADA que organizaram esse curso e ele foi o primeiro que eu fiz nessa área. Fiz outros, mas eu acho que há 10 anos que eu venho guardando assim... fazendo certificações ou exames de avaliação ou cursos mesmo (Ap1).

Cabe ressaltar que, nos termos da lei, a formação do tradutor-intérprete de Libras deve ocorrer por meios de:

I – cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II – cursos de extensão universitária; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010).

A lei ainda prevê que, anualmente, até o ano de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas promoverá o exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras. É importante enfatizar que este é apenas um exame e não uma formação.

Conforme a presidente da APILCE relata, a legislação prevê para atuação os dois modos de certificação: um através do curso de formação e outro pelo exame de proficiência. Nessa perspectiva:

Depende... não é só a formação. A legislação permite que o intérprete tenha alguns modos de certificar que ele é um intérprete. Um deles, que é o PROLIBRAS, ele não é uma formação. Ele é uma certificação. Então, tem alguns intérpretes que são certificados pelo PROLIBRAS, mas não têm nenhuma outra formação na área. Aí, tem aqueles, claro, que têm a formação. Por exemplo, a APILCE, durante muito tempo, ela promovia formações. Então, tem essa formação inicial que a APILCE oferecia cursos de 200, 300 horas. E, por último, tem gente que tem as duas coisas [formação e certificação] ou tem Ensino Superior na área. Tem outros que têm Ensino Superior em áreas afins, na Educação, principalmente. Até porque, assim, muita gente deseja fazer o Ensino Superior na área, mas nós não temos em Fortaleza a oferta contínua. Teve uma turma, do bacharelado em Letras-Libras, em 2008, ofertado pela Federal de Santa Catarina. A UFC

foi polo. Então, 30 pessoas têm essa formação. E hoje nós não temos. A UFC hoje, ela tem a licenciatura presencial em Letras-Libras, mas não forma intérpretes, forma professores de Libras (Ap1).

De todo modo, o número de profissionais certificados parece ainda ser insuficiente para atender tamanha demanda exigida pelo ENEM.

Conforme dados apresentados:

Como a quantidade não é muito grande de intérprete e aqui só tem uma instituição que forma [intérprete], que é a APILCE, que é a fundação deles, então eles se conhecem. Todos se conhecem e quando eles [intérpretes] foram fiscalizar, eles viram várias pessoas que não são intérpretes, que não passaram pela banca, que estão fazendo curso de Libras agora e foram interpretar, quer dizer, isso é muito sério. O ENEM até pede toda a documentação, mas varia de escola pra escola. Tem escola que pede no ato, que você chega lá pra interpretar, que você só entra se mostrar seu certificado, mas tem escola que não, que não pede, que, de acordo com a quantidade de alunos, do tamanho da escola, enfim (P1).

Geralmente como a demanda, a cada ano, está aumentando porque a quantidade de surdos que está procurando o ENEM está aumentando cada vez mais, então, sempre a oferta é menor que a demanda. Então sempre a gente *tá* encontrando uma quantidade menor de intérprete pra quantidade de surdos que *tão* fazendo o ENEM. Inclusive, ano passado, nos anos anteriores, era 1 intérprete pra cada dois surdos; esse ano já foi diferente, foi 1 intérprete pra cada 3 surdos. Então essa questão aí ainda tem que ser discutida porque, como não tem um intérprete de apoio, é um intérprete pra 3 surdos. Já dá uma quebra aí, já dá uma defasagem, ficam muitos alunos pra 1 intérprete (I1).

Não tínhamos muitos intérpretes e tínhamos muitos surdos. Então, a demanda sempre foi grande, mas a ação do intérprete não chegou a ser, não atendeu essa demanda. Então, quando chega no período do ENEM, as pessoas que organizam, no local, ficam loucas atrás de intérpretes. Isso é uma complicação, porque não temos tantos intérpretes formados para atender um evento desse. Tem pessoas que conhecem Libras, tem o curso básico de Libras, aí já são *considerados* intérpretes. Quer dizer, aí é uma guerra. Eu não posso determinar, nem dizer assim: ‘olha, esse aqui não conhece’. Se o ENEM exigisse documentos de quem é intérprete, também ia faltar. É complicado, *né?* Os surdos têm lá, precisam dar [...] a gente era praticamente forçado a ir. Assim, não é que fosse forçado, *né?* Tinha que atender. Puxa vida, [...] colocar na escola mais de 30 pessoas, pra 3, 4 intérpretes (I6).

Há uma demanda tão grande que os próprios intérpretes profissionais que são os indicados pela APILCE ou por leis, eles não dão conta de estar presente em todos os locais que os surdos estão. Então, acaba por exemplo, eu, uma intérprete cotidiana, acabo entrando, mas eu sou professora. Mas, eu não sou a profissional, mas eu entro nesse quadro de intérpretes e pelo tempo que eu faço, que eu interpreto o ENEM, eu acabo ficando aquela pessoa que sou sempre chamada, porque meu nome está lá no cadastro. Então, eu já me tornei uma intérprete de ENEM por conta do histórico e não porque me chegaram e disseram: ‘me dê a sua certificação’ e eu posso dar. Mas, não por isso, mas pela questão de histórico e porque eles vão buscar esses intérpretes dentro dos espaços onde tem escolas, instituições de surdos. [...] Pela falta de

intérpretes, acaba indo aquele intérprete que não tem nem o curso básico. E isso daí é muito prejudicial pro candidato com surdez (I8).

A presença de pessoal não certificado no exercício dessa profissão no ENEM é algo ainda muito comum.

Assim:

Então, a gente reuniu todo mundo numa sala, no auditório. Eu me apresentei, como eu tenho mais experiência, os mais antigos assim, pelo menos no momento que *tava* lá. De todos que estavam lá, e muitos me conhecem já por causa mesmo da fundação, da APILCE, ser secretário da FENEIS, muitos passaram por cursos que eu coordenei, *né?* Na FENEIS. Aí eu tomei essa liberdade de ver sobre a formação. E perguntei quem que não era formado. Quem é que *tava* ali, mas que não *tava* formado. Tinha uns 10, 10 a 15 pessoas [...] Mesmo que a maioria já trabalhe com surdos em igrejas, que trabalhe sem formação, certificação, que existe isso. É preocupante. É preocupante (I10).

Não há ainda uma sensibilização da sociedade em geral sobre a importância da qualificação desse profissional, que deve prestar acessibilidade linguística ao surdo. A falta de conhecimento sobre a importância de formação do profissional e até mesmo sobre a língua de sinais – que ainda é considerada por muitos como uma linguagem ou mímica – possibilita a existência da crença de que basta conhecer alguns sinais ou ser usuário da língua de sinais para que possa ocupar o papel de tradutor e intérprete da língua. Nesse sentido:

Muitas pessoas sem formação continuaram interpretando e isso vem a prejudicar os alunos. Há uma diferença entre a pessoa ter um conhecimento de Libras e um intérprete com uma formação pra poder estar lá auxiliando o surdo na hora de fazer a prova (I1).

A solução encontrada para tamanha demanda e pouca oferta desses profissionais certificados é uma maior permissividade encontrada, no caso do ENEM, pelo Inep, em não exigir a comprovação de certificação e experiência. Tal realidade tem gerado situações que, ao invés de contribuir para a acessibilidade do surdo, criam prejuízos aos candidatos.

Com efeito:

O intérprete não conhecia muitos sinais também. Alguns intérpretes sabem, mas o que *tava* lá presente não sabia alguns sinais. Não sabia explicar pra gente. Falava a palavra e a gente não entendia (A3).

O intérprete de agora [do ano de 2014] não sabia nem língua de sinais direito. Então, eu me senti muito prejudicada por isso. Não era o profissional adequado para estar ali (A4).

Eu não consegui realizar uma boa prova porque eu vi que o intérprete não *tava* ali adequado, tendo uma postura para interpretar naquele momento (A6).

Agora eu vi que tinha um intérprete que dava *feedback* legal, mas tinha outro que eu não conseguia compreender a comunicação (A7).

Parecia que algumas coisas ele não sabia, da própria Língua de sinais [...] percebi que a língua de sinais do intérprete não era tão boa, era moderada, e eu tive que pedir para explicar de novo até que eu entendesse, várias vezes (A13).

Porque o intérprete não era bom. Assim, por exemplo, a Libras dele era meio diferente. [...] Ficava sentado e às vezes dormia. E eu ficava dizendo assim: ‘Meu Deus como ele está no ENEM e está assim agindo dessa maneira?’ Às vezes cansado, com preguiça (A15).

As instituições, por falta de experiência, por falta de conhecimento, acabavam não cobrando. Isso gerou muitas complicações. Eu trabalhei com colegas, pseudocolegas, durante essas provas, e eu vi que eles não sabiam nada de língua de sinais. Estavam lá e sabiam apenas o alfabeto. Ou que há muito tempo eram intérpretes e resolveram ir lá porque estavam sem fazer nada. Totalmente enferrujados. E muitos surdos foram prejudicados por conta disso. E quem é que ia avaliar que eles realmente sabiam língua de sinais? Quem é que dentro do ENEM, não sei se existem hoje surdos ou intérpretes que fazem parte do corpo da organização desse evento, que pudesse estar avaliando que tipo de interpretação que esse intérprete faz, que qualidade de material, de tradução esse intérprete promove, dá ao surdo. Esse intérprete *tava* lá pra ajudar ou pra atrapalhar? Às vezes, era mais para atrapalhar. No começo, eu percebi muito isso. Eram pessoas que diziam de boca: ‘eu sei’, ‘eu sei Libras, já trabalhei em tal canto e tal e *tô* interpretando’, e a gente sabia que não era intérprete, tinha abandonado o curso pela metade ou simplesmente tinha acabado de terminar o módulo III. Quando você termina esse curso básico, você tem um instrumental de língua de sinais, você é capaz de conversar com a pessoa que sinaliza, seja surdo ou ouvinte. Você se torna usuário da língua de sinais, mas você não é apto a fazer uma tradução (I5).

[...] 2002 aconteceu um processo tão... foi tão... foi uma coisa tão esquisita que o diretor de uma escola ele... Parece que tinha uma sobrinha surda, ele contratou essa sobrinha como sendo intérprete de outra surda. Que absurdo! Na hora que a outra surda, a candidata, viu a colega dela, disse: ‘o que você tá fazendo aqui?’, ‘Não, o titio me mandou pra cá pra ajudar vocês’ (I6).

Muitos alunos foram lesados porque não tinha profissionais. Hoje em dia também são lesados porque não têm profissionais adequados. Aí, às vezes, chama um intérprete pra trabalhar e o intérprete que vai: ‘Ah, eu sei o alfabeto’. Aí vai, assume o papel de intérprete; vai lá e acaba tendo um ônus maior *praquele* aluno, porque faz é atrapalhar. Não *tá* preocupado com a questão da acessibilidade, *tá* preocupado porque vai ganhar aquele dinheiro, que *tá* beleza. Conheço vários casos (P5).

Porém, segundo relatos dos entrevistados, nas últimas edições, principalmente nos últimos dois ou três anos, os tradutores-intérpretes têm percebido uma mudança na forma de captação dos profissionais para interpretação, sendo já solicitada a certificação. Apesar do avanço, tal solicitação ainda está em processo de construção, pois aqueles que já trabalharam em anos anteriores acabam sendo chamados novamente para participar do certame, mesmo que ainda não possuam habilitação para a função.

O avanço foi percebido pelos entrevistados quanto à solicitação de certificação:

Esse ano foi diferente, já foi feita a exigência dos cursos de formação ou do PROLIBRAS [...] é anexada na própria plataforma. A gente faz a digitalização do diploma e anexa na plataforma (I1).

Exige. A gente escaneia o certificado (I6).

De dois anos pra cá, de três anos pra cá, a gente percebe uma mudança. A obrigação, a obrigatoriedade de você ter essa certificação de proficiência. Já perguntam se tem o curso de Letras-Libras. E pedem antecedentes de que você já trabalhou. Ótimo! Já melhorou bastante, mas mesmo assim o certificado, às vezes, não garante que aquela pessoa seja um bom intérprete. Infelizmente, ainda não. Não sei como é o processo de avaliação, o que é que acontece, se cada banca avalia de modo diferente ou não. Pelo menos não era pra ser, mas a gente esbarra com alguns colegas que não conseguem traduzir um exame como o ENEM, com um peso, com a carga de responsabilidade que deveria ter e acabam brincando em sala de aula, de repente, conversando em sala de aula [...] Eu acho que a cabeça de quem faz a organização, de quem faz esse evento, foi se abrindo e foi tomando conhecimento e hoje você tem um critério maior na seleção desses intérpretes como ponto positivo (I5).

Ali mesmo, nesse curso, você tem que escanear os certificados pra mandar pra eles. Aí já é uma forma que eles têm já pra poder: ‘Ah, tá aqui, vamos comprovar essa pessoa. Vai ser intérprete do ENEM porque tá aqui, tem essa certificação. Ele tem o PROLIBRAS [...], tem o certificado da FENEIS’. Aí eu acho que foi a primeira tentativa de tentar fazer uma quantificação dos intérpretes que vão trabalhar (I8).

Outra mudança considerável foi a existência de um curso de alinhamento oferecido a esses profissionais. Nem todos os profissionais entrevistados relataram a existência desse curso. No entanto, aqueles que relataram (I1, I3, I5, I8, I9, I10) informaram que, em 2014, foi o primeiro ano que ele foi oferecido. Tal curso ofertado pelo Inep revela uma preocupação dos organizadores do exame em tornar as condutas na sala de aplicação da prova mais parecidas umas com as outras, evitando, assim, disparidades muito grandes. Sem instruções específicas sobre como agir, como era muito comum, a conduta ficava a critério do profissional em sala, favorecendo situações nas quais, em um mesmo local de aplicação da prova, pudessem ser encontradas, em uma sala, profissionais que escolheram interpretar toda a prova e, em outra, profissionais que se restringiram a interpretar apenas as instruções básicas. Essa ausência de padronização torna desigual o serviço oferecido para a acessibilidade e não garante o princípio da isonomia (BRASIL, 2007; CORDEIRO, 2010; SANTOS, 2010).

Por conseguinte:

Porque, muitas vezes, o surdo chegava [e dizia] ‘Ah! O intérprete não fez isso pra mim na prova’; ‘Ah! Mas outro surdo disse que outro intérprete de outro colégio tinha feito’. Por exemplo, o caso da prova de redação, hoje nós queríamos um padrão. Na prova de redação, o intérprete pode sim ter acesso

a um dicionário, e se um surdo perguntar e fizer a datilografia de uma [palavra] e perguntar um sinal, por exemplo, [...] e o intérprete não souber, o intérprete, ele pode recorrer a um dicionário e fazer a datilografia para o surdo escrever a redação, né? E antigamente isso era muito confuso, porque tinha intérprete que fazia datilografia, e tinha intérprete que dizia: ‘não, não pode’. E aí era um desencontrar de informações, ou então, certas situações mesmo, né? Do que se refere à ética, da conduta do processo interpretativo (I7).

Na opinião do intérprete I5, tal curso de alinhamento foi muito positivo para a atuação do intérprete:

Nessa última vez que eu fiz, houve uma melhora substancial, um apoio muito grande. Teve uma plataforma *on line* que foi criada para abordar assuntos que eram gerais e também temáticos, conforme a deficiência. No meu, no que tange ser intérprete, a parte dos intérpretes foi bem elaborada. A gente percebeu que *teve* um grupo de intérpretes ou de surdos que participaram desse... pelo menos de intérprete, de surdos eu não tenho a certeza que *teve*, mas, *teve* intérpretes que participaram dessa elaboração, desse material que servia para... como se fosse um curso de nivelamento. O que é o ENEM e como se comportar em sala de aula, o que fazer conforme cada tipo de deficiência. Eu achei muito positivo, foi legal. Foi cobrado que a gente fizesse, que tivesse presença nos fóruns. E a gente passou por tudo isso aí, obteve a nota [...] Coisa que antes era muito solto [...] Como se fosse uma plataforma de ensino a distância. Existiam questões a serem respondidas. *Tinha* fóruns, *tinham* salas de bate-papo. Como se fosse realmente uma plataforma de ensino. Muito bem feito. Parabéns pra eles, por isso! Mas, infelizmente, aconteceu já muito tarde. Podia ter acontecido antes. Ou, pelo menos, poderia ter um corpo de pessoas que trabalham com essa temática, fazendo parte da elaboração das provas e da correção e da aplicação dessas provas desde o começo. Pra mim, não existe desculpa pra não ter acontecido assim (I5).

No entanto, na opinião da entrevistada Ap1, esse curso não possibilitou mudanças significativas. De acordo com sua fala:

Nesse último, eles até tentaram resolver um pouco dessa formação promovendo uma formação *on line*, virtual [...] Eu fui convidada, porque se você participou de algum ENEM alguma vez na vida, eles têm o seu contato, eles mandaram pra você. E quem fez o PROLIBRAS, eles também mandaram, porque eles têm esses dados. Então, eu recebi por *e-mail*, entrei só pra ver como era essa formação e assim, formação ridícula, que não é formação. São orientações gerais de como fazer a prova e todas elas diziam que a gente não poderia traduzir a prova e que era meio que... acho que até deixa mais à margem de alguma ação ilícita, vamos dizer assim, porque... ainda existe um pouco de um mito de que o intérprete vai ajudar o surdo na hora da prova, coisa boba. Talvez porque, durante um bom tempo, os intérpretes queriam atuar, eram intérpretes que não tinham formação, pessoas que tinham vínculo, principalmente de amizade com aqueles surdos. E assim, como qualquer profissão que está numa situação, num contexto de informação privilegiada, eu não posso nem poderia fazer uso dessa informação. Então, existe ainda esse olhar pro intérprete meio que... ele é um aliado ou é um inimigo durante a prova. E eu vejo assim (Ap1).

Apesar da disponibilização desse curso para alinhar a postura do intérprete no ato da prova, nem todos que participaram da tradução-interpretação do ENEM em 2014 participaram desse curso. Ele ainda não aparece como obrigatório para quem vai trabalhar no Certame.

Esse ano foi diferente [...] o Inep fez o acompanhamento dos intérpretes com um curso de alinhamento. Então, a meu ver, esse ano foi uma coisa mais organizada. Ainda deixou a desejar porque nem todos os intérpretes fizeram o curso (I1).

Sendo que eu tive um pouco de dificuldade de fazer o alinhamento, porque eu teria que começar e terminar naquele mesmo dia. Porque eu acho assim, porque eu comecei a fazer esse alinhamento, coloquei meu certificado que é do PROLIBRAS, coloquei a foto, coloquei os meus dados, sendo que, devido ao tempo, eu não consegui concluir no mesmo dia. Quando eu precisei entrar novamente pra concluir, eu tive uma barreira, não consegui mais entrar (I3).

[Fiz] primeiro módulo, mas não *teve* tempo hábil pra concluir (I8).

Pois é, eu não fiz, em nenhum momento, nenhuma formação. Mas eu sei que no ano passado teve, que você fazia pela *internet*, pelo Inep e tal, mas eu não fiz (I9).

Cabe destacar que, antes da existência desse curso de alinhamento, ou seja, nas edições anteriores à de 2014, as informações, *quando oferecidas* aos intérpretes, eram muito desconstruídas e dependiam do coordenador local de aplicação da prova. Logo:

Encontro presencial só no dia do ENEM, que aí a pessoa que é responsável, o coordenador, o organizador do ENEM na escola, ele reúne; mas, assim, é junto com os fiscais e ele passa algumas informações importantes, mas que tudo estava contido no curso de alinhamento (I1).

Era mais voltada para chefe de sala, para os aplicadores, não tanto para os intérpretes. Agora, desse último ano agora, esse ano corrente, já teve orientações específicas para os tradutores-intérpretes de Libras. Foi bem melhor agora [...] Em 2012, que foi o meu primeiro contato, eu senti como se tivesse meio frouxo, solta, sabe? Agora não, a gente teve pelo menos um pouquinho que foi, a gente teve umas instruções (I2).

Lá mesmo, na reunião. Foi uma reunião no local onde a gente ia trabalhar, interpretar o ENEM. Nesse caso, nesse ano foi no mesmo dia, num horário antes. Foi coisa de meia hora. Eles passam um vídeo, onde aquele vídeo ele é bem explicativo, ele vai trabalhando não só a parte do intérprete, mas como também dos outros alunos com necessidades especiais específicas. Então, fora o *e-mail*, eles passam um *e-mail* também, todo o procedimento... como é que vai acontecer (I4).

Sempre tem um encontro grande, um encontrão; todo mundo vai pra sala de aula, pra uma sala só, geralmente um auditório. E é discutido o conteúdo geral, que diz respeito a todos. E praticamente nada era falado do intérprete. Só no final, a gente se apresentava: 'olha, eu e ele somos os intérpretes'. Às vezes, era só eu: 'olha, eu sou intérprete, eu vou *tá* trabalhando com vocês' e eu que falava como é que ia ser a prova praticamente porque a pessoa que *tava* aplicando ou a coordenadora daquela escola, aliás, a coordenadora do

ENEM que estava naquela escola pra aplicar, ela não sabia nada. ‘Não, eu trabalhei na Pestalozzi’, ‘A única experiência que eu tenho, é porque eu trabalhei na APAE’. Mas, de surdez, não sabia nada. Pelo menos, nos últimos, a gente percebeu que *tinham* pessoas que sabiam alguma coisa. Já sabiam que Língua Brasileira de Sinais era Libras, que não era pra chamar de surdo-mudo e sim de surdo. A gente percebeu um avanço nesse sentido, mas ainda é muito precário. Deveria ser muito mais organizado e pensado em ser feito uma prova que seja adaptada pra esse tipo de público. [...] às vezes acontecia um dia antes, às vezes acontecia no mesmo dia. Chegava antes, geralmente oito, nove horas. Tinha uma reunião com todo mundo e depois era dito pra que lado você ia (I5).

Tem essas informações; as instruções são dadas de forma geral num encontro que há com todas as pessoas que vão trabalhar no ENEM e, logo após desse encontro com informações gerais sobre a questão de segurança, [...] colocam essa questão para o leitor, para o intérprete, para pessoas que vão trabalhar com pessoas especiais, não é só para intérprete. Essas instruções como agir, por exemplo: ‘você só pode tirar dúvidas de palavras, você não pode interpretar o texto’. É tudo dito anteriormente, um dia antes, sempre tem. Só essas específicas. Raramente eles citam o tempo, mas como a gente já precisa, eu também já pergunto: ‘o tempo adicional?’; ‘é sim’. Porque vai precisar do tempo adicional, queira ou não queira (I6).

Sim, a gente recebe. Antes da prova, a gente participa de uma reunião, onde tem as orientações prévias. A própria comissão, a própria organização do ENEM, eles nos orientam. É geral, mas assim, é geral, mas contempla todas as necessidades especiais. Por exemplo, eles orientam quem vai ficar com o cego, os leitores, façam isso, isso e isso; quem vai ficar com o surdo: você pode fazer isso, isso e isso. Como eu disse, o primeiro ano não *teve*. Nos primeiros anos, acho que no primeiro e segundo ano, não *teve*. Veio ter de uns dois anos pra cá (I7).

Os anteriores geralmente os intérpretes chegavam e, às vezes, nem chegavam pra reunião que estava acontecendo. Eles chegavam: ‘ah, você é o intérprete?’; ‘Ah, que ótimo, sente ali’. Eles faziam uma reuniãozinha lá e botavam o intérprete na sala: ‘olha, você vai só interpretar o que o chefe da sala diz, mais nada’ e ficava a situação do intérprete desse jeito. Então, que eu saiba, de relatos, é essa. E que foi assim a minha vida como intérprete: o intérprete chegava, eu nunca participei de reunião nenhuma do concurso mesmo; sei que tem reunião com chefe de sala, mas eu nunca participei. E eu sempre ia [...] eu ia pra sala interpretar. Era minha função, era essa. Nada de saber mais nem menos, era aquilo que tinha que ser feito. Hoje *tá* um pouquinho diferente. Bem melhor, *né?* (I8).

Lá nessa escola que eu trabalhei, *tinha* uma reunião. Você tinha que chegar, talvez uma hora antes dos portões abrirem, eles abrem às onze e a gente chegava às dez; e aí *tinha* uma reunião rápida que ele informava e basicamente informava isso. Eles davam os informes pra todos, pra todos os fiscais (I9).

Pra não dizer que tinha uma formação, havia uma reunião de fiscais. Nessa reunião de fiscais, não tratava especificamente de tradutor-intérprete. Tratava do geral: como fiscalizar, como tratar as regras que todos os concursos têm, *né?* Pra respeitar os candidatos, mas, pro intérprete, não tinha. Em 2014, o INEP fez um alinhamento, pediu pra que todos os intérpretes e leitores pudessem fazer esse alinhamento, que era uma apresentação de *slides* pela *internet*, de um período, onde você assistia *os*

vídeos, tinha essa formação e respondia alguns questionários. Então, 2014 foi uma das primeiras vezes que aconteceu isso (I10).

Como se pode perceber, inexistia um padrão na formação ou nas instruções repassadas ao tradutor-intérprete. Somente a entrevistada I3 não relatou nenhuma situação de formação ou instrução passada nos locais da prova. Todos os demais trouxeram, em seus discursos, a existência de tal reunião informativa. Cabe ressaltar que essas reuniões que acontecem geralmente antes da aplicação da prova são dirigidas a todos os profissionais e não somente aos tradutores-intérpretes. O relato do sujeito I2 revela que, só no último ano, houve informação específica para o tradutor-intérprete de Libras e o sujeito I5 revela que, nos primeiros anos, não havia sequer informações voltadas para esses profissionais, cabendo, na prática, ao tradutor-intérprete, dizer como iria trabalhar. Chama atenção o relato da entrevistada I8 que traz a informação de que os tradutores-intérpretes, muitas vezes, eram dispensados dessas reuniões ou não se interessavam em participar. Não fica claro em seu discurso porque eles não participavam desses momentos.

No entanto, em outro trecho, afirma que os próprios tradutores-intérpretes resolveram, por iniciativa própria, reunirem-se para discutir e alinhar algumas posturas:

Não, geralmente a gente diz assim... ‘olhe, vai ter um encontro dos intérpretes, vai ter a reunião dos intérpretes’. O coordenador fica com o chefe de sala, quem realmente resolve as questões dos surdos são os intérpretes. Então a gente se reúne. Os intérpretes daquele local que *tá* sendo prestado o exame. A gente se reúne ali: ‘olha, aqui *tá* dizendo que não é mais pra fazer isso, então todos têm que usar a mesma...’ Inclusive *teve*, quem fez o curso [de alinhamento]: ‘o 1º. Módulo, disse: olha, teve essa diretriz sobre o intérprete, a gente vai seguir’ Então, existe uma reuniãozinha dos intérpretes antes pra resolver sobre aquele momento daquela prova, daquele concurso (I8).

O que se percebe é que as instruções têm sido aprimoradas ao longo dos anos. Se, nas primeiras edições, apareciam sugestões de como agir; mais recentemente, aparecem regras de atuação. Nesse sentido:

Nos primeiros anos, eu cheguei a interpretar a prova literalmente, totalmente [...] Por falta de conhecimento, tudo... por falta de experiências anteriores. No começo, era muito assim, não sabiam como lidar. Eles não sabiam. Não sabiam de nada, não sabiam nem o que era surdez. Eu cheguei ao cúmulo de chegar em sala de aula: ‘olha, nós contratamos você como intérprete para essa aluna’, quando eu cheguei na sala de aula, essa aluna era cega. Não era surda, era cega. Eles não sabiam nem a diferença, não sabiam nem pra que servia o intérprete [...] Pelo menos de dois anos pra cá. No começo, era uma sugestão. Surgiu como uma sugestão: ‘Não traduza a prova toda pra eles. Evite fazer isso. Mas, se houver necessidade...’. Hoje é: ‘Não traduza a prova em hipótese alguma pra ele. Traduza apenas as instruções, traduza apenas o diálogo dele com o monitor, com o educador e palavras isoladas que venha a lhe perguntar. Nunca faça a leitura integral do enunciado e muito menos a prova completa’ [...] (I5).

A organização e padronização de funcionamento ou ausência delas interfere de igual modo nas condições ambientais oferecidas ao surdo. Ao que parece, ao passo em que há uma melhora nas informações oferecidas aos profissionais, melhora-se também a organização espacial no dia da prova, o que pode influir no bem-estar sentido pelo surdo no ambiente da prova.

Eles não tinham muito acompanhamento porque hoje já é diferente. Hoje o aluno surdo chega, já *tá* lá um lugarzinho reservado, já *tá* tudo preparado para os portadores de necessidade; não só os surdos, mas também os outros. E, nessa primeira edição que eu fui, era muito confuso, sabe? Não tinha algo organizado: ‘não, ei, *tá* precisando de intérprete, vem aqui’, ‘faltou um aqui, vai lá’. Nesse dia, eu fiquei em duas salas porque o outro intérprete não tinha ido, o meu companheiro foi, mas o da outra menina não foi, então eu fiquei revezando. Hoje em dia não, hoje em dia já *tá* mais organizado. Já com bem antecedência, a gente é convocado, *tem* uma reunião prévia, você já sabe quais são os surdos, fica numa sala reservada, só os surdos. E a questão também da remuneração, a remuneração também melhorou bastante em relação ao primeiro ano que eu interpretei para esse (17).

A intenção de disponibilizar a presença do profissional de tradução e interpretação em Libras no ato da prova do ENEM, algo garantido por lei no intuito de promover a acessibilidade, tem se mostrado falha. Contratados como aplicadores especiais, eles nem sempre possuem a certificação adequada para exercer tal função. Fatores como a grande demanda de tradutores-intérpretes para pouca oferta, a insuficiência de entidades formadoras de tais profissionais, a não exigência de certificação para atuar no exame e a ausência ou insuficiência de repasse de instruções para esses profissionais tem gerado situações de prejuízo ao candidato surdo. Nos últimos 3 anos, porém, tem havido na organização do exame uma melhoria quanto a alguns desses aspectos. Inicialmente sem instruções que trouxessem um padrão de conduta e atuação, no ano de 2012 as regras tornam-se mais claras. Na edição de 2014, o Inep possibilitou um curso de alinhamento, que embora ainda não tenha sido ainda condição *sine qua non* para participar do exame, aparece como uma pequena tentativa de reverter atuações tão díspares nas salas de aplicação (BRASIL, 2005; INEP, 2012).

A seguir, serão analisadas se essas últimas mudanças tem possibilitado ou não atuações mais padronizadas por parte desses profissionais.

6.3.2.2.2 O papel do tradutor-intérprete no ENEM: o que é permitido e o que não é permitido em sua atuação

Através da narrativa dos entrevistados, foi percebido que as atuações dos profissionais de interpretação – que, nas primeiras edições, eram exclusivamente subjetivas, devido à ausência de instruções – encontram-se mais organizadas agora e seguem um parâmetro. Quando perguntados sobre o que é permitido ao intérprete em sua atuação no dia da prova do ENEM, foram obtidas respostas bastante similares, revelando que as últimas iniciativas da equipe organizadora do ENEM têm dado frutos no que se refere à busca pela uniformidade na atuação do profissional. Nesse sentido:

O que foi repassado foi isso, que nós poderíamos tirar dúvidas, dúvidas pontuais de vocabulário mesmo e das informações que são imprescindíveis: todas as informações que são repassadas em sala de aula. Então essas informações são todas interpretadas, são traduzidas pra os alunos (I1).

É permitida a tradução de palavras ou de fraseologias, dúvidas [...] ou o que é repassado pelo chefe de sala e o auxílio com o uso do dicionário (I2).

Foram permitidas apenas que interpretássemos frases, algumas palavras desconhecidas por eles, visto que eles não têm propriedade do Português escrito, muita propriedade. Apenas isso (I3).

A gente é *instruído* a interpretar apenas palavras soltas e frases. Apenas (I4).

Traduzir as instruções. E traduzir eventuais diálogos que existam entre ele e qualquer pessoa que faça parte da coordenação ou da aplicação da prova (I5).

Apenas a tradução, como eu te falei, de palavras soltas. E eu não conhecendo a palavra, eu tenho direito, como profissional, de pegar um dicionário, que é meu recurso, olhar a palavra e ver e traduzir pra ele. Pronto (I6).

Interpretar as perguntas, interpretar as dúvidas quanto a algumas palavras que tenha alguma dúvida de significado e fazer interpretação das orientações da prova que o fiscal venha a explicar no início da prova. O fiscal dá as primeiras orientações, a gente interpreta, e as dúvidas dos surdos, porém isso é muito relativo porque tem surdos que não perguntam nada, por conta do tempo. Já tem surdos que perguntam bastante e acabam não terminando a prova, porque também não têm tempo. Então isso é muito relativo, ‘ah, o que você faz?’; ‘O que você não faz?’, depende, depende do surdo, depende. Não tem assim uma regra geral, ‘não, eu sempre faço isso’, ‘eu sempre interpreto isso’, ‘eu sempre tenho que fazer isso’. Não, depende do surdo (I7).

Primeiro momento, você chega, faz a tradução das orientações do chefe de sala. Todas aquelas orientações: ‘olhe, você não pode usar caneta tal’, então tudo aquilo ali é interpretado. [...] uma necessidade da pessoa surda, então você *tá* lá, você é o mediador entre o chefe da sala e o candidato surdo. Então, é esse o papel do intérprete lá. A mediação dele não é com a questão da prova, é a questão só das relações que são estabelecidas com o chefe de sala, candidato, entendeu? Essa relação que não é direta, então precisa de uma pessoa que faça essa intermediação. O intérprete, a função dele é essa [...] Na prova de redação, nas outras provas ninguém pode mexer nelas, mas na prova de redação teve essa abertura tipo assim: você tem o texto, você faz

a interpretação dos textos e coloca a questão pro... é a interpretação mesmo do texto da redação, do que *tá* se pedindo. E eu creio que essa interpretação que é feita, que é possível, que é a interpretação dos textos da redação, isso deu uma clareada boa, muitos meninos em prova tiveram uma pontuação boa. Eu creio que é essa forma que o intérprete tem esse momento, que ele pode interpretar lá e deixar a coisa clara pro surdo, então já melhora um pouquinho a situação [...] Isso pode ser feito [tirar dúvidas quanto ao vocabulário]. Mas é o que eu falei, é uma questão muito complexa. Porque ele vê aquela palavra ‘manga’, *tá* lá num contexto. Acabo que tendo que contextualizar a questão toda pra dizer que aquela palavra representa aquilo e não aquilo que talvez ele tenha pensado. Então, você acaba contextualizando, você pode fazer isso, dentro do ENEM é permitido (I8).

É permitido receber o candidato que *tá* fazendo o exame, que *tá* se submetendo ao exame, dar informações do fiscal, informações sobre o ambiente [...] É permitido [traduzir] algumas expressões que o surdo tem dificuldade (I10).

Conforme os relatos obtidos, está claro para os tradutores-intérpretes o que eles podem fazer: interpretar informações fornecidas pelo fiscal e por outros profissionais; oferecer informações do ambiente; intermediar a comunicação do surdo com outros profissionais; interpretar palavras e frases, fazer uso do dicionário (INEP, 2012).

No entanto, conforme outrora especificado nessa pesquisa, no item 5.3.2.1 que fala dos recursos de acessibilidade, a tradutora-intérprete I8 desconhece a possibilidade do uso do dicionário e a profissional I7 acredita que seu uso é permitido somente durante a prova de redação. Há portanto, ainda falhas nas formações e/ou instruções repassadas aos tradutores-intérpretes.

Do mesmo modo, o que não pode ser executado, como profissional de interpretação de Libras, na prova, parece ter sido bem compreendido por aqueles que realizaram tal atividade, visto que seus relatos apresentaram também similaridades. As posturas éticas que o profissional deve ter apareceram também em suas narrativas, revelando que há uma compreensão desses aspectos, seja pela formação pessoal que cada um teve ou por instruções dadas pelo Inep (INEP, 2012).

Com efeito:

O que foi passado pra gente, tanto no curso de alinhamento quanto pela coordenação do Inep, é que o intérprete não poderia interpretar a prova toda, ou seja, se o surdo tivesse uma dúvida em relação a um texto, se ele quisesse que a gente interpretasse todo o texto e todas as opções, isso não seria possível. Por exemplo, o aluno está fazendo a prova de línguas, escolheu Inglês ou Espanhol, e ele pede pra que eu dê o sinal de uma palavra que ele *tá* em dúvida. Aquilo ali o intérprete não pode fazer, que ele vai *tá* dando a tradução, então aí já foge. Então, o intérprete tem toda uma postura que ele tem que ter, tem toda uma postura ética aí em sala, ele não pode interpretar

uma coisa pra um aluno e pra outro interpretar de uma forma diferente. Ou se o aluno *tá* com uma dúvida que seja, uma dúvida assim mais conceitual, o intérprete, ele tem que tomar o cuidado de saber o que é que ele *tá* interpretando, porque, muitas vezes, os alunos querem que a gente ajude a resolver a questão... então, isso daí, o intérprete tem que ter o cuidado e manter a postura profissional na hora do trabalho: tem toda a questão da vestimenta, tem toda uma postura que ele tem que tomar na hora que ele *tá* fazendo a interpretação do exame [...] Nós também podíamos esclarecer um pouco [...] até certo ponto, os textos-base da prova de redação. Alguns alunos solicitaram e aí nós interpretamos pra que ficasse mais claro pra eles o tema da redação, esse tipo de coisa (I1).

De alguma forma, dar a resposta ou dar indícios de uma resposta para o surdo (I2).

Não nos foi permitido interpretar a prova em seu contexto em si: a prova de maneira geral (I3).

Interpretar o texto todo, interpretar todas as questões, apenas isso (I4).

Traduzir a prova inteiramente. Nem o enunciado também das questões (I5).

O que não é permitido: eu pegar um texto todo e ficar com um aluno só interpretando toda a prova pra ele. Porque não tem condição de tempo (I6).

Dar as respostas, interpretar a prova toda na íntegra. Não é permitido falar sinal por sinal, palavra por palavra, senão não dá tempo. Escrever para o aluno, isso também eles pedem muito: ‘ah, eu não consigo escrever, escreve aqui pra mim’; a gente não pode ter acesso à prova do aluno nem preencher o gabarito. Acho que só (I7).

Não é permitido, por exemplo, que eu interprete a prova pra ele, a questão. A questão que eu digo é assim, eu pegar o texto da questão e interpretar o enunciado, depois pegar cada alternativa e interpretar. Isso aí não é permitido. Eu posso uma *frasezinha* daquela prova, aquele vocabulário que ele tenha dúvida aí eu vou lá tentar esclarecer (I8).

O que me vem na cabeça é que o ENEM é uma prova; então não vai ser permitido dar a resposta (I9).

Não traduzir o enunciado por completo. Não é permitido, ficou bem claro no alinhamento. Mas, outras vezes, não. Era o intérprete que decidia. No caso de 2012, 2013, o intérprete que ia decidir. Só que ele tinha que fazer isso, muitas vezes, à revelia do próprio fiscal: ele pedia que não se traduzisse. Eu mesmo sempre traduzi. Sempre defendi a tradução (I10).

De modo geral, os entrevistados possuem uma visão clara das regras estabelecidas pelo Inep. A não interpretação da prova em sua totalidade aparece nos discursos dos entrevistados (INEP, 2012).

A entrevistada I9, embora tenha apresentado o depoimento abaixo especificado, demonstrou, em outros momentos da entrevista, saber da existência da regra de não interpretar toda a prova. No entanto, em seu local de aplicação, essa regra é bastante flexível por causa

da orientação do coordenador da aplicação da prova do ENEM. Em consequência, a atuação do intérprete também não segue a regra da não interpretação da prova.

Conforme seu depoimento:

Uma das coisas que o Inep passa é que não se pode interpretar toda a prova, né? Mas, esse coordenador ele tem um negócio legal, que ele parte do bom senso. Ele diz: ‘oh, o Inep passa essa orientação, mas a gente sabe que isso não funciona, então, vocês tentem partir também um pouco do bom senso de vocês e percebam. Se uma pessoa quiser uma questão toda, você interprete. Você enquanto intérprete perceba isso na relação lá com os alunos, em sala’. Então, em nenhum momento e acredito que em nenhuma das vezes que eu fui, ele taxava como aconteceu em outros locais. Pelo menos em Fortaleza, de pessoas que eu conversei que *atuou* enquanto intérprete de lá, o coordenador, ele não chegou pra taxar e dizer: ‘não, vocês só são pra interpretar palavras’. Não. Teve, acho que talvez a segunda ou a primeira vez que eu fui que... tipo, a menina parou, uma das intérpretes parou e interpretou, pediu a atenção dos alunos, acho que eram três e interpretou toda a proposta de redação (I9).

Esse relato demonstra que, embora as regras já estejam, de modo geral, claramente compreendidas pelos profissionais, ainda há discrepâncias quanto à atuação dos profissionais tradutores-intérpretes, gerando, portanto, diferenças no atendimento oferecido pelo intérprete. Cabe ressaltar que essa diferença também ocorre por conta da qualidade do intérprete: se ele for bom, melhor será atendido o surdo. Não podemos afirmar, desse modo, que há isonomia nas condições de atendimento, que, por questões lógicas, só haveria diante de uma interpretação padronizada da prova.

6.3.2.2.3 As dificuldades envolvidas no trabalho do tradutor-intérprete

O tradutor-intérprete de Libras, como recurso principal de acessibilidade do surdo no ENEM, nos moldes que hoje se apresenta é um profissional que enfrenta inúmeras dificuldades. O ato de interpretar requer cuidados que são importantes para uma adequada passagem de conteúdo de uma língua para outra (BISOL et al, 2010).

Um fator importante para a boa atuação do intérprete é que ele tenha domínio sobre os temas que serão interpretados. Segundo reportagem encontrada no canal *youtube*¹²⁷, a tradutora e intérprete de Libras Gildete Amorim afirma que: “Ele [tradutor-intérprete]

¹²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDd_B6BIUjE>. Acesso em: 05 jul. 2015.

precisa ter um conhecimento prévio daquilo que vai estar sendo traduzido pra que ele possa realmente desenvolver linguisticamente da forma que o surdo necessita ter acessibilidade à sua língua”.

Conforme percebido, esse acesso anterior à prova do certame não é permitido e isso traz consequências em sua atuação. Alguns dos sujeitos entrevistados trouxeram em suas falas o quão difícil é o processo de tradução e interpretação, principalmente sem esses recursos, tais como o conhecimento prévio do que será traduzido.

Conforme os entrevistados:

Há um desgaste muito grande pra ser intérprete [...] Desgaste físico de *tá* interpretando, movimentando braço, mão, tudo... E eu dou preferência por interpretar em pé e isso também cansa um pouco mais, mas, ao mesmo tempo, faz com que meus movimentos sejam mais livres. Eu tenho uma amplitude maior nos meus movimentos e tudo isso auxilia no entendimento do público final, que são os surdos. Eu acho que é isso... *Tem* o desgaste da tradução que você está ouvindo uma língua, você *tá* passando ao mesmo tempo, seja do surdo para o ouvinte, do ouvinte para o surdo. Esse diálogo entre eles, ou então você *tá* fazendo a tradução de texto e você *tá* ligando e desligando aquela chavezinha... *tô* no Português agora, *tô* na Libras, *tô* no Português, *tô* na Libras... isso é desgastante. A gente, às vezes, pega um palestrante que não conversa com a gente antes ou a gente não tem essa oportunidade. Às vezes, é um assunto que a gente não conhece, não tem uma segurança pra *tá* traduzindo aquilo ali, mas mesmo assim a gente traduz. E, às vezes, a palavra que veio depois... a gente pensava que ele queria dizer uma coisa e a palavra final mudou todo o contexto e a gente tem que dizer... ‘Ah! Desculpa, ele quis dizer na verdade foi isso’ (I5).

Imagine em Libras... que o intérprete age, é um trabalho difícil esse. Ele tem que ler, ele tem que entender, ele tem que se esforçar e entender e passar pra mim com mais clareza, com o máximo possível que eu entendesse. Chega na prova de Física, Química, Biologia, que eu não tenho clareza, simplesmente não lê. Se ler... Essa é a questão! Já se fosse preparado em Libras, eles teriam [...] de forma visual na área da Física, da Química para que o surdo visualizasse e entendesse. Aí *tava* resolvido o problema do ENEM. Pode ser que seja uma coisa a se concretizar (I6).

Enquanto que na prova fica muito aquela coisa do jogo que ele não pode *tá* interpretando... já pensou você interpretar 40 questões de Química? Mesmo porque o intérprete não é aquele profissional que tem um conhecimento de tudo. Então, o intérprete *tá* lá pra interpretar Química, Física... Não, não tem e nem pode ser da forma, da estrutura que *tá* sendo feita. Uma redação você interpreta um texto ali, mas você vai pra Física, Química, Matemática, Português? É muito complicado (I8).

O ENEM é muito técnico; *tem* as disciplinas, então pra interpretar você tem que ter o domínio dessas disciplinas. No caso dos intérpretes aqui da escola, eles têm facilidade, porque eles estão todo dia em sala de aula. Então eles conhecem os termos das disciplinas, fórmulas, por exemplo, eles criam os sinais, inclusive o [...] surdo do estúdio que estava formulando um glossário com esses sinais que são criados pra essas disciplinas pra fórmulas específicas. Então, os meninos [intérpretes] que estão aqui na escola, eles têm uma facilidade maior, mas *tem* intérprete, por exemplo, que não trabalha

em escola, faz outro tipo de trabalho, trabalha em empresa, por exemplo, então ele não tem aquele cotidiano da aula, de saber os termos das disciplinas, de saber determinado conteúdo, ele não sabe. Então, chega lá na prova, o aluno surdo vai numa questão de História. Se o intérprete não está familiarizado com aquele contexto, fica complicado pra ele ajudar aquele aluno. Ele vai interpretar dentro do que ele compreende pra poder passar pra aquele aluno. A gente *tava* até conversando com outras intérpretes que estavam na prova, que elas *tavam* falando que o ideal seriam ter pelo menos três intérpretes pelas grandes áreas: Ciências Humanas, Ciências Exatas, seria pra que esse aluno fosse atendido de todas as formas e não acontece (P1).

Os trechos das entrevistas reafirmam a importância do conhecimento do conteúdo que se vai interpretar. O ENEM não possibilita isso aos tradutores-intérpretes, dificultando o trabalho do profissional e a consequente dificuldade de tradução adequada, que esteja de acordo com o conteúdo da língua de origem (BISOL et al, 2010).

O formato da prova – em Português escrito e a presença do intérprete para ajudar na compreensão do contexto – gera insatisfação do candidato surdo, que direciona ao intérprete a responsabilidade pela falta de condição de acessibilidade. Assim:

É preocupante. Porque é uma das coisas que o surdo cai em cima: ‘o intérprete não era qualificado, então, é por isso que eu não passei’. Na verdade não era bem assim, *né?* É porque o Inep não permite a tradução, mas a culpa sempre recai, e não recai só pra um intérprete, recai pra todos. Por isso, que teve uma campanha aí no *facebook* de... até a frase assim: ‘ENEM em Libras já’. Foi um pedido dos surdos. E nós até aqui [...] gravamos também de apoio. [...] Foi um pedido dos surdos. E sempre acontece isso. Eu conheço alguns surdos que processaram o Inep, processaram o intérprete, porque ele não traduziu. Mas não tem conhecimento de por que ele não traduziu. Sabe-se que, enquanto uns diziam que traduziam e esse não traduziu, então a culpa caiu sobre ele. Mas, na verdade, o que estava errado era o que traduziu, que não era permitido traduzir. Aí acontece isso. E da minha sala mesmo, de 2014, tinha uma pessoa que não era formada (I10).

Os recursos oferecidos pelo Inep para a acessibilidade do surdo (INEP, 2012) acabam por gerar situações complicadas para o intérprete, como o não conhecimento prévio da prova e a consequente insatisfação do aluno, que, de modo geral, não consegue compreender, em sua totalidade, o que está escrito na prova do ENEM.

6.3.2.3 A vivência do aluno surdo no ENEM com os recursos de acessibilidade

Todos os alunos entrevistados revelaram que, no ato da prova, estava presente a figura do profissional tradutor-intérprete de Libras. Esse profissional é solicitado no ato da

inscrição. Apesar disso, alguns alunos (A3, A4 e A18) relataram que não sabiam que haveria tal profissional nos dias da prova do ENEM. Conforme seus depoimentos:

Eu fui avisado que teria o intérprete na hora da prova (A3).

Não, ninguém passou nenhuma informação, não. Eu fiquei surpresa quando cheguei lá e vi o intérprete [em 2013] (A4).

Não, não informaram, não. Eu descobri quando eu entrei na sala de provas. A gente não sabia que o intérprete podia *tá* incluso, porque na prova do ENEM necessitaria de dois intérpretes, mas, para nós, foi uma sorte saber que existe esse apoio (A18).

Esses dados demonstram, mais uma vez, a ausência de autonomia, no ato da inscrição, dos alunos, que, segundo relatos, dificilmente conseguem fazer a inscrição sozinhos. Como, na maioria das vezes, a inscrição é feita por outras pessoas, os surdos podem ficar alheios aos itens que compõem o formulário inscrição.

Por outro lado, muitos dos entrevistados sabiam da presença desse profissional no dia da prova, no entanto, nem todos os alunos entrevistados sabiam exatamente qual seria o papel desse profissional no ENEM. Conforme explicitado no item 5.3.2.1 dessa tese, na nota técnica expedida pelo Inep no ano de 2012, está estabelecido que a esse profissional é vedada a tradução integral do exame. O tradutor-intérprete deve apenas esclarecer dúvidas dos usuários de Libras na leitura das palavras, expressões e orações da Língua Portuguesa (INEP, 2012).

A esse respeito:

Sim, eu sabia que ia ter a presença do intérprete, por causa que a gente sabe, *né?* Que a gente não entende muito bem, a gente só entende com a presença do intérprete, esclarecendo tudo pra gente. E a gente mesmo tem que fazer a prova, só pode tirar algumas dúvidas (A2).

Sim, sim, *me* informaram que ia ter o intérprete de Libras no dia da prova do ENEM. Eu pensava que era pra interpretar toda a prova, mas interpretou palavra, sinal, só isso (A5).

É, mais ou menos. Eu tive poucas informações (A6).

Mais ou menos, tive poucas informações. Eu esperava que o intérprete fosse bom, mas foi mais ou menos (A7).

Eu sabia que o intérprete ajudava em palavras, mas, mesmo assim, é uma barreira. Porque não é só isso, *né?* Eu precisava compreender o texto todo, mas, dessa vez, eu fiquei esperando o intérprete e o intérprete nem veio para ajudar. Então, não teve nenhuma ajuda (A9).

Recebi essa informação de que o intérprete ficaria responsável de falar sobre celular, sobre as regras, que só poderia ler as palavras, o significado de algumas palavras (A10).

Falaram que o intérprete não podia interpretar a questão toda, somente algumas palavras. Não podia ter essa profundidade toda. Aí eles aproveitam só pra ganhar o dinheiro mesmo, né? (A13).

Eu não sabia que o intérprete não poderia interpretar toda a prova. Não foi me informado (A17).

Já tinha essa informação, sim (A20).

Não, não sabia não como é que ia ser o trabalho do intérprete, não. Quando eu cheguei lá, era só a questão de interpretar palavras, explicar só coisas simples (A22).

Eu já sabia. Eu sabia que tinha 1 ou 2 intérpretes e eu só perguntava algumas coisas simples pra eles e eles me respondiam o significado das palavras. Só isso (A25).

Segundo as afirmativas dos alunos A17 e A22 foi uma surpresa saber que esses profissionais não poderiam interpretar a questão toda. Os alunos A2, A5, A9, A10, A13, A20 e A25 tinham esse conhecimento. Chama a atenção o relato do aluno A9, que demonstra que as limitações de atuação do intérprete são limitantes também para o candidato surdo, que precisa de uma compreensão integral da prova. O trecho trazido pelo aluno A13 deixa a entender que alguns profissionais podem se valer das regras de atuação especificada para os tradutores-intérpretes e não se empenhar em sua atuação.

Por outro lado, os alunos reconhecem a importância da presença desse profissional para possibilitar o mínimo de acessibilidade para o surdo no ENEM. Os trechos abaixo também revelam a dificuldade dos surdos em aceitar regras tão limitantes para a atuação do intérprete e vinculam também a presença e a boa atuação do intérprete ao bom desempenho do candidato na prova. Assim sendo:

A gente, avaliando a prova do ENEM, a gente vê que a importância do intérprete é muito grande. Mas, às vezes, o intérprete, ele não quer interpretar o que a gente pede. Isso é impossível da gente aceitar, porque, às vezes, a gente lê e não consegue entender realmente, porque não é a nossa língua e é por isso que a gente necessita do intérprete (A12).

Não dava pra ler sozinho por conta que a Libras é a nossa primeira língua, mas, com o auxílio do intérprete, facilitou (A14).

O surdo precisa de acessibilidade. Por exemplo, um intérprete. Se não houver um intérprete, o surdo não consegue entender nada [...] então, a função do intérprete é deixar clara a prova [...] interpretar de forma que o surdo compreenda bem as questões do ENEM [...] Toda e qualquer prova, seja no ENEM ou até mesmo na escola, o intérprete tem um papel muito importante [...] O surdo, ele se sai bem se tiver o apoio do intérprete. Se não tivesse nenhum intérprete, o surdo não iria entender nada e consequentemente não iria responder a prova. As pessoas devem ter suas mentes abertas e reconhecerem que o surdo vê o mundo de forma visual e não auditiva, que é o caso dos ouvintes, e assim fazer [o ENEM] em Libras (A18).

Com a ajuda do intérprete, eu acho que é possível [entrar na faculdade]. Porque tem algumas palavras que a gente não conhece, aí a gente pede ajuda do intérprete e ele nos ajuda (A19).

Eu gosto de aprender, eu quero aprender Português. Às vezes eu não sei de nada mesmo, mas eu procuro o intérprete pra poder aprender e vou fazendo a prova. Então precisa de muita paciência, mas dá pra desenrolar. Com o intérprete explicado, dá pra eu aprender (A22).

A gente sabe que o direito do surdo é ter um intérprete, ter o contato com o intérprete, os ouvintes eles conversam, são oralizados, mas os surdos precisam do intérprete [...] No ENEM, a gente precisa ter o intérprete pra eles nos passar alguma coisa, coisas que a gente não sabe, sobre algum assunto, com relação a algumas palavras (A24).

Apesar da importância do intérprete para auxiliar o surdo na compreensão da prova, surgiram relatos de situações em que os surdos sentiram-se limitados na quantidade de perguntas que podiam fazer ao intérprete. Tal situação é sentida mais do que uma barreira, como um ato de violência simbólica contra o candidato que do intérprete necessita. Desse modo:

Aí não pode ficar pedindo muitas vezes, *né?* (A8)

Porque tem até um limite de perguntas que pode fazer [...] não, não pode muitas. O próprio intérprete que falou que não podia *tá* perguntando muito, falou que tem lá na regra (A13).

Se eu fizesse uma pergunta, eles respondiam; duas perguntas, eles respondiam, mas tinha a fiscal que não deixava eles responderem, ficava direto perto de mim [...] Tinha que ser apenas dúvidas [...] Pelo que eu percebi, parecia que tinha uma quantidade de perguntas [...] No caso, quando eu fiz a prova do ENEM, em 2013, o intérprete parecia mais um segurança, ele interpretou muito pouco, ficou só me observando e me disse algumas frases, algumas palavras, mas eu esperaria que ele interpretasse a prova pra mim (A17).

Por exemplo, se eu fosse perguntar, aí se eu fosse perguntar de novo [...] ele dizia que não podia, que tinha um limite [...] Tem essa barreira sim [...] porque a gente vai ler e, quando a gente vai perguntar, parece que tem esse limite de perguntas (A19).

Não, não fiquei satisfeita, porque a maioria das coisas eu que tinha que fazer. Eu não podia fazer muitas perguntas e o fiscal ficava o tempo todo me chamando a atenção de que eu não podia *tá* perguntando muito. Não podia. Só podia perguntar o sinal de algumas palavras, mas algumas coisas a mais, tipo, o contexto, essas coisas, eu não podia perguntar. [...] Tinha um limite [...] porque você sabe, são muitas perguntas no ENEM. Então, não podia fazer tudo porque a gente sabe que tinha 90 questões num dia e no outro, então... é uma coisa muito pesada [...] Porque eu não podia perguntar muitas coisas, eu tive que fazer a maioria da prova sozinha. Algumas outras pessoas ficavam perguntando também pra ele, só que eram barradas. A maioria da prova fiz sozinha e saí. Então, foi meio difícil pra mim (A25).

Vale ressaltar que essa situação foi vivenciada também por profissionais surdos na época em que prestaram o ENEM.

Eu fiz o ENEM, fui bem, só que o fiscal ficou com raiva porque eu tinha muitas dúvidas e eu ficava perguntando direto e o intérprete falava que não pode, que não podia perguntar. Mas, eu preciso. Então, eu meio que desprezei o fiscal, desprezei o intérprete e me esforcei, *né?* O meu objetivo era passar pra faculdade, então, em vez d'eu tirar essa dúvida com ele, eu fui me esforçar [...] Então, às vezes o fiscal ia pro banheiro e eu começava a perguntar pro intérprete. O intérprete pegava e sinalizava, aí quando ele voltava, ele parava. Parecia que era um escravo. Pode nem ver (P8).

O intérprete me falou que eu não podia fazer muitas perguntas, então, eu podia fazer poucas perguntas. Então, 'só pra perguntar palavras, algumas palavras, que eu falo a palavra, mas tudo eu não posso interpretar'. Então, às vezes é difícil. Os surdos também ficam chamando direto, alguns surdos. Fica difícil (P10).

Tal é a importância desse profissional que a má atuação dele pode ser interpretada pelo surdo como um fator que gera prejuízo no seu desempenho como candidato. Os trechos a seguir revelam situações em que os candidatos se sentiram prejudicados pela atuação do profissional.

Então, ano passado, como eu te falei, o intérprete não foi muito legal, assim, *teve* muita confusão. Esse ano não, já foi um profissional bem mais capacitado e aí eu gostei muito mais desse ano [...] Eu não *tava* conseguindo entender a sinalização do intérprete, *tava* muito confuso e isso me prejudicou. Agora foi ótimo. Muito bom, maravilhoso. Ficou bem claro pra mim (A1).

No ano passado sim [o aluno sentiu-se adequadamente atendido], agora esse ano não porque o intérprete de Libras não estava adequado para atender o surdo na prova. A gente chamava o intérprete [...] e ele dizia: 'Vixe, eu não sei que sinal é esse'. E ele só falava, falava, falava. O intérprete, ele não sabia ter uma postura adequada de profissional. Assim, o interesse de realmente ajudar o surdo. Mas, ela estava ali, parecia um robô, entendeu? Eu me senti prejudicada por isso (A4).

Fiquei esperando, esperando e não tinha [intérprete]. Parecia que ele estava só conversando, batendo papo lá fora, enquanto eu estava esperando e ele não vinha. Ele *tava* sentado na cadeira com um grupo lá de intérpretes [...] fiquei só esperando e demorou e nenhum veio ajudar (A9).

Eu não me lembro muito bem, mas a gente sentado e o intérprete, ele não traduzia muito bem. Precisa fazer uso da Libras de forma clara, parecia ser uma Libras defeituosa, foi muito ruim. Teria que esclarecer melhor e aí a gente respondia sem entender muito bem, porque o intérprete não explicava muito claro. E se ele esclarecesse mais, seria melhor para nós respondermos [...] Antes, em 2012, eu chamava o intérprete e ele ficava só sentado, ele não se levantava. Agora, em 2014, quando eu chamava, eles vinham. A intérprete, ela estava gestante e a outra que não estava gestante, ela ficava lá sentada. Não foi bom, não foi muito legal. Precisavam vir, precisavam vir interpretar e depois voltar. Aí me diziam das regras, que não podia, mas ficava bem sentada; eu ficava só sentado na minha cadeira olhando ela interpretar da cadeira dela. Seria bom que ela lesse o texto, mas não lia o texto. Foi bem ruim. Se eu chamasse, mas ela aceitava só o significado das palavras, mas o texto não. Isso, de longe, eu fazia em datilografia e aí ela via

e fazia o sinal. Eu fazia a datilologia e ela fazia o sinal [...] O intérprete falava algumas coisas e a Libras não era muito clara, a gente não entendia muito bem e respondia lá sem entender muito bem. Era minha culpa? Não era, era falta de organização do intérprete (A11).

O aluno A1 associa estreitamente seu bom ou mau desempenho ao bom ou mau desempenho do intérprete. Ambos, A1 e A11, relataram dificuldades de compreender a sinalização do intérprete, revelando uma má qualidade da Libras desse profissional. Cabe ressaltar que o candidato A1 não se sentiu assessorado pelo intérprete que, mesmo quando solicitado, atendia o candidato de longe, interpretando só palavras. Esse tipo de comportamento do profissional pode ser muito prejudicial ao candidato, visto que a interpretação da palavra sem associá-la ao contexto pode induzi-lo ao erro.

6.3.2.4 As dificuldades enfrentadas pelos candidatos surdos no ENEM

A experiência do surdo nas provas do ENEM é marcada por inúmeras situações de dificuldade. A principal delas é na leitura e compreensão da prova, algo prioritário para o bom desempenho de qualquer candidato. Dos 25 candidatos entrevistados, somente na entrevista dos alunos A1 e A23, não emergiu a dificuldade do surdo com o Português. Todos os demais relataram algum tipo de dificuldade com a sua segunda língua.

Os textos, por causa que a gente não entende. Só isso, só os textos [...] É um direito nosso ter o visual, que é a nossa língua. Alguns conseguem, outros não. A gente tem essa dificuldade. Mas, raramente algum passa no ENEM por causa da dificuldade (ininteligível) no Português (A2).

Eu gostei, mas, o problema são as palavras, porque o Português é nossa segunda língua, então é difícil. Não conheço algumas palavras. É muito difícil (A3).

São as palavras, que algumas eu não conheço. Que, quando passa pra sinalização, é totalmente diferente (A3).

A dificuldade foi a questão da Língua Portuguesa da redação (A4).

Tive dúvida relacionada à prova, às perguntas e o texto. Não foi possível entender, porque eu lia, lia, lia, mas entendia de uma forma totalmente diferente que *tava* ali no texto (A6).

Não consegui compreender a prova, principalmente a prova de Português. Se tornou difícil a leitura e a compreensão do texto (A7).

Quando eu fui fazer a prova, fiquei esperando o intérprete na sala. Eu fui lendo e respondendo, mas não tinha um entendimento claro das perguntas.

Eu olhava e não sabia o Português, *né?* As palavras são fáceis, mas a questão do pegar o contexto *tava* difícil (A8).

Eu não conhecia as palavras. Tinha uma barreira. Eu não sabia algumas palavras, umas eu conhecia, mas outras, a maioria não. Eu entendia mais ou menos o que a questão queria dizer (A8).

As palavras de nível técnico [...] O surdo ele não conhece muito o Português (A8).

Pelo texto, eu não consegui muito, porque é difícil e eu queria mesmo que fosse adaptada. Algumas palavras, eu não sabia os sinais também. Aí ficava, meio difícil, *né?* (A9).

As pessoas falam pra mim que acham difícil e eu tenho a mesma opinião que a delas, porque eu não consigo ler direito [...] se houvesse essa adaptação seria bem mais fácil. Pra nós seria bem mais fácil de fazer a prova. Na modalidade escrita, é muito difícil. A gente não consegue fazer mesmo e, quando vai pra Libras, parece que quebra essa regra da escrita. Vai pra uma coisa que é própria da cultura surda e é bem melhor, entendeu? E fica bem melhor pro surdo a questão visual também, fica bem mais esclarecido o que quer passar e, quando é no Português, parece que, é mais, parece que *tá* falando. Falando com a voz, parece que *tá* usando a voz para falar com o surdo. Tem que haver essa adaptação. A escrita é difícil, *né?* Eu tenho essa vontade de que a prova seja mudada. Não quero a prova na modalidade escrita, é muito difícil (A9).

Quando eu cheguei aqui, eu não conhecia o ENEM, eu conhecia pouco sobre o ENEM. Na prova, eu desconhecia algumas palavras, eram bem diferentes pra mim. E eu fui perguntar para o intérprete e o intérprete não poderia me dizer aquilo. E eu lia a prova e eu não entendia, porque era muito difícil. Eu lia, mas eu não conseguia. Eu fui respondendo. Quando foi ano seguinte, eu fui fazer o cursinho pré-vestibular e eu comecei a entender (A10).

Nós surdos não conhecemos alguma palavras. Precisa adaptar pra Libras para entendermos claramente (A11).

Algumas eu realmente sentia muita dificuldade, na parte da contextualização [...] a prova em si [...] traz uma linguagem muito rebuscada. Então aquilo ali pra gente realmente não é muito interessante, não tem nenhum tipo de adaptação (A12).

Não, não consegui [compreender o enunciado das questões], porque as palavras eram muito elevadas (A13).

Eu queria que explicasse mais em relação ao Português, explicasse melhor para que houvesse melhor entendimento e eu pudesse dar melhores respostas (A14).

Não, não conseguia [compreender o enunciado das questões]. Algumas coisas eu não conseguia, porque é uma coisa bem mais avançada [...] e a gente não entendia algumas palavras. Eram avançadas as palavras que tinham no ENEM (A15).

É bem difícil pra mim o Português (A16).

A prova do ENEM ela é muito profunda. Também tem algumas palavras que, para nós surdos, é muito difícil de entender devido à nossa limitação do Português. Então, por isso, eu sinto que tem barreiras [...] Eu gosto de

estudar Português, sim, mas o nível das perguntas do ENEM foi muito profundo. Eu não entendi muito bem. Eu precisei até de mais uma hora pra poder conseguir terminar a prova [...] o Português em si. A redação eu consegui, entendi fácil, mas as perguntas em si, os textos, a dificuldade de compreender o texto das perguntas. Mas a redação eu consegui entender direitinho (A17).

O surdo faz a prova, a redação, vê as palavras contidas no texto. Ele delira com essas palavras, ele vê todo o contexto das palavras e vai colocando, vai formalizando a sua redação. O ouvinte já tem na sua oralização [...] e sabe como adequar as palavras em cada canto, já o surdo, não [...] Olha, eu lia todo o contexto, mas o meu entendimento era muito pouco. Quando eu passava as informações, eu voltava a fazer de novo e pedia explicação para o intérprete. O intérprete vinha e informava ‘não, eu só posso interpretar essas palavras aqui, não o contexto’ (A18).

Então, é meio difícil, porque nós temos a gramática própria do surdo, o Português é diferente [...] O ENEM ele é difícil de ler [...] a gente lê, entende, mas tem algumas palavras que são bem confusas. São algumas palavras bem mais profundas, coisas que a gente não consegue entender. Seria melhor se fosse adaptada (A19).

O surdo, ele não consegue fazer, não consegue fazer a redação, não consegue ler o texto [...] O Português, ele é bem difícil, Português, inglês é bem complicado, bem difícil (A20).

Eu tive mais dificuldade com palavras que eu não conhecia (A21).

Algumas palavras da redação, o Português, eu não consegui encontrar algumas palavras pra colocar na redação, e também a prova toda, né? Tem algumas palavras que são difíceis [...] Algumas palavras eram difíceis de se entender, tinha algumas que eu entendia mais ou menos e algumas que eu percebia, dava pra perceber algumas palavras e relacionar com as alternativas e ia respondendo. Aí pedia para o intérprete explicar [...] Algumas palavras que são difíceis, mas raramente eu encontro algumas palavras difíceis. Não acho que seja um nível difícil, acho que seja um nível moderado [...] Eu não entendi direito a redação e acabei fazendo também só palavras simples, mas eu não entendi direito a proposta [...] Algumas eu conseguia entender. Algumas não houve a compreensão [sobre o enunciado das questões] (A22).

O ENEM tem algumas palavras bem diferentes, algumas que a gente conhece [...] Algumas palavras, algumas frases em Português, a gramática, pro ouvinte, as frases são diferentes (A24).

Não, não é adaptada. Porque tem palavras muito difíceis, de nível muito avançado, que até mesmo eu tive que ignorar algumas palavras e as perguntas também eu não entendia direito. *Era* as palavras que eram difíceis. Eu conhecia poucas palavras, eu não conhecia todas, ainda mais aquelas que eram mais difíceis (A25).

O aluno A5 foi o único que relatou não sentir dificuldade com a Língua Portuguesa. Conforme trecho a seguir: “Como eu sei o Português, eu sou adepto à Língua Portuguesa, então, [...] para mim o Português é fácil” (A5). No entanto, apesar desse relato,

em outro trecho revela reconhecer a dificuldade do surdo com a língua: “Porque, na prova escrita, o surdo não entende nada [...] o Português é muito complicado para o surdo” (A5).

As experiências trazidas pelos estudantes revelam a dificuldade de compreender a língua na qual o exame se apresenta. Por não possuir um canal auditivo que possibilite a ele construir a relação fonema-grafema, o surdo utiliza-se da estratégia visual para aprender a escrita da Língua Portuguesa. Assim, palavras de vocabulário especializado tais como as utilizadas no ENEM, que não fazem parte do dia a dia do surdo, tornam-se de difícil aprendizado (BISOL et al, 2010). Em consequência, o entendimento claro do que é solicitado pela questão se torna prejudicado, influenciando negativamente o desempenho do estudante. A avaliação do conteúdo solicitado na questão se torna, portanto, falha. Se a Língua Portuguesa é de difícil acesso para o surdo, como saberemos se o erro apresentado por ele se deve à falta de domínio do conteúdo solicitado ou da dificuldade de compreensão do enunciado da questão? Esse é um questionamento importante a se fazer.

Cabe aqui ressaltar o que já foi afirmado anteriormente: a compreensão do que é solicitado pelo exame ou pela avaliação do ensino-aprendizagem é elemento fundamental para um bom instrumento avaliativo (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Sem a adequada tradução da prova, tornou-se comum a situação do candidato escolher aleatoriamente o item da questão. Nesse contexto:

É muito difícil, é uma prova muito pesada. Alguns saíram chutando e eu tentei lembrar o que eu já tinha estudado, mas algumas eu não conseguia por causa dos textos [...] se tivesse a presença do *datashow* explicando tudo em Libras, a gente teria entendido melhor. Mas como é no Português, a gente não entende, porque a gente não conhece algumas palavras. Então, é difícil pra gente (A2).

Eu esperava que o intérprete ajudasse mais o surdo, entendeu? Que soubesse mais língua de sinais. Ele jogava só palavras soltas ali, palavras soltas e o surdo ficava sem entender, então, marcava de qualquer jeito (A4).

A maior dificuldade foi porque, ao ver a prova, eu entendi algumas coisas e outras não. Então, assim, eu perguntava ao intérprete pra ele esclarecer ali o contexto e ele dizia que não podia. Então foi no *chute* mesmo. Foi no *chute*, eu fiz a prova. Não sei como, mas eu fiz (A5).

Não foi fácil, foi difícil. Não consegui compreender a prova, principalmente a prova de Português. Se tornou difícil a leitura e a compreensão do texto. E também o intérprete não sabia muita língua de sinais, aí era que ficava mais difícil ainda. Então assim, eu fui no *chute*, fui ali fazendo a prova só e não sei se *tá* correto. Não sei se vai dar pra passar (A7).

Pelo fato de ser a mesma coisa de sempre, sempre difícil. [...] Às vezes, o Português é fácil, é simples. Mas, em outras matérias como Química, eu não entendia nada das palavras, não entendia também da disciplina. Não conseguia entender o Português [...] Eu fiz todas as questões, mas foi tipo, marcando todas, sem entender o contexto porque as palavras eram difíceis. Eu não entendia muito bem, aí fui marcando tudo. A de Português foi fácil, mas as outras matérias... (A9).

Eu queria que *mudasse* as palavras. O intérprete também poderia ser mudado porque ele não foi quando eu chamei e eu tive que fazer a prova sozinho. Fui só marcando tudo mesmo sem saber nada (A9).

Seria bom se ele interpretasse, se ele traduzisse. Aí eu teria uma ideia melhor e iria responder. Mas, se ele me diz só o significado de algumas palavras, eu fico em dúvida e inventava uma resposta (A11).

E também o próprio intérprete do ENEM, ele só pode interpretar poucas palavras e a gente vai *chutando* tudo que é questão, *né?* [...] No caso da grande extensão da prova. Eu não entendia nada também. Aí saía marcando, porque era muito extenso e o Português também não ajudava (A13).

Eu lia a questão e não entendia e, às vezes, ia marcando sem entender [...] algumas eu resolvia perguntar e o intérprete explicava bem resumido. Ele explicava sobre aquele determinado assunto e dizia que tinham que escolher apenas um item e era só isso (A15).

Eu ia só marcando. E, às vezes, eu não entendia, ia lá e marcava (A16).

Nas questões de Matemática e Física, eu perdia muito tempo, então *chutei* todas (A18).

Às vezes, eu não entendia. Dependia da questão também, tinha umas que eu marcava sem saber (A21).

A gente tinha que responder como se tivesse entendendo. Só respondendo mesmo. Só marcando lá as questões (A25).

Os tradutores-intérpretes, de modo geral, consideram que a maior dificuldade encontrada pelo surdo, no ENEM, refere-se à diferença linguística deste que não é respeitada. Segundo os sujeitos entrevistados, o formato da prova (impressa e na Língua Portuguesa) retira a possibilidade do surdo de compreensão do que está sendo solicitado na questão. Isso decorre do fato de o Português ser a segunda língua para ele, uma LE, da qual necessita da tradução constante do Português para Libras, a língua que estrutura e organiza o seu pensamento. Esse fator requer do participante da prova um elemento a mais, exigindo mais tempo e mais esforço. As dificuldades daqueles que apresentam privação total ou parcial da audição, na realização da prova do ENEM, referem-se principalmente ao não respeito às suas diferenças linguísticas (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; QUADROS, 1997).

Dessa maneira:

É o não respeito à característica linguística dele (I1).

A prova do ENEM é muito cansativa, então os meninos surdos têm um trabalho em dobro, porque eles têm que ler o Português, tentar entender e pedir o auxílio do intérprete *pra* depois poder responder. Os ouvintes não, como eles já têm a sua língua natural, no que eles vão lendo, já encontram uma resposta e marcam (I2).

A maior dificuldade é a leitura da prova, que muitas palavras eles desconhecem. E quando tem uns que *lê*, na prova do ENEM, tem que ser uma leitura dinâmica por causa do tempo: são 90 questões, cada dia... é impossível *pro* surdo conseguir ler 90 questões sem ter a prova em Libras. São muitas perguntas *pra* eles [...] O Português no ENEM poderia continuar na sua regra gramatical, sendo que em menos questões. Porque 90 questões, até *pra* um ouvinte, é uma questão de resistência, não de saber (I3).

A língua. O entendimento real... porque, até *pra* nós, ouvintes, que somos detentores... detentores assim... que nós somos nativos da Língua Portuguesa, fica complicado de entender, porque, por várias vezes, o ENEM, ele tem uma linguagem rebuscada. Às vezes, ele tem... ele traz muitas palavras específicas da área, ou então, aquele texto muito grande, ele acaba que cansando os alunos e eles acabam não entendendo, confundindo, e até *pra* nós, ouvintes, é complicado, a gente precisa estar bem atento, assim como o surdo. Quando o surdo não tem a interpretação de uma maneira geral daquilo ali, não tem como entender. Eu acho que isso faz muita falta... uma prova em Libras. [...] A prova do ENEM é muito extensa, então, é cansativo *pra* nós, que somos ouvintes e mais cansativa ainda *pros* surdos, que eles têm que olhar, têm que entender, têm que, às vezes... perguntar ao intérprete. Então, eles solicitam muito o intérprete. Então, esse desgaste, esse tempo de resposta, às vezes, demora... Ter que ler o texto, depois tem que pegar as palavras ou frases que eu não entendi, perguntar *pro* intérprete... até ele me trazer... então, isso é um desgaste, gera muito desgaste. Isso tira a concentração de qualquer pessoa (I4).

O ENEM, ele não é feito em língua de sinais. Essa é a maior dificuldade. E por quê? Porque a língua materna dele é a língua de sinais (I5).

Dificuldade é... Todas. Essa dificuldade que a pessoa querer ler e não entender é grande. Se o surdo tivesse a oportunidade pelo menos... se a prova do ENEM fosse pelo menos digital, no computador onde ele tivesse mais tempo, mais visualização sobre o assunto, talvez tivesse algum entendimento, *né*? Às vezes ele fica ali pior do que o intérprete. Porque ele não compreende as palavras, ele não compreende o significado de certas palavras, isso complica, tira todo o contexto de compreensão. Se você não compreende o contexto de 2, 3 palavras numa frase, isso neutraliza você, seu conhecimento. E aí? Você tem que entender todas as palavras, embora se não seja toda, 90%. E o surdo? Ele só compreende 30%. Isso gera prejuízo *pra* ele (I6).

Mas eu vejo a principal dificuldade é realmente na condição da Libras, no uso do Português como segunda língua, porque ali aquele Português, são perguntas grandes, que até para nós ouvintes a gente tem que ler várias vezes para poder entender, e para o surdo que tem o Português como sua segunda língua, aquilo ali é uma tortura, aquele nível de prova, aquele tamanho de pergunta, aquele *tantão* de texto... então talvez, se a prova for em Libras, mais objetiva, em questão, em relação às perguntas, com menos textos, ou realmente em Libras, que a luta da comunidade é essa, o ENEM em Libras, talvez aí sim a gente pudesse dizer 'não, agora o ENEM é igualitário' (I7).

A maior dificuldade? É justamente a questão da própria escrita. A gente vai ficar batendo nessa situação o tempo todo. Mas, é a prova escrita (I8).

É a Língua Portuguesa. E não ter acesso à tradução. Essa é a maior dificuldade. Redação muitas vezes, o surdo não se sai bem na redação por não ter compreensão do conteúdo do que se pede, do tema da redação. E aí não consegue desenvolver (I10).

De igual modo, os profissionais do ICES apontam para dificuldades similares:

A prova não ser sinalizada (P1).

O que eles relatam muito é a questão da prova não ser em Libras, das disciplinas gerais, tipo Matemática, Química, Física, Biologia e Português (P2).

Não ter a prova na sua língua, em Libras (P3).

A língua (P4).

Maior dificuldade é a questão dos textos muito extensos e a questão também do tempo. Porque, assim, os textos extensos demais, por não ser a língua deles, assim, ele requer mais tempo pra poder... ah, colocar-se, pra poder entender; então, assim, a questão dos textos extensos, a questão dele não conhecer a língua assim com firmeza, gera esse prejuízo para ele. Se a prova fosse em Libras, respeitando a questão bilíngue, a prova... ah, tem a prova lá escrita em Português, mas se tivesse a prova filmada pra ele, eu acho que seria assim, dava pra ter quase essa equivalência na concorrência. Creio que seria isso (P5).

A questão da prova, que não é acessível, não é em Libras. A questão do tempo: são muitas questões para o tempo que é irrisório. Não tem como fazer uma tradução, não tem como interpretar a prova naquele momento, fazer a tradução. E a questão mesmo do básico, acho que também a gente tem que dar a cara à tapa e reconhecer isso, que a educação de surdos também precisa avançar no nível básico. Os alunos já chegam aqui com 10 anos, 11 anos, sem nunca ter entrado numa sala de aula, sem nunca ter estudado nada. Então, isso é um atraso já grande (P6).

É o Português, aquele Português mais técnico, mais avançado. O Português deveria ser mais simples, mais claro para que... deveria ser como se fosse a escrita da Libras do jeito que o surdo escreve no Português, porque... se for seguir o Português como ele é, de acordo com a sua gramática, se pudesse colocar em todos os lugares direito. Eu acho que fica impossível isso, mas, se fosse colocar do jeito que o surdo escrevesse, acho que ficaria mais fácil, melhor (P7).

Antigamente, quando eu fiz o ENEM... eu conheço o Português bem, eu lia também, mas eu achei bem difícil, eu tive algumas dificuldades. Inclusive questões de conceito de algumas disciplinas, também a questão de contexto; eu lia, lia, lia e não conseguia entender, era difícil, porque, às vezes, o Português tem algumas coisas escondidas, *né?* Tipo a frase te pergunta uma coisa, mas parece que tem alguma coisa por trás, a questão da interpretação de texto. Foi pior pra mim porque eu sou surdo e a minha segunda língua é o Português. Então eu conhecia o Português, mas tive dificuldade na questão de conceitos, na questão de interpretação de textos (P8).

É a leitura das questões. A leitura das questões mata o surdo. Mata o surdo. Porque, como eu te disse: eu tive a oportunidade de fazer as provas, de *tá* ali sentindo toda aquela emoção, aquela coisa de ah, *tá* olhando pro relógio e o

tempo passando e você não saber o que fazer. Eu nem *tava* ali pra competir, pra passar, pra nada e eu me desesperei no dia da prova do ENEM que teve a redação. Porque eu fiz primeiro as outras questões, as questões objetivas e aí deixei a redação por último e eu vi o tempo passar e eu não conseguia raciocinar direito preocupada com o tempo. Eu fico imaginando a situação deles, não deve ser fácil, não (P9).

Em outro trecho da entrevista, o entrevistado P2 insere outra dificuldade do surdo no ENEM: a não correção da redação levando em consideração os aspectos linguísticos do candidato que tem a Língua Portuguesa como segunda língua. Segundo seu relato: “Então essas são as duas maiores dificuldades deles, a questão da prova ser só em Português e da redação que não é feita a correção levando em consideração as características linguísticas dele” (P2). Essa segunda dificuldade apontada por ela, a não correção da redação de forma adequada, será discutida no próximo tópico.

Os assessores pedagógicos do ENEM (AP1, AP4, AP6 e AP7) também consideram que a maior dificuldade do surdo no ENEM é a questão linguística, a dificuldade de compreensão dos textos e dos enunciados das questões. Esse fator, traz um prejuízo grande ao candidato que acaba, sendo excluindo também do acesso ao Ensino Superior. Assim:

Eu creio que para o surdo é a dificuldade com a própria Língua Portuguesa. Não são todos os surdos que sabem a Língua Portuguesa, aliás, nem são todos os surdos que sabem Libras. Então, creio que seja a barreira da língua mesmo. Tanto da leitura da prova quanto da escrita [...] Eu imagino que seja essa, a barreira da língua deve ser uma primeira... E se ele não tem intérprete, aí pronto, ele, de repente pra explicar os procedimentos da prova e tudo mais, o tempo que ele vai ter. Eu também creio que seria uma outra dificuldade que ele enfrentaria, mas eu não sei como isso tá acontecendo em sala de aula ainda hoje (AP1).

Porque ela é uma prova volumosa, a leitura é a tonalidade prioritária do ENEM. Eu acredito que o aluno com surdez ele tem uma certa dificuldade, isso pelo meu conhecimento de mundo e algumas leituras, ele tenha dificuldade de interpretação, então eu acho que ela não é acessível. Ela simplesmente dá ajuda pra ele conseguir participar do circuito normal da avaliação. Não tem o preparo [...] Então para o surdo eu também acredito que haja algum problema na elaboração, devia ser realmente elaborada a partir do trabalho que deveria ser feito com ele mesmo (AP4).

A maior dificuldade é a questão da língua, que a prova que ele tem que fazer é uma prova em Língua Portuguesa, então, já é na segunda língua dele. Essa pra mim é a primeira dificuldade. E a segunda seria o intérprete. O intérprete pode ser um obstáculo no lugar de ser um facilitador. São essas duas (AP6).

Se a prova do ENEM é feita... é uma avaliação em larga escala, mas ela é feita, concebida que o candidato lê bem, ouve bem, vê bem... se o surdo precisa de intérprete pra ler a prova toda e isso não é dado a ele, a grande dificuldade pra ele já vai ser na leitura da prova, na compreensão da prova. Se ele não lê bem a prova, ele não compreende bem os enunciados, os comandos, ele não vai responder bem. Portanto, ele já vai ter dificuldade no dia da prova e se ele já está em desigualdade o percurso vai só... não sei se

era destino, não sei se era futuro, mas se ele já está em pé de igualdade parece que vai haver uma continuidade. O acesso que é legítimo, que é de direito, mas ainda vai ficar restrito aos ouvintes. O surdo com essa limitação da presença do intérprete na prova não dá a igualdade, portanto, ele já tem, além de sofrer todo o processo de limitações ao longo da vida escolar, no processo de seleção para a universidade, no próprio processo, nos dois dias da prova, ele vai também ainda estar com limitação. Isso precisa ser revisto. Se ele precisa de um intérprete pra ler a prova toda é pra ser dado o direito do intérprete ler a prova toda desde o comando, desde o texto até as alternativas pra que ele, aí sim, esteja em igualdade de concorrência com os candidatos ouvintes (AP7).

Para outros (AP3 e AP5), desde que a prova esteja compreensível para ele, não vai haver dificuldade.

Bom, ele precisa realmente ter uma pessoa pra acompanhá-lo. As provas devem ter a tradução lá em Libras do jeito que ele aprendeu na escola. Eu acredito que essas provas venham [assim] porque ele lá quando se inscreve, ele tá dizendo lá que tem essa deficiência. Eu acredito que ele seja atendido. E se o conteúdo não pode ser diferente dos demais, ele vai responder dentro do que ele realmente conhece desde que a prova esteja na compreensão dele, na linguagem dele (AP3).

Eu acredito que é encontrar a dificuldade de acessibilidade para leitura da proposta. Mas, isso se não houver o intérprete. Se forem oferecidas as condições, eu acho que ele é um candidato como outro qualquer (AP5).

Cabe ressaltar que esses dois profissionais demonstram não conhecer de fato os limites impostos aos tradutores-intérpretes em sua atuação na prova do ENEM. A fala do entrevistado AP3 relata a crença de que as provas tenham a tradução em Libras. A fala do sujeito AP5 revela que a presença do intérprete resolveria a acessibilidade para a leitura da proposta. No entanto, conforme temos visto, a presença do profissional tradutor-intérprete não garante essa acessibilidade de leitura por fatores como a extensão da prova, o número de candidatos na sala, o tempo insuficiente para a leitura integral do exame e as regras que proíbem a leitura do exame em sua totalidade.

Na opinião do sujeito AP2 a prova não oferece dificuldade nenhuma para o surdo, já que há a presença de dois tradutores-intérpretes no ato da prova. No entanto, ele demonstra a possibilidade de haja problemas na contextualização da prova, caso não seja possível o intérprete auxiliá-lo nesse sentido. Seu relato aponta para um sentimento dúbio em relação à possibilidade do surdo obter apoio na contextualização da prova, já que ele considera que se esse apoio for oferecido, o surdo poderá ter vantagem frente a outros candidatos.

Levando em conta que haja esse recurso que você falou, eu acredito que não vá haver dificuldade. Talvez a dificuldade seja a contextualização, eu não sei se o intérprete tem essa condição de contextualizar, se pode contextualizar

pra ele, porque no caso ele vai tá dando vantagem, ele vai tá levando vantagem e não desvantagem em relação aos outros. Porque assim, se eu tô fazendo uma redação e tem deficiência auditiva, aí eu tô interpretando pra ti, eu tô te colocando numa situação vantajosa em relação aos demais que não tem alguém pra poder contextualizar o tema, não? Não seria isso? (AP2).

Tal relato demonstra estar contaminado por uma concepção ouvinte da figura do intérprete em que ele é visto como um componente facilitador e não como um recurso de acessibilidade que o surdo tem direito. A não ser que toda a sociedade soubesse Libras e os recursos sociais fossem inteiramente acessíveis para esse público, a presença do intérprete permanece sendo essencial. O depoimento demonstra ainda um não conhecimento sobre os processos de escrita e aquisição de uma língua para alguém que não escuta, que adquire a língua de uma maneira visual e que, por mais que se dedique, terá dificuldades com uma língua oral-auditiva, seja em sua forma falada ou escrita.

Além das dificuldades encontradas com o Português, surgiram, no relato dos alunos, outras dificuldades, tais como a existência de textos longos no enunciado das questões e a grande quantidade de questões. Dessa maneira:

O número de questões também. 180 questões e a maioria eu não conseguia entender. Foi muito difícil ir até o final da prova (A9).

Tem textos muito grandes e a gente realmente não entende (A12).

Eu não consegui [entender] porque o enunciado da questão era muito extenso. Conseguia [ler], no máximo, umas 5 linhas, mas eu conseguia entender um pouco, algumas palavras eu não conhecia [...] Muitas perguntas extensas, as quais eu não entendia (A18).

É difícil, porque os textos têm várias coisas lá, né? Tem as questões pra gente marcar, são muitas questões, é um livro. São 90 questões, muitas questões. A prova, ela tem 90 questões e, ao todo, ela são 180 questões e domingo tem a redação, mas são muitas questões [...] É bem difícil (A20).

Demorava, porque os textos eram muito grandes também (A21).

Tudo. Tudo foi muito pesado. [...] A gente ficou meio que sufocado, tinha 90 questões num dia e no outro também. Fiquei meio atrapalhada, fiquei me sentindo assim mesmo. Por isso que, quando eu saí de lá, eu dei Graças a Deus (A25).

Alguns profissionais também reconheceram que tais características da prova são fatores de dificuldade para os surdos:

A prova do ENEM é muito extensa, então, é cansativo pra nós, que somos ouvintes e mais cansativa ainda pros surdos que eles têm que olhar, têm que entender, tem que, às vezes, perguntar ao intérprete. Então, eles solicitam muito o intérprete. Então, esse desgaste, esse tempo de resposta, às vezes demora... Ter que ler o texto, depois tem que pegar as palavras ou frases que

eu não entendi, perguntar *pro* intérprete... até ele me trazer... então, isso é um desgaste, gera muito desgaste. Isso tira a concentração de qualquer pessoa (I4).

Ah, é como eu falei, tem vários fatores. O fato da leitura, do entendimento do Português, como segunda língua, o fator das provas mesmo serem bastante cansativas, serem extensas, o número de questões exorbitantes, e também uma questão mesmo de aprendizado. A gente sabe que o nosso surdo tem mesmo esse atraso em relação ao ouvinte - que começa desde os três anos, no seu período normal de desenvolvimento, a estudar e tem todo o acompanhamento. E os surdos chegam com dez, doze anos, já tendo atraso linguístico da sua língua materna, para aprender uma outra língua. Então são muitos fatores, e esses são os principais (I7).

Acho que dar conta de ser avaliado por um processo educacional no qual teve, provavelmente, muitas falhas, e daí dar conta de, por exemplo, duas provas muito longas, né, em um final de semana, dois dias seguidos, dar conta de um excesso de volume de conhecimento no qual provavelmente ele não teve um acesso pleno, não sei, e ser avaliado num processo que ele não tem possibilidade de escolha, porque é obrigatória, ele tem que fazer uma prova escrita e não pode, por exemplo, escolher que prefere fazer a prova em Libras e não escrita com o intérprete. Porque, por exemplo, mesmo que nessa escola o coordenador chegue e deixe à vontade os intérpretes pra atuarem e não só ter que interpretar palavras, mas é muito claro que não dá pra interpretar a prova toda. São textos enormes, às vezes não tem nem a ver, mas eu mesma posso pegar e dizer a ele que não tem a ver? É tipo que vou interpretar só questão? Não posso, é ele que tá fazendo, a prova é dele, é escolha dele. E aí se interpretar toda não dá tempo, mesmo com a hora que eles têm direito adicional e mesmo assim é pouco tempo pro volume muito grande. E acho que o que é mais desrespeitoso é isso, não ter escolha. E não ter escolha, ciente disso, dele olhar para trás e ver: 'Nossa! Foi tão falha a minha formação na escola' (I9).

Os trechos das entrevistas das tradutoras-intérpretes I7 e I9, além da dificuldade com o número de questões e o tamanho dos textos, trazem outro aspecto importante para se pensar a avaliação dos surdos nesse certame que tem por objetivo primeiro avaliar do desempenho do estudante ao final do Ensino Básico: o próprio processo educacional. A realidade educativa desses candidatos, se comparada a dos ouvintes, é falha já que todo o sistema educacional é pensado para o ouvinte. Além disso, outro fator limitante é que, enquanto o ouvinte entra na escola com uma língua já constituída, o surdo, ao adentrar nesse ambiente apresenta um atraso linguístico, tendo que aprender uma língua além do conteúdo formal de escolarização. Na mesma linha de pensamento encontra-se o depoimento da presidente da APILCE:

Eu acho que é essa assim. São duas principais, eu não posso dizer que é só culpa da prova ser em Português. Existe uma defasagem mesmo educacional ou de acesso à escola, ou então, do modo como a escola se estruturava. É muito provável que as próximas gerações tenham um melhor resultado nesses exames porque as escolas já estão sendo remodeladas, estão sendo pensadas pra isso. Mas, por exemplo, a gente não tem no Brasil, de um modo

efetivo, formações de professores de Português como segunda língua. Não há. Você pega um curso qualquer, a maioria dos cursos de Letras, eu acho que tem um [em Brasília], mas a maioria dos cursos, a maioria esmagadora são formações daquela língua, do Português como primeira língua. Então, as pessoas às vezes, estuda uma disciplina ou duas como é o Português como segunda língua e pronto. A pessoa não tem formação nisso. Então, a culpa não é só da escola também. É na formação dos profissionais que implica em outras questões. Mas, eu acho que a tendência é que (ininteligível) seja maior porque existe uma pressão muito grande hoje do próprio segmento e das instituições pra que as mudanças sejam realizadas mesmo com esse cenário ainda precário de poucas pessoas formadas, as escolas estão fazendo mudanças significativas que ainda não são as ideais, mas estão mudando, então eu acho que a tendência é que isso tá mudando de quadro. Mas, assim, demora pra isso acontecer, não vai ser uma mudança rápida, que ‘ah, daqui a dois anos vai tá...’. Não. Demora. (Ap1).

Os profissionais do ICES e os tradutores-intérpretes relataram que algumas questões pensadas dentro da cultura ouvinte trazem uma dificuldade ao surdo. Questões que abordam aspectos de Fonética, musicalidade, sons, ritmo, rimas, aspectos da cultura ouvinte tornam-se difíceis para os candidatos que possuem perdas totais ou parciais da audição. Segundo seus relatos.

Eu fico pensando em questões mais complicadas como Fonética, questões como poesia, letras de música. ‘Olha, como essa letra da música de Caetano Veloso’, alguma coisa assim. Coisas que envolvem ritmo, coisas que se falam apenas oralmente, a cultura popular passada de geração em geração, apenas pelo falar e não existe praticamente nada escrito sobre o assunto. Tudo isso é exemplo de coisas que passam despercebido do surdo, ele não teve essa oportunidade de aprender sobre essas coisas. Professor chega em sala de aula e ‘vamos falar sobre divisão silábica, vamos falar sobre Fonética’, mas às vezes envolve questões que são própria do ouvinte. O Português é uma língua oral, é uma língua falada. O que a gente escreve é apenas a transcrição de uma língua que é oral. Então, o que fazer, né? Infelizmente! Modelos existem, como eu falei, tem o PROLIBRAS e tem o Letras-Libras, tem o vestibular e tem esse exame de proficiência que é feito totalmente em língua de sinais (I5).

Eu acho que são os textos que envolvem música. Também a redação, que é muito difícil. Às vezes, o texto motivador faz com que eu leia e *adaptar* tudo aquilo do Português pra fazer a redação. Porque é mais difícil (P10).

Por outro lado, questões que apresentam aspectos mais visuais podem ser de grande valor para o candidato surdo, devendo, portanto, ser mais aproveitadas em questões de avaliação da aprendizagem. Como exemplo:

As que têm figura, eles tiram um 10,0, a de Matemática, se tiver figura..., as de Cálculo, ele interpreta a figura ‘*rapidéx*’, nem lê a pergunta ali não, ele sabe fazendo as contas (ininteligível) [...] (I3).

A dificuldade na redação foi relatada pelos alunos A2, A7, A8, A14, A18 e A25. Conforme suas experiências:

Eu acho difícil a redação. A gente não consegue escrever como é o Português, a gente troca as palavras; precisa ter um contexto e a gente não consegue escrever as palavras de acordo e é obrigado isso no ENEM e a gente não consegue (A2).

A redação. Não conhecia o nome do sinal e nem o significado das palavras e eu não conseguia fazer nexos numa frase da palavra com o significado, na redação (A7).

Questão da redação, né? [...] As linhas da redação; também é difícil você escrever uma coisa com trinta linhas se você não sabe direito (A8).

A redação foi a maior dificuldade, porque não conseguia formular o texto (A9).

Foi complicado por conta da redação, de algumas palavras também (A14).

O surdo pede ao intérprete ajuda na redação, por exemplo, ele olha pra folha de redação e vê que não consegue entender, ele chama o intérprete e pergunta: ‘como se faz a redação?’ O intérprete diz: ‘desculpa, eu não posso ajudar na redação. O que eu posso interpretar são somente algumas palavras’. E aí o surdo fica sem ter o que fazer. A maioria não chega a 5 linhas. Eu fico angustiado. Coitados! Já eu, entendo muita coisa. Sei fazer uma boa redação: faço praticamente umas 27 linhas, mas a maioria dos surdos não consegue fazer a redação. Eu até tento ajudar [refere-se ao dia da prova], mas, não é permitido (A18).

A redação também era muita coisa e pra eu pensar assim, ficou muito pesado (A25).

A redação foi apontada pelos membros da FENEIS como a maior dificuldade enfrentada pelo surdo no ENEM. De acordo com suas entrevistas:

A maior, maior, maior: redação. Por conta da língua. Se na lei diz que a Libras não substitui o Português, Ok! Mas se existisse uma outra forma de avaliação porque a escrita do surdo, ela acompanha a estrutura da Libras. Então, se você pegar a escrita do surdo, ela não é como a nossa. [...] Aí foi como uma vez eu relatei: um professor meu foi reprovado no mestrado por conta da estrutura da redação. Porque a faculdade não aceitou a estrutura da escrita dele. Mas, por quê? Ele passou por tudo. Tá, avaliam o que? A escrita? Beleza. Mas, também tem que levar em consideração uma condição de L1 deles. Deu? Deu. Foi pouco? Talvez, não sei. Mas, por que não? Se fazia sentido, se tinha contexto, se dava, por que não? Mas, simplesmente não. ‘Você não passou por causa da redação’ Por que? Porque eles não aceitaram. O que ele me relatou? ‘Eles não aceitaram a estrutura da minha escrita. Foi o que eu recebi deles’. Pra fazer com que eles escrevam da nossa forma é mesmo que pedir um brasileiro pra escrever inglês perfeitamente... assim, aquela coisa perfeita, a mais perfeita possível porque é outra língua, ou seja, sua L2. Claro e óbvio que existirão casos de alguns que conseguirão. Como eu te falei, nós tivemos um que tirou quase 1000, mas vai existir outros casos de outros que tenham pensamento coerente, mas a estrutura dele é de acordo com a Libras, a escrita dele é de acordo com a Libras. A gente faz o que? Aí o problema é de quem? (F1)

Eu vejo que a maior dificuldade é a prova em Português e também a redação. As duas são as maiores dificuldades, porque todas se tratam da segunda língua do surdo. Então, Matemática, Física, Química dá pra igualar, mas Português e Redação é a maior dificuldade (F2).

Reconhecendo essa dificuldade, o entrevistado I5 descreve como o surdo faz uso da Língua Portuguesa:

Ele usa o Português como suporte na hora de escrever, tudo... mas até na hora de escrever ele escreve obedecendo a ordem de construção frasal da língua de sinais. E o ouvinte erroneamente pensa que ele está escrevendo o Português errado. Não, ele está se apossando da parte escrita do Português para expressar o que ele sente em língua de sinais. Por isso, quando o ouvinte pega uma prova, um texto produzido por um surdo, ele acha que tá escrito de maneira errada. ‘Ah! Não tem artigo, não tem conectivos... Ó, o tempo do verbo foi escrito errado’. Mas ele não tá nem aí pra isso, ele tá descrevendo o que ele sente em língua de sinais. Então, é isso o que esse candidato encontra: uma prova que não é produzida obedecendo ou respeitando a sua condição de Surdo (I5).

Conforme literatura especializada, a produção de textos por surdos é caracterizada, na maioria dos casos, pela omissão de conectores, frases com concordância inadequadas em relação à Língua Portuguesa padrão e alguns problemas ortográficos. Cabe ressaltar que a ausência do sentido da audição não permite aos surdos vincular os grafemas aos fonemas, o que faz com que o aprendizado da Língua Portuguesa se dê prioritariamente por recursos visuais e através da memorização da palavra escrita. Dadas essas características, a lei prevê a correção diferenciada da redação do surdos (BISOL et al, 2010; BRASIL, 2005; SANTOS; MAEDA, 2011).

A divisão da atenção do intérprete com outros candidatos aparece também como uma barreira. A espera pelo intérprete para compreender as questões, acaba prejudicando o candidato em relação ao tempo.

Porque o intérprete não pode interpretar a prova toda. Ele só pode tirar dúvida de sinal de palavra. Então fui lá e fiz a prova sozinha, até mesmo porque, devido o tempo, não tem como esperar (A4).

A quantidade de intérpretes, por exemplo, porque, às vezes, um está ocupado dependendo da quantidade de alunos em sala. Às vezes, um tá ocupado e o outro também, então, a gente tem que esperar para perguntar e isso demora um tempo (A12).

Por causa do intérprete e eu ficava chamando e outras pessoas chamavam também, eu acho que isso era uma barreira. Eu tinha que dar a vez, tinha que esperar minha vez; aí, quando ele terminasse, ele vinha pra mim, né? Quando o outro terminava, ele ficava conversando e eu acho que isso é uma barreira (A15).

Então, eu tinha que esperar [...] tinha que esperar um pouco por causa dos outros alunos (A16).

Cabe ressaltar a importância de disponibilizar um tempo adequado para aquele que se submeta a qualquer processo de aferição do conhecimento, seja em um processo avaliativo seja em uma situação de exame. Tal condição é fundamental, já que sem o tempo adequado, não se pode, de fato, avaliar todo o conteúdo a que o exame ou a avaliação se destina. De igual modo, a organização dos recursos avaliativos deve levar em consideração que as tarefas não são cumpridas no mesmo tempo por todos os alunos/candidatos. Mesmo em se tratando de um exame seletivo, o candidato surdo deve responder conforme um tempo adequado para sua condição. Respeitar as condições do tempo do público alvo apresenta-se também como uma questão de direitos (BIBAS; VALENTE, 2008; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 2000).

Apesar da atuação do tradutor-intérprete no ENEM estar restrita a apresentação de sinônimos ou sinais que o ajudem a reconhecer a palavra escrita, frases e contexto, o tempo para atuação do intérprete permanece insuficiente para atender adequadamente o candidato em suas necessidades, já que são em média 4 candidatos por profissional (INEP, 2012).

Uma assessora pedagógica relatou a existência de dificuldades do surdo referentes à organização do evento e à sua própria locomoção para chegar ao local, revelando outros ambientes, que não o local da prova, sem acessibilidade.

A maior dificuldade que ele encontra... eu acredito que a primeira dificuldade tá em se locomover. Por quê? Eu não sei se isso se dá com todos, mas ele se sente inseguro de estar participando e também de estar desacompanhado. Eu acho que são... nós temos aqui algumas deficiências em que a gente vê que o aluno é dependente de uma pessoa da família, então eu acredito que já começa ele estando no ambiente com muitos candidatos e de repente ele se vê sem apoio algum. Acredito que nem orientação pra que lugar pra se dirigir ele deve ter [...] Eu acredito que não tem acessibilidade (AP4).

A prova homogênea, sem considerar as especificidades dos candidatos também aparece como uma dificuldade a ser enfrentada. Aqui, vale ressaltar, que a dificuldade é para todos e não somente para o surdo.

A dificuldade não é só dele não. A dificuldade é da escola mesmo, que é a mesma que ele vai encontrar no ENEM, o mesmo problema. Ele faz a prova, igual a que os outros alunos fazem, o professor considera que a sala é homogênea, quando não é. Eu tenho um aluno, eu tenho vários alunos, eu tenho 60 alunos dentro de uma sala, 40, vamos lá, 40. A prova já é uma só pra todo mundo, que já é um erro, mas o professor também é um só. Aí

agora eu tô vendo o lado do aluno. Vou falar do lado do professor, não, vou falar do lado do aluno. Eu tenho 30 alunos fazendo uma prova igual, quando os 30 alunos são diferentes, aí eu ainda tenho dois alunos especiais dentro da sala e haja heterogeneidade e haja homogeneidade na prova. São duas coisas, sinceramente... Não casa, isso não casa. Como resolver esse problema? Isso eu ainda não sei (AP8).

Submeter-se a uma prova com tais graus de dificuldade acaba desmotivando o surdo a tentar o ENEM. Logo:

Eu não queria ir fazer a prova, queria ficar em casa. Os intérpretes não explicavam (A3).

Eu não tive vontade de fazer. Eu quero fazer uma faculdade; já fiz o ENEM várias vezes. [...] não consigo passar por causa dessa dificuldade que a gente tem com as palavras (A3).

Não tinha vontade de fazer [...] porque é muito difícil, né? A questão da redação. Tem que haver uma adaptação. Na verdade, porque não somos ouvintes, somos surdos, né? E o Português é muito elevado. Então precisa haver uma tradução pra Libras pra que o surdo possa entender a questão. Porque ali é pra ouvinte e não é coerente com o surdo a questão do Português (A9).

Então o ENEM, ele precisa, pra ser melhor, [...] precisa ter uma paciência, precisa ter a paciência, alguns pensam em desistir (A24).

O ENEM ele é bom, mas eu não queria fazer o ENEM. Eu tinha vontade de fazer a prova, mas eu fiz o ENEM e aí ficou repetitivo, eu não passei, eu ficava torcendo, eu não passava, eu não passo em nenhum curso (A24).

Mesmo aqueles que não desanimam, revelam a importância de ter paciência diante das condições.

Eu não vou desistir de fazer o ENEM. Eu vou fazer, eu vou me esforçar, eu não vou desistir, eu vou ter paciência. Vou fazer o curso do primeiro passo, fazer o curso do SENAC, vou aprender mais, pra ficar em casa sem aprender nada, não é bom. Eu vim aqui pra aprender e desenvolver (A15).

A ausência de atendimento às necessidades do surdo no ato da prova gera sentimentos de mal-estar e de impotência. A certeza de ter o seu direito negado gera revolta, tristeza e desânimo, sentimentos estes que acabam contribuindo para a desistência desses surdos em continuarem sua tentativa de ingressar no Ensino Superior por essas vias.

6.3.3 Acessibilidade na correção da redação

De acordo com a nota técnica lançada pelo Inep no ano de 2012 (ANEXO A), a redação escrita por surdos no processo avaliativo do ENEM passará por uma correção que considere o Português como segunda Língua. Tal consideração atende o que é previsto pelo Decreto n.º 5.626/2005 que, em seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso VI, afirma que devem ser adotados “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

De igual modo, o edital do ENEM do ano de 2014, quando se refere à correção da prova de redação do surdo, apresenta o seguinte texto: “Na correção da redação dos PARTICIPANTES *surdos* ou com *deficiência auditiva*, serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (grifo do autor) (MEC; INEP, 2014, p. 19).

Apesar dos documentos oficiais do governo reconhecerem que existe uma diferença linguística do surdo e, a partir disso, destinar mecanismos de avaliação que atendam essa peculiaridade, percebe-se que os textos são vagos e não deixam claro sob quais critérios essas provas serão corrigidas. De modo similar, não são divulgadas as formações ou especializações que os profissionais corretores dessas redações deverão possuir.

A exposição dessa norma, em termos gerais e não específicos, acaba gerando um desconhecimento, por parte dos envolvidos, com a educação de surdos, sobre como acontece esse processo. Alguns afirmam, inclusive, que essa correção diferenciada não existe e que isso se torna uma barreira para o surdo. Essa opinião leva a crer que, ou eles não possuem a informação sobre a existência da regra ou, mesmo que eles a conheçam, não acreditam que ela é seguida.

Segundo a fala dos entrevistados:

Eles não levam em consideração se o aluno é surdo ou não, eles corrigem do jeito que eles corrigem todas as outras redações. Não existe essa consideração [...] Não existem pessoas que eles colocam pra corrigir, por exemplo, essas redações são de alunos surdos, então ela tem que ter uma atenção pra isso. Vai fazer sentido dessa forma: ela vai ser uma boa redação se tiver essa estrutura. Porque, assim, *tem* alunos surdos que são oralizados, por exemplo, que eles conseguem escrever perfeitamente, *né?* A estrutura certinha, igual a um ouvinte; mas *tem* outros que não, que é a maioria (P1).

Porque, assim, esse ano eu não sei, mas, até ano passado, a correção da redação dos alunos surdos não era feita de forma adequada. Então, o corretor que corrigia dos alunos ouvintes, corrigia a redação dos alunos surdos, então

isso fazia com que a nota dele caísse muito. Então, dificultava a inserção deles em outros cursos com a nota de corte bem maior. O que ia na contramão da concorrência com os alunos ouvintes [...] A correção da redação que não, até onde eu sei, o que eles falam, os alunos, assim, eu não sei, realmente eu não tenho conhecimento. Eu tenho experiência de conversas com professores que já corrigiram a prova do ENEM, mas que eles me falaram que, em momento algum, se eles corrigem prova de surdos, eles não são sinalizados em relação a isso. Eles não são informados que aquela prova de redação, ela precisa de uma tradução pra poder ser corrigida, porque é feita de uma outra forma, no caso aí, na Libras escrita do surdo, digamos assim (P2).

Essa correção deveria ser diferenciada. Porém, hoje não acontece isso, então, por isso essa falta de ingresso dos surdos em outros cursos que precisariam de uma pontuação maior que ele ingressasse (P4).

Por outro lado, outros profissionais demonstram conhecer que para o surdo é destinada uma correção diferenciada, mas, eles não sabem de fato, como isso acontece:

Agora, ninguém sabe quais são os critérios dessa correção, como é que é relacionada essa correção, ninguém sabe. Só dizem isso: ‘vai ter uma correção diferenciada’, mas não repassam pra nós professores como é, quais são os critérios, porque, senão, a gente vinha trabalhando isso com os alunos (P6).

Eu sei disso aí, mas de uma forma muito teórica com relação a isso aí. Falando na superficialidade, eu acho que pode até ser por ser uma correção diferenciada. Acredito que sim, que possa até ajudar, mas te responder de fato, por experiência, eu não sei te dizer, porque eu não tenho essa experiência. Seria só um achismo mesmo (P9).

Eu não sei direito como é que está sendo essa correção. Segundo o que me consta, é que eles levam para o MEC e lá tem uma comissão que corrige essas provas. Agora, a gente não tem acesso quais são os critérios que eles utilizam para a correção dessa prova. Agora eu acredito que sim, eles precisam sim escrever, precisam sim fazer a redação, fazer o uso do Português escrito. Agora tem-se, na hora da correção, levar essa consideração, essa questão, do Português como segunda língua [...] É o que comentam. ‘Não, as provas agora vão ser corrigidas pelo MEC e lá vão ter uma equipe’. Agora, quando os alunos recebem o resultado, não tem especificando nada que seria na redação. Só tem a nota ou justificativa. Talvez se tivesse um *feedback*, ‘olha o aluno não atingiu a prova por isso, por isso e por isso’, dar um retorno dessa correção da redação, porque a gente também nem sabe os critérios que eles utilizam, porque, se a gente soubesse, a gente trabalhasse em cima. (17)

Então, o que a gente sabe é que tem um grupo de tradutores que vão pegar as provas dos surdos e vão fazer uma ressignificação, uma tradução do que *tá* lá escrito, do que *tá* sendo dito. Na correção da prova (18).

Na redação tem a coisa de que assim... eu não sei se desde que eu comecei a trabalhar, mas eu lembro que, nos últimos anos, isso foi bastante falado de que a redação do surdo [...] ia ser corrigida dentro da lógica da estrutura da qual eles escrevem, mudando a ordem sujeito, verbo, objeto, trocando... (19).

Diante das incertezas sobre como ocorre o processo de correção da redação dos surdos, procurou-se investigar com os assessores pedagógicos do ENEM a respeito desse

assunto. De acordo com o que foi descrito na metodologia, entrevistaram-se 8 profissionais para tentar responder esse questionamento sobre os critérios de correção da redação.

Segundo os entrevistados, para desempenhar a função exercida pelos assessores pedagógicos do ENEM é necessário possuir: a graduação em Letras; ter no mínimo dois anos de experiência no ensino de Língua Portuguesa; não possuir qualquer vínculo com cursos preparatórios nem com órgãos a que se destina esse evento ou concurso. Também não podem possuir parentes de primeiro grau inscritos no ENEM.

No entanto, para um dos entrevistados, o critério primeiro, para ocupar essa função, é possuir formação em Letras. Assim:

Todos os profissionais, o primeiro critério, que é o critério que elimina, é... somos graduados em Letras. Pode ser Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Francês, Letras-Língua Estrangeira ou Letras-Literatura Brasileira Portuguesa. Mas, o critério que define, o primeiro critério que define essa participação, é ser graduado em Letras (AP7).

De acordo com informações coletadas nas entrevistas, esses profissionais passam por uma formação à distância em uma plataforma *on line*, na qual são disponibilizados textos para leitura e redações para serem corrigidas como exercício. Além disso, esse curso possibilita fóruns de debate sobre os temas relacionados à correção de redação; dura entre 1 e 3 meses e, há 3 anos, vem sendo oferecido para esses profissionais antes da aplicação da prova para os candidatos. Além desse curso *on line*, há dois encontros, um no sábado e outro no domingo, que acontece durante todo o dia. Cabe ressaltar que, em anos anteriores (antes de 2012), segundo os entrevistados, a formação era de somente um dia presencial.

Na fala dos entrevistados:

A gente recebe uma formação. A gente tem um curso *on line* de pouco mais de um mês e depois tem uma formação de 2 dias, um fim de semana antes da prova..., antes de começarem as correções, né? Tanto uma formação à distância como presencial [...] Antes, esse treinamento era de apenas um dia, no fim de semana, presencial. Eu não lembro exatamente a data que começou, o ano em que começou [...] acho que foi 2012, 2013 e, agora em 2014, a gente teve o curso *on line*. Que esse curso é mais extenso, ele tem mais de um mês de duração, todo dia tem atividade; enfim, e só pode participar do processo quem participar do curso. Então, isso vem se aprimorando e a tendência é que isso evolua mesmo pras próximas edições do ENEM (AP1).

Sim. Nós tivemos dois dias inteiros de formação. A maior parte da formação é a distância. A gente recebe textos, recebe material teórico, aí recebe textos, vai corrigindo, vai analisando, vai tendo o resultado na hora, vendo onde é que você errou e são dois dias inteiros presenciais (AP2).

O curso [*on line*] é semanal. *Se faz...* tem as aulas, é a distância. E a gente acessa o conteúdo, lê os módulos e resolve as atividades dentro de um prazo X. E, dentro desse prazo, você tem que responder dentro do que você leu. São todos voltados pra questão de leitura, de escrita; *tem* lá os critérios de correção das redações. E aí a gente vai descobrindo esses critérios, dentro dos cursos. Cada apostila tem um módulo e você vai lendo e resolvendo isso daí. Basicamente isso. Esse curso tem a duração de 2 meses, que são semanais, são oito semanas, são dois meses. E tem dois dias presenciais, de oito horas. São dezesseis horas presenciais. Após esse período aí, *tem* dois dias presenciais. A duração de oito horas, o dia: dezesseis horas [ao total] (AP3).

Nós primeiro passamos por uma formação à distância pelo CESPE. Então, são algumas semanas e é bem ‘puxado’. A gente é *treinado* nas habilidades que o ENEM procura avaliar na redação e também na correção pra que, cada vez mais, a gente tenha um aprimoramento até mesmo da correção da redação. Depois desse processo terminado, aí a gente aguarda o próprio período do exame, que é por volta de outubro, novembro e aí depois a gente passa por essa formação presencial. São dois dias, é um sábado todo, um domingo todo, muito puxado. A gente recebe um número muito grande de redações para corrigir na presencial e também na a distância. É muito *puxado*. Esse período de formação (AP4).

O curso dura dois meses e alguma coisa. Agora, a formação é um final de semana onde a gente trabalha, estuda os textos do ENEM passado, a gente avalia a proposta de redação e, em seguida, a gente vai corrigindo textos de acordo com aquelas orientações que o ENEM dá pra pontuação e observando cada quesito daqueles critérios, onde é que ele se aplica naquele texto e em que nível está (AP5).

Há uma formação, com a maior carga horária a distância, eu acho que são 120 horas [...] ou 180 horas a distância na plataforma onde a gente conversa através dos fóruns, debate os temas relacionados à correção da redação e há dois encontros presenciais. Esses encontros, eles acontecem depois da aplicação da prova do ENEM, que aí a gente vai discutir exatamente a proposta, porque antes a gente não tem como discutir a proposta porque a gente não tem. Então, a gente *tá* com coisas mais abstratas, mais regras gerais. Então, quando *tem* aplicação do ENEM, então a gente já vai discutir a proposta em si e aí esses encontros, eles reúnem todos os corretores do estado e é aqui em Fortaleza, geralmente (AP6).

De acordo com a entrevistada AP6, é um curso bem estruturado e importante para alinhar critérios de correção que cada um utiliza.

É um curso que a gente faz atividades semanais, por exemplo, eles disponibilizam uma redação e essa redação é discutida por todo mundo no fórum. Que é uma forma de alinhar os critérios que cada um utiliza. É um momento de grande aprendizado porque, por exemplo, eu dou uma nota 1, nível 1 na competência 1 pra tal redação, mas meu colega já deu nota máxima. Eu dei a mínima, ele deu a máxima. Então, a gente tem a oportunidade ali de alinhar. Por que que ele pensou isso? Por que que eu pensei isso? (AP6).

Nesse curso, o assessor pedagógico é também avaliado constantemente e, se não atingir pontuação estipulada, pode ser desligado do processo. Segundo informações da AP7:

O curso *on line* começou há três anos. Mas ele não era seletivo, ele passou dois anos sendo só formativo. A partir do ano passado, ele passou a ser seletivo. Então, ele selecionou quem não tirou nota sete. Foi cortado do processo. Então já teve o primeiro corte aí [...] Todos os dias eles são avaliados. Tem um sistema de avaliação que é fantástico (AP7).

No processo de formação desses assessores pedagógicos, há a disponibilização de um material intitulado *Material de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2014*. Dentre outras instruções voltadas para a correção da redação dos candidatos, em geral, encontra-se nesse material a seguinte recomendação:

Pode acontecer de, por um equívoco, serem colocadas nos envelopes redações de participantes especiais (surdos ou disléxicos), que, no ENEM, são avaliadas por equipes especializadas. Quando suspeitar de que está diante de uma redação atípica, como a desses participantes, o avaliador deve avisar seu supervisor, que deverá revelar o fato à equipe administrativa do CESPE (CESPE; CEBRASPE; INEP, 2014, p. 23).

Cabe ressaltar que a palavra *suspeitar* encontrada no texto, é algo subjetivo, o que deixa a critério do profissional. Tal recomendação demonstra que, nas provas de redação dos candidatos, não há algo que identifique que o candidato é surdo, pois as provas do surdo podem *por um equívoco, serem colocadas nos envelopes* junto com as demais provas. Para evitar tal situação, seria interessante que as provas de surdos pudessem ser identificadas – através da cor ou de outro sinal – sem identificar a identidade do sujeito.

Logo abaixo da recomendação, há um exemplo de avaliação escrita por um surdo seguida do comentário: “Observa-se que o texto apresenta problemas com o uso das flexões (de verbos, de nomes) e dos conectores em geral, uma vez que o surdo é usuário da língua de sinais, que não tem a mesma sintaxe da língua escrita” (CESPE et al., 2014, p. 23).

De acordo com o primeiro trecho, há uma equipe especializada para a correção dessas redações, no entanto, não fica claro que especialização essas pessoas devem ter. Não se sabe se essa equipe de corretores conta com tradutores-intérpretes de Libras, bacharéis ou licenciados em Letras-Libras.

Quando questionados sobre possuir conhecimento sobre como ocorre a correção da prova de redação do candidato surdos, os entrevistados responderam:

Não sei. Não. Não tivemos isso (AP1).

A gente teve o exemplo [na formação] de um texto que provavelmente seria escrito por uma pessoa surda, por falta de concatenação das ideias, as palavras são soltas, as palavras são jogadas, então a articulação semântica, sintática, certo? Deduz-se que seja uma pessoa que possa..., também não é certeza, mas deduz-se que possa ser um problema de surdez. Mas, mesmo

assim, a gente corrige e tenta ver o quão essa pessoa se aproximou do tema, da fidedignidade ao tema, a gente tenta aproveitar o máximo (AP2).

Sim. A informação que foi recebida foi que, nesses casos, teria os corretores com essa habilidade, porque são pessoas que têm cursos voltados... que têm curso de Libras. E aí, quando a pessoa se inscreve, ela diz que é portadora de necessidades especiais. Então, essas redações, elas já são voltadas pra aqueles corretores com essa formação, com essa habilidade (AP3).

Nunca se mencionou nada a respeito (AP4).

Durante as formações eu não vi ninguém... aliás, nem se tocou no assunto em relação se houver um aluno surdo (AP5).

Vi no curso de formação de corretores para o ENEM, mas eu vi no manual. No manual de corretores, *tem* uma página que ele mostra duas redações: uma redação da pessoa surda e outra redação de um disléxico, mas são duas redações só. Mas, foi só essa vez que eu vi. São apresentados como exemplo de prova. Nesse manual, há um texto bem pequeno, acho que de 3 linhas, que, se a gente receber uma redação que a gente suspeite, eu acho que o verbo utilizado é até esse, que a gente suspeitar que aquela redação é de um aluno surdo, de um candidato surdo, que a gente não corrija, que a gente encaminhe para o nosso supervisor pra que ele encaminhe pra uma banca especializada. Essa informação, ela está escrita, mas, nesses três anos de curso que eu fiz, ela nunca foi discutida. Porque, assim, nesses três anos de correção, eu acho que um dia eu me deparei com a redação de um candidato surdo. Eu acho. Então, diante disso, eu encaminhei, realmente pela escrita (AP6).

Nós não temos essa informação. A informação que nós temos é que existe uma equipe especializada no CESPE, que hoje é CEBRASPE, que mudou o nome agora, em Brasília. O comportamento dessa equipe nessa correção nós desconhecemos. Por quê? Quando o candidato faz essa inscrição, ele assinala qual é a sua especificidade. Quando, todos os textos, provas, mais a produção textual vai pra Brasília. Lá eles têm como retirar esses meninos, esses candidatos que puseram na inscrição que tem alguma especialidade, de acordo com o edital do ENEM/Inep, eles vão ter tanto o tratamento diferenciado no dia da prova como uma especificidade na correção da produção textual. [...] Na própria formação dos avaliadores não há essa indicação. Nós não temos... até porque o grupo do Ceará, vamos falar assim, falar de forma geral, a equipe do Ceará e do Brasil inteiro não tem essa *expertise*, esse conhecimento detalhado de uma produção textual que é produzida pelo surdo, que é produzida pelo disléxico. As de Braille já são diferenciadas, portanto, elas não vão vir mesmo junto às outras. Porque o que vai ser recebido é a folhinha comum. Como nós não temos esse estudo, como nós não temos esse domínio, a produção textual, nesses casos, se ela tiver inserida, ela vai ser corrigida e o que se pode imaginar é que elas vão ser despontuadas, porque elas vão ter essas especificidades que não teriam... senão seriam deduzidas na nota, vamos dizer assim, se ela estivesse no campo da especificidade, se ele tivesse assinalado. Mas, se ele não assinalou, ela vai ser corrigida normalmente. Aí se o surdo tem uma escrita que é muito particular dele, ele pode vir a ter a nota bem baixa por conta dessa não informação e da produção textual dele ser corrigida como uma produção textual comum (AP7).

Ele coloca lá na plataforma que tem necessidades e é feita por uma equipe em Brasília. Tem uma equipe que... em Brasília. Eu não sei se é exatamente em Brasília; é feito o treinamento separado, a capacitação deles é feita

separada. Então, são pessoas que *tenham* domínio tanto da Língua Portuguesa quanto da Libras ou da linguagem de surdos, de conhecimento mesmo de linguagem de surdos, porque *tem* os que usam Libras, que usam outras linguagens que... eu não sei te dizer muito... eu sei que é... eu sei assim... eu não conheço o processo de aquisição da linguagem do surdo, então *tá* difícil pra mim te falar sobre isso. Mas, eu sei, do ponto de vista técnico, que existe uma equipe especializada em Educação Especial e em Língua Portuguesa. Então, a exigência lá é essa. Que ele não seja só da Educação Especial, ele tem que ser da Língua Portuguesa também. A pessoa tem que ser formada em Letras e tem que ter especialização em Educação Especial (AP8).

Conforme os depoimentos anteriores, viu-se que AP1, AP4 e AP5 não têm nenhuma informação sobre como acontece a correção da redação de candidatos surdos. AP3, AP6, AP7 e AP8 revelam conhecimento de que há uma equipe especializada para tal correção. O entrevistado AP2 revelou não saber da existência de uma equipe específica para avaliar essas redações, visto que descreve a situação na formação em que foi discutida a redação de um possível candidato surdo e, a partir de então, eles corrigiriam normalmente.

Conforme se percebe, apesar da orientação contida no material de formação, nem todos conheciam tal recomendação. Apenas 2 dos entrevistados (AP6, AP8) demonstraram conhecer a norma de que, no caso de suspeita de que a prova foi escrita por um surdo, deve-se encaminhá-la para o supervisor. Segundo depoimento da entrevistada AP8: “Se a gente encontrar uma prova que a gente desconfie que é de um aluno surdo, a gente marca lá, pede, manda e encaminha pra coordenação central”.

Sem esse conhecimento, situações desse tipo ocorreram:

Existiram duas redações, agora nesse ano de 2014, que me chamaram atenção, mas a gente não tem como ter certeza. Principalmente pelo uso da sintaxe que o surdo utiliza. Então, eles não flexionam verbos e tudo mais; então, se utilizam de verbos no infinitivo. Nem sempre se utilizam de determinados artigos. Então, a construção sintática me chamou a atenção, mas eu não tenho como garantir que era de um surdo. De fato, a gente não tem uma... nada do candidato nos chega. Que eu tive a desconfiança sim, mas eu não tive certeza. [...] Sim, corrigimos, normalmente. De acordo com os critérios que... se foi surdo, ele passou para nós como não sendo. [...] Então, que fique claro: eu não tenho como lhe dar essa certeza porque eu não sei se foram alunos surdos. Se por um acaso foi, eu, como corretor, não tive como saber disso. Então, eu corrijo como normalmente, como eu corrijo de qualquer outra pessoa. Se existe um critério, se existem critérios diferentes pra correção de provas de surdos, eu não tenho conhecimento. Porque isso também não nos chegou (AP1).

Você corrige normalmente e você tem que tentar ao máximo entender se aquilo que ele está dizendo demonstra conhecimento do tema proposto. Se ele entendeu o tema e se ele está tentando articular, de se expressar de alguma forma dentro do tema. Por exemplo, foi publicidade infantil, o título era muito amplo, muito vago, mas *tem* os temas de apoio que vão dar o

norte. Não é a criança fazendo a publicidade e sim sendo alvo da publicidade. Então, ele deve ter lido os textos de apoio. Então, ele vai jogando palavras: publicidade, propaganda, criança, família, violência. Então a gente vai tentando aí ver se a gente consegue o mínimo possível se adequar ao tema, mas, claro, vai descontando os erros de articulação de ideias, tirando pontos por questão de preposição que geralmente não *tem* preposições, conjunções... (AP2).

Agora, se ele não avisa, a produção dele vai ficar junto com as milhões, as milhões de produções textuais e vai ser corrigida se ele não tivesse a especificidade. Pra ele ter esse atendimento, que é legal, ele tem que indicar. Se ele não indicar, a produção dele vai ser corrigida como de qualquer outro aluno que está no processo [...] Não, porque tem a equipe específica lá. Se ele acena, se ele marca na inscrição dele, ele vai ter o atendimento diferenciado. Se ele não acena, aí não vai dar pra gente identificar (AP7).

As informações sobre o processo de correção da redação dos surdos, a despeito do que é especificado nos documentos oficiais, não se encontram de forma clara para os assessores pedagógicos do ENEM. Essa imprecisão de informações leva a situações de não atendimento às especificidades do candidato surdo, gerando, desse modo, prejuízo ao candidato, pois “No Brasil, a grande maioria dos surdos não domina a Língua Portuguesa” (GUARINELLO, 2007, p. 53).

6.3.4 Avaliação dos recursos de acessibilidade pelos entrevistados

Há fortes indícios de que os instrumentos previstos pelo Inep para a acessibilidade do candidato surdo (INEP, 2012) não sejam suficientes para garantir a equidade e autonomia a esse público. Quando questionados se os recursos disponibilizados pelo Inep possibilitam ao candidato surdo competir em condições de igualdade com candidatos ouvintes, obtiveram-se as seguintes respostas:

É claro que a prova escrita combina mais com ouvinte, porque a primeira língua dela [a pessoa surda] é a Libras e a segunda é o Português, então logicamente, a prova escrita vai combinar mais com o ouvinte. E isso reflete na capacitação do ouvinte em relação ao surdo (A2).

Não. Os ouvintes pegam mais. Com certeza, a prova é voltada pra eles: é escrita em Português. O surdo não tem uma compreensão linguística do significado contextual das palavras. O ouvinte sempre vai superar, sempre vai passar na frente dos surdos. A prova não é voltada pro surdo, é voltada para o ouvinte. Voltada pro Português e não pra língua de sinais (A4).

Não. Eu acho que falta. Falta muita coisa ainda pra ter essa igualdade [...] Eu vejo que, por exemplo, o surdo, ele lê um pouco, *né?* Mas, assim, o ouvinte, ele lê de uma forma mais aprofundada. Tem conhecimento prévio. O surdo não tem, então, acredito que precisaria ser feita a prova de uma forma diferenciada (A6).

Não, por exemplo, eu vejo que não dá porque o intérprete, às vezes, ele não tem comunicação eficaz, na interpretação, então se torna difícil (A7).

Não. Porque o ouvinte, quando ele lê, ele entende. O surdo é diferente, ele precisa ler e seria bem melhor se fosse uma prova em vídeo, porque nós surdos, nós não entendemos. Essa barreira existe. Então, precisam respeitar o direito do surdo (A10).

Não, não tem essa igualdade, porque, pro ouvinte, é fácil; já sabe de tudo do Português, já é bem informado; mas pro surdo é muito diferente. O surdo olha para aquela prova e não conhece as palavras, o ouvinte já conhece, já sabe muitas coisas, mas o surdo não. Ele pergunta e o intérprete explica, mas é difícil. O jeito é chutar mesmo (A13).

Porque o ouvinte, ele sabe das palavras, o que usar na redação; o surdo só sabe algumas palavras simples, só ter algum resumo. Porque *tem* a questão do verbo, dos pronomes, várias coisas, adjetivos e o surdo, ele só sabe alguns adjetivos, pronomes também. Já ensinaram, mas o ouvinte ele já sabe, tem condição de aprofundar [...] porque o surdo ele demora pra poder aprender [...] Português e pro ouvinte é mais rápido (A13).

Porque nós surdos sempre vamos perder; os ouvintes, eles escutam desde crianças. Leem o Português com facilidade. Para nós, o Português se torna um pouco profundo (A17).

Todos os surdos têm o direito ao intérprete. Todos temos direito a esse apoio. A maioria dos ouvintes consegue entrar em uma universidade, e [...] os surdos têm muita dificuldade de passar. Então, vamos imaginar um mundo onde a maioria é surda e a prova do ENEM fosse só em Libras e os ouvintes fossem uma minoria linguística e populacional. Eles iam olhar pra sociedade, para as provas e iam ver que não havia adaptações para a língua deles. Ele iria estar na situação do surdo. Por isso, os intérpretes devem também ajudar os ouvintes a entenderem nossa situação e assim, haver uma colaboração e união entre os dois (A18).

Então, o surdo e ouvinte, eles são iguais, mas, por exemplo, o surdo ele fica mais atrapalhado, porque é mais difícil. Eles ficam mais confusos. A Libras, ela é diferente. É difícil. É bem complicado (A19).

Ela [a prova] é difícil para o candidato surdo. Todos os surdos que fizeram a prova do ENEM acharam difícil. Tinha o grupo de ouvinte, são mais ouvintes fazendo; mas o surdo, ele não consegue fazer, não consegue fazer a redação, não consegue ler o texto. Os ouvintes conseguem sim, a maioria passa, faz a prova do ENEM e passa e o surdo é mais complicado, é bem difícil. Eles ficam tristes pelo fato de não ter passado, e, às vezes, a gente fica muito triste, a gente chora; mas os ouvintes, eles conseguem passar mais. E os surdos ficam tristes. É bem difícil (A20).

Todos os surdos acham que os ouvintes têm mais capacidade de passar (A20).

Não, é totalmente diferente [...] A questão do ouvinte também já saber o Português e o surdo precisa aprender mais pra poder fazer essa prova. Porque o ouvinte tem a questão do Português da fala também. Ele consegue, mas é diferente do surdo, ele precisa do intérprete (A22).

Pro ouvinte, parece que o Português eles leem e entendem e, por exemplo, com o surdo, a gramática é bem diferente. É assim (A24).

Então, o ouvinte, ele escreve bem *né*? E o surdo, a gramática dele é bem diferente (A24).

Não. Fica meio desigual. Depende. Porque o surdo, ele não conhece palavras difíceis. Já o ouvinte ele conhece, ele já estuda antes, ele já tem uma preparação sobre as frases, a gramática e o surdo ele não tem isso. O intérprete não ajuda nessas questões, então fica essa desigualdade. Então, não fica, o surdo meio que sai perdendo nisso porque o Português do ouvinte é bem melhor que o do surdo e o do surdo, ele é meio quebrado, ele despreza algumas regras gramaticais do Português, ele não tem um aprendizado, fica difícil (A25).

Para os surdos entrevistados, a maior dificuldade de igualdade é o fato da prova ser na Língua Portuguesa tanto para o surdo quanto para o ouvinte. As justificativas são que os ouvintes têm propriedade na Língua Portuguesa e apresentam um vocabulário maior, diferente do surdo, que tem essa língua como uma LE (BISOL et al, 2010; GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007, PEREGRINO, S/D).

Desse modo, os surdos acreditam que os ouvintes tenham vantagem ao realizar a prova. A má atuação do tradutor-intérprete na hora da prova também é apontada como uma fator que não possibilita a concorrência entre surdos e ouvintes de modo equivalente. Somente um surdo afirmou que há uma concorrência justa entre surdos e ouvintes. No entanto, vincula essa condição ao apoio do intérprete: “É, eu acho que sim, como tem o apoio do intérprete, eu acho que dá pra concorrer” (A1).

Tais relatos dos surdos revelam que o interesse do Inep em possibilitar recursos para “garantir equidade, autonomia e segurança” (INEP, 2012) não foi alcançado, visto que os alunos não acreditam na existência de uma equidade no acesso ao conteúdo da prova e, mesmo que haja, ele torna-se refém do intérprete, dependendo da sua atuação.

De igual modo, os profissionais não acreditam haver essa igualdade. De todos os profissionais entrevistados, somente 3 disseram que os recursos disponibilizados garantem aos alunos surdos competirem em condições de igualdade com os ouvintes. No entanto, vinculam sua afirmativa a alguma condição. Assim:

Eu acredito que sim. Se *tem* esse recurso, se isso acontece, se *tem* o tratamento diferenciado na correção, eu acredito que sim. [...] Mas, se existe esse suporte e ele é garantido e ele é efetivo, acredito que dê condições sim (AP2).

Se for por um intérprete [a correção da redação], eu acredito que sim, que aí ele vai ver a particularidade do texto em Libras. O texto for lido, o aluno lê, mas eu acho que essa leitura também, como a gramática é diferenciada da nossa, eu acho que é importante também que o intérprete leia e diga em Libras o que está sendo pedido naquela proposta. Se for dentro desses

critérios, ele vai compreender exatamente o que é que está sendo pedido, porque eu acredito que é extremamente injusto um aluno que é... que não tem nenhuma deficiência ler a proposta da redação, ele vai interpretar de um jeito. Se for surdo, ele pode nem compreender totalmente. Daí a necessidade do intérprete. Então, se houver, sim (AP5).

Sim. O modelo que é proposto possibilita sim, mas possibilitaria mais ainda, daria mais oportunidade pra os surdos ingressarem nas faculdades se realmente houvesse a tradução de fato. E uma capacitação mais qualificada de tradução mesmo. Como uma capacitação presencial, não deixada a critério do próprio profissional de fazer ou não. Muitos não fizeram [a capacitação a distância]. Eu conheço alguns intérpretes que não fizeram o alinhamento. A outra questão também é ser mais rígido quanto à formação do intérprete. Porque não é o Inep que contratou os intérpretes, foram algumas coordenações de outros concursos, de outras empresas, que chamaram os intérpretes. E muitos intérpretes entraram, que não eram intérpretes, infelizmente. Não tinha formação nem PROLIBRAS (I10).

Conforme se percebe, o entrevistado AP2 vincula essa condição de igualdade a uma correção diferenciada da prova de redação; o sujeito AP5 aponta que, se a redação for corrigida por um tradutor-intérprete de Libras e se o texto da prova for traduzido para o candidato, haverá condições de igualdade. O relato do sujeito I10 afirma que sim, mas que haveria oportunidade maior se houvesse a tradução de fato da prova e se houvesse maior cuidado com a formação do intérprete que vai atuar no ENEM. Mesmo acreditando que os recursos são adequados, os sujeitos AP5 e I10 percebem a importância da tradução integral do exame para que o candidato tenha acesso ao conteúdo da prova, algo que não é permitido pelas regras estabelecidas (INEP, 2012).

Todos os demais entrevistados não acreditam que os recursos atualmente oferecidos oferecem uma igualdade para o candidato surdo. Em suas falas, os tradutores-intérpretes revelam:

Eu acredito que não (I1).

Ainda não. A prova do ENEM é cansativa até mesmo para os ouvintes, imagine para os surdos, que não têm todo um domínio da língua 2, que é o Português escrito (I2).

Não tem a mínima possibilidade de um aluno surdo competir com ouvinte. Até mesmo porque o ouvinte tem a facilidade de ler maior do que um surdo. Porque a língua materna do ouvinte é a L1, Português, e a língua materna, L1, dos surdos é a Libras. [...] mesmo que tenha acessibilidade com intérprete e tudo, não tem como ele competir com ouvinte [...] devido à prova não ser em Libras, que é a dificuldade maior que eles têm e também não ter conhecimento do Português, das regras gramaticais, não ter o conhecimento como o ouvinte tem (I3).

Não. Primeiro, por não ser liberada a tradução inteira da prova. Apenas partes, fragmentos da prova. [...] E você colocar que esse surdo, ele tem que

engolir a situação que ele vai fazer uma prova numa Língua Estrangeira pra ele. Apesar dele viver no Brasil, não é uma língua natural pra ele. O aprendizado é extremamente difícil. É muito mais fácil o ouvinte aprender Libras do que o surdo aprender o Português. Então é muito mais fácil, nas escolas, desde o começo, os alunos terem contato com a língua de sinais, porque o ouvinte tem todos os instrumentos para aprender a língua de sinais, ao passo que o surdo não tem o instrumento principal para aquisição dessa língua que é oral, que é a audição. Então, eu acho extremamente injusto (I5).

É impossível (I6).

Não. Na verdade isso não é só aquele momento da prova, *né?* Existem n fatores que dificultam essa igualdade, essa equidade, em relação à prova para o ouvinte e para o surdo (I7).

Não. Porque a prova, da forma como ela se estrutura, é uma prova escrita no Português. Este Português é, para o surdo, uma segunda língua. Necessita de um outro tipo de recurso pra que o surdo tenha acesso àquela prova. Então, aquela prova precisa ser traduzida para Libras para que o surdo tenha acesso. O que eu acho que vai chamar de acessibilidade ao concurso pro surdo é a chamada acessibilidade bilíngue, no caso, pra concurso. Aquela prova *tá* escrita, mas ela precisa de uma tradução. Quais os mecanismos? Quais os instrumentos? Aí tem que ser uma coisa construída pelas instituições, pela sociedade, para que se chegue a essa situação. O fato é: que a prova escrita no Português, da forma como está, ela não torna o surdo competindo em igualdade com o ouvinte (I8).

A realidade de uma pessoa surda, de uma criança surda, tem diversos fatores que, de alguma forma, ele está limitando ela. *Tem* a relação familiar, que geralmente eles não conhecem a surdez, não conhecem a Libras. *Tem* a relação médica, que geralmente impõe certos saberes, que é meio isso mesmo de impor. Então, *tem* o preconceito, o senso comum de que a relação com o diferente, com o que *tá* fora do padrão, com o que *tá* fora entre aspas do normal, a escola que não existe. Fortaleza só tem duas escolas que, hoje em dia, atuam com educação de surdos. As duas estão numa região geográfica muito pertinho, não dá pra imaginar que todas as crianças surdas estão ali, estão sendo atendidas por essas duas escolas. Então, até as que estão, elas estão passando por um processo de luta até pra chegar ali, *né?* Porque, tipo, é uma região mais rica da cidade. Querendo ou não, ali não é periferia. Não são todos os surdos nem que conseguem chegar a elas, *né?* E aí, assim, imagine que, dentro de todo esse processo, é porque vai ter uma pessoa que vai interpretar uma prova, que é uma prova longuíssima, noventa questões em cada dia e, no segundo dia, ainda *tem* uma redação e achar que *tá* em pé de igualdade... Não, não, não existe (I9).

De igual modo, a presidente da APILCE e os membros da FENEIS afirmam:

Não. Por isso. Por eu estar dentro das instituições de classe e acabar participando dos movimentos surdos em luta, em defesa de algumas outras questões e, nesse caso específico do ENEM, a gente ouve muito falar... ‘não, mas o surdo é brasileiro, ele deveria saber Português, não é nem saber, ele deveria se obrigar a saber Português como uma pessoa ouvinte’. Mas isso é um mito muito grande que as pessoas têm na cabeça. É porque as pessoas não conhecem mesmo o que se estabelece quando eu tenho uma primeira língua que não é aquela língua, que as pessoas acham que é por preguiça ou por falta de estudo, por culpa da escola, que eles não dominam a Língua

Portuguesa como um grupo de ouvintes. E aí por questões, como eu posso dizer, até fisiológicas mesmo. Porque o seu cérebro, ele tem uma apropriação da língua, da primeira, que nenhuma outra língua vai ser como essa. Então, tendo essa premissa de que a minha primeira língua eu vou dominá-la muito mais do que qualquer outra língua que eu vou aprender e os casos de exceção, eles são como os casos de exceção. Então, mesmo que os surdos tenham um bom acesso à escola, à educação e ao aprendizado da Língua Portuguesa, eles sempre serão pessoas que estarão lendo e escrevendo Português como segunda língua. Se eles estão sempre escrevendo e as pessoas e outro grupo de pessoas, que é a maioria, tem direito de fazer essa prova na sua primeira língua, por que não a mesma coisa? Uma língua que também é oficial, que é do nosso território, que é reconhecida, é isso que eu não vejo equiparação (Ap1).

Eu acredito que não. Digo assim... pelo que eu converso com os meninos que participam do ENEM. Eles falam da prova. E até mesmo pelos intérpretes. Nós sabemos da complexidade das questões do ENEM. Quem já participou de uma prova do ENEM, nós, ouvintes, podemos ver a interdisciplinaridade que tem dentro daquilo. Pra gente, ouvinte, a gente tem uma certa dificuldade em responder aquilo, imagina para o surdo entender aquilo, imagina pro intérprete poder passar que da forma que *tá* tal e qual. Uma sinalização errada distorce a questão e aí acaba fazendo não uma indução, mas, se eu passo pra ele algo errado, de alguma forma, ele vai responder errado. Então, a questão da quantidade do tempo: tem gente que lendo prova não consegue. Lendo! Imagina uma pessoa pra sinalizar uma prova. [...] Gente, a prova deles é... e aí? Aí você olha pra eles e diz: 'não, 1 hora'; aí acha que mais 1 hora dá? Também não *tô* pedindo 10 horas de prova, mas o mínimo de acessibilidade. Se a prova fosse filmada? Reduziria muito, porque *tá* todo mundo olhando e respondia. Porque funciona aqui com a gente. Nós temos essa experiência aqui de ter a prova no papel impressa e ter a prova sinalizada. Funciona. Nós trabalhamos, nós funcionamos dentro desse esquema que nós queremos levar pro ENEM, nós queremos levar pra concurso, pro PAIC, provinha Brasil, SPAECE, tudo isso que gira em torno da educação deles... funciona aqui, a gente tem resultado aqui. Por que não vai funcionar lá? (F1).

Acho que não. Há uma diferença. [...] Por exemplo, o ouvinte, ele sabe o Português, ele sabe perfeitamente o Português. O surdo, ele tem a dificuldade. Mas tem o intérprete. Ok, o intérprete sabe o Português perfeito. O intérprete lê a prova, então parece que, às vezes, a gente perde informação na interpretação. No caso, é do Português pra Libras, então não vai ser 100% a passagem do Português pra interpretação em Libras, que acaba perdendo alguma coisa também. Então, fica mais difícil. Não é que o intérprete seja ruim, mas porque a interpretação não dá pra ser exatamente 100% igual à informação original. Então, sempre há uma perda de informação. Então, o que se deveria fazer era a adaptação da prova, tradutores que saibam, que sejam... que saibam adaptar a prova e fazem de verdade o trabalho dele. Então, vai que a interpretação é a interpretação errada e eu respondo errado aquela questão (F2).

Os profissionais do ICES apresentam um pensamento consonante:

Não. De igualdade não, porque, como eu respondi na questão anterior, né? Não, eu acho que só vai ser igual quando tiver essa reformulação na prova (P1).

Eu acredito que não (P2).

Não, ainda não. Porque só o intérprete em sala, como eu falei, ele está ali para tirar dúvida. É como um dicionário que *tá* ali e com uma palavra ele tenta entender todo um contexto... é um tempo a mais. É como quem pega uma prova em uma língua que você nunca viu ou tem pouca habilidade com ela e sabe que não dá tempo haver uma tradução. E o que é mais frustrante é pra eles entenderem e já saberem que não dá tempo (P3).

Não. Não, porque a gente também não pode considerar que o profissional que o INEP vai contratar tem também essa habilidade de todo conhecimento da sinalização da prova. Alguns intérpretes têm mais habilidades numa área específica e *sente* dificuldade em outra área, como Matemática e Física, e *acaba* não conseguindo passar a informação e também que o adequado seria a prova estar na língua deles (P4).

Igualdade não. Concorrer, sim; igualdade, não. Eu já falei: questão de tempo, questão do serviço que é diferenciado, questão da língua, questão da modalidade. É complexo demais dizer assim, igualdade, não existe igualdade (P5).

Não. Primeiro porque a gente sabe que a prova é muito extensa, o tempo é curto, é humanamente impossível interpretar aquela prova. A prova não é acessível, não é em Libras, não tem uma tradução, então, é muito complicado. O tempo. São vários surdos pra dois intérpretes, ou são 6 ou 7 pra somente dois intérpretes, enquanto um *tá* lendo, o outro *tá* interpretando e aí um tem uma dúvida numa questão, o outro tem uma dúvida em outra questão. O tempo é mínimo, somente 4 horas e, no dia da redação, só 4 porque tem que ficar pelo menos 1 hora pra redação. Apesar de ter uma hora a mais, mas é só uma hora a mais, não faz muita diferença. Quando se trata de fazer uma tradução de 90 questões. Com um texto..., cada questão tem praticamente um texto; cada item, são itens bem grandes, então, não têm acessibilidade. Na verdade, é uma falsa acessibilidade. Assim, 'Não, vamos calá-los dando isso daqui'. A luta hoje é essa, que o ENEM seja em Libras (P6).

É praticamente impossível. Não há essa igualdade porque, o que o Inep precisa fazer é fazer adaptação, porque ele tem que entender a cultura é diferente, então os costumes são diferentes. Pro ouvinte, o Português é a primeira língua; pro surdo, é a segunda língua que é o Português. Então precisa haver essa estratégia de adaptação para que eles possam resolver os problemas (P7).

É possível que haja uma igualdade, mas vai depender de quê? Das regras, da [prova ser em] Libras [...] o ouvinte consegue ler tudo, na verdade, porque ele sabe Português, mas se não tiver essa tradução toda do Português pra Libras, para os surdos, não é possível. Mas, se tivesse, seria possível. A gente sabe que [para] o ouvinte é o Português, a língua dele é o Português a primeira língua dele e o surdo, a primeira língua dele é a Libras. Então, precisa que seja feita em Libras, toda a prova, no caso. Por isso agora que a maioria dos ouvintes *estão* se saindo bem, porque a primeira língua deles é o Português, os surdos.... é uma opinião, *né?* Deveria mudar, deveria o

intérprete traduzir tudo, na verdade. O intérprete devia fazer a tradução inteira da prova, não só parcialmente (P8).

Não, é muito diferente. O ouvinte, ele sabe fazer redação. Muitos que tiram nota máxima na redação são ouvintes; já o surdo, ele tira a nota mais baixa, porque ele não conhece as palavras; ele fica muito prejudicado por causa da redação. Se a prova, por exemplo, um dia ela for filmada, no caso, dá, é possível; mas a redação? Redação é mais uma coisa de ouvinte. Por exemplo, na prova, na matéria de Matemática, ter um *datashow* explicando em Libras tudo direitinho, então dá pra entender. Na minha opinião, ficava bom assim, mas na redação é muito difícil, a maioria dos surdos perde na redação. Poucos surdos conseguem uma pontuação boa. Se tiver a prova em Libras, for adaptada, seria bom, mas a redação continua sendo uma coisa que prejudica. Então, às vezes, eu tenho muito... eu tenho um sentimento de ódio mesmo, porque é meio que um sentimento ruim, porque não gosto. Porque, tipo aqui no ICES, a gente tem uma prova adaptada que é no *notebook*, que é no *slide*, no *datashow*. Que eu gosto desse tipo de prova, mas no ENEM... (P10).

A maior parte das justificativas se refere ao fato de que a prova é na Língua Portuguesa, uma língua a qual o surdo não detém total domínio, o que prejudica a sua compreensão da prova. O relato da intérprete I9 revela dificuldades muito mais amplas, que vão além dos recursos disponibilizados na prova. Ela enfatiza aspectos sociais e educacionais do surdo, como o isolamento dentro da própria família, situações que envolvem preconceito social, o fato dele ser olhado ainda dentro de um discurso médico da surdez e a ausência de uma educação de qualidade (BISOL et al, 2010; GOLDFELD, 2002, GUARINELLO, 2007, SACKS, 2010).

Os profissionais entrevistados também discordam da regra de que o candidato não deve ter acesso ao conteúdo total da prova em Libras. Mesmo com o tempo adicional de uma hora a que os candidatos surdos têm direito, reconhecem que o tempo previsto para a realização do exame não é suficiente para a total interpretação da prova pelos tradutores-intérpretes que estão em sala. Apesar disso, segundo os entrevistados, a não tradução para Libras prejudica o candidato. A permissão de tradução de palavras isoladas pode, em algumas situações, atrapalhar o entendimento do enunciado da questão, por não ser considerado, nesse tipo de tradução, o contexto da pergunta.

Não. [...] trabalhando com interpretação de palavras soltas, sem contexto... a gente sabe que palavra sem contexto, ela é entendida de várias formas. Então, o surdo também entende isso. Entende a palavra em várias formas. A gente interpreta uma palavra assim... mas, relacionada a quê? E a frase também... Então, passa muita coisa despercebida ali. Passa muita coisa em que eles não conseguem entender, de fato, o que é exatamente (I4).

O surdo acaba não tendo acesso ao conteúdo total da prova: ele não tem. E ele se encontra em situação de desvantagem perante aos ouvintes que estão fazendo prova (I5).

Pense que 80 questões pra interpretar pra um aluno levaria todo o tempo, imagine eu estando dividido em sala de aula pra 3 ou 4. Como é que fica? Como é que eu vou me dividir? Eu tenho que dividir uma parte pra você, uma parte pro outro e aí vai passando. O prejuízo é grande. Já, se a prova fosse em Libras, organizada pelo próprio MEC, em Libras, viesse toda em Libras, botasse cada candidato no computador, aí lançasse no sistema ou então no DVD (I6).

Não é possível traduzir toda devido ao tempo. Mas algumas questões dá pra traduzir todo o enunciado. Eu acho que o candidato entende melhor. Porque a avaliação não é da Língua Portuguesa, porque você coloca isso só pro surdo, pra ele compreender a Língua Portuguesa, então, todo o ENEM tá voltado só pra conhecer a Língua Portuguesa, e não pra outros conhecimentos, outras competências (I10).

Pela complexidade de questões, eles precisam no vocabulário de uma segunda língua bem mais ampla, porque a questão das questões contextualizadas exige mais tempo do intérprete e os candidatos surdos não têm esse tempo (P3).

O ENEM é uma prova extensa, noventa questões num dia, noventa no outro, mais a redação. Com o tempo assim, razoavelmente impossível para um aluno surdo fazer, porque, além dele ser surdo, ele não tem o domínio da Língua Portuguesa em si; e, para passar da Língua Portuguesa para a língua de sinais, há um tempo; porque, querendo ou não, além de ser um papel de interpretação, tem um papel de tradução. Aquele tempo é inadequado; e, às vezes, também o ambiente em si não dá acessibilidade para o aluno; então, na minha experiência, foi uma coisa totalmente negativa. Falando como profissional. Porque assim, eu vejo o ENEM, se for algo acessível para o surdo, que tenha um tempo maior. As provas sejam no mesmo nível do ouvinte, mas respeitando a questão do cliente surdo. Porque, querendo ou não, a gente tá falando de uma outra língua, de uma outra modalidade; a gente não tá falando de uma questão oral. A gente tá falando de uma questão visual e, querendo ou não, requer mais tempo, requer mais tempo. E o intérprete, muitas vezes tá ali; ele faz o papel de tradutor e intérprete em questões de... simultâneo. Lê e passa. E, às vezes, aquilo pode acontecer uma fuga, uma fuga do que ele tá pedindo no texto, uma terminologia que pode ser interpretada de uma forma errada e vai gerar o quê? Eu vejo de uma forma negativa. Porque como o profissional tá ali, ele tá pra tentar quebrar essa barreira linguística e, às vezes, ele pode causar uma barreira maior. Então, a minha experiência no ENEM, assim, foi um pouco difícil por causa disso. Porque, às vezes, um texto é muito grande, a gente tem que ler, reler pra depois transformar em Libras. E que, se eu for fazer isso, o intérprete, uma prova de 90 questões, pelo tempo que me dão, eu vou poder fazer o quê? 30% da prova, nesse tempo. Estatística. Posso até tá errado. Então, eu vejo isso. Vai ser 1/3 da prova nesse período de tempo que dão. Então, tem um período muito grande pra esse aluno, porque ele não vai ter. Então, a gente vai lá interpretar a prova, a gente interpreta umas 20, 30 questões, o aluno vê que o tempo não dá, ele pede licença: 'não, eu vou tentar aqui'. A maneira de tentar é uma loteria: ele vê lá as questões *a, b, c, d, e*: 'Ah, eu vou escolher a *e*'. Então, não tem essa questão acessível. O acessível tá só no nome, mas, verdadeiramente ali, pra fazer minha função de intérprete, não existe. Então, na minha visão, ainda há muita coisa a ser resolvida nesse âmbito. Ah! Quer respeitar o aluno surdo? Respeite, mas respeite primeiro a sua modalidade, o jeito que ele é, porque assim há uma acessibilidade verdadeira. Então, era bem melhor. Por isso que já tem uns 4 anos que eu

não interpreto ENEM. Que eu acho, assim, desleal para com o surdo. Porque, muitas vezes, as pessoas que estão lá acima sabem dessa realidade, sabem como deve ser feito, mas não gera algo pra que isso aconteça. Então, preferi um pouco me afastar e ver pra ver se melhora (P5).

Conforme os relatos apresentados, o tempo a mais disponibilizado não atende adequadamente o candidato surdo. A quantidade de questões e a tradução corrente para sua própria língua, para que possa realizar a prova, requer um tempo muito maior, que nem o surdo tem condição de fazer sozinho, nem o intérprete tem condição de auxiliá-lo nessa empreitada. A solução para que o candidato tenha acesso à tradução integral do exame em um intervalo de tempo hábil para que o tradutor-intérprete possa fazê-lo seria portanto, a disponibilização da prova videogravada em Libras.

6.4 Sugestões para que a prova do ENEM atenda as necessidades dos surdos

As sugestões oferecidas pelos entrevistados se referem principalmente ao respeito à língua de sinais, língua natural do surdo. Somente assim poderia haver uma equivalência no atendimento ao surdo na realização do certame. As sugestões que apareceram concernem ao desejo de que a prova seja aplicada em Libras e de que haja uma correção diferenciada na redação. Dos 25 alunos entrevistados, 18 sugeriram que a prova fosse realizada em Libras, assim eles teriam, de fato uma acessibilidade.

Conforme depoimentos:

Então, precisa sim, melhorar em muitas coisas. Continuar com a questão do intérprete e também, se possível, a prova em Libras. Se os intérpretes pudessem ser formados por áreas, pra que eles tirassem mais dúvidas da gente. Porque isso iria ajudar muito os surdos a ingressarem em quantidade na universidade (A1).

Gostaria que tivesse um *datashow*, que a prova fosse sinalizada pro grupo surdo. Porque precisa do visual (A2).

Seria essa questão de fazer a prova em Libras, para que o surdo possa ter mais oportunidade, para que possa ingressar numa faculdade qualquer, no curso que ele possa optar (A4).

Gostaria que fosse de forma bilíngue. A prova fosse sinalizada. Para que o surdo pudesse ter ali no *datashow* a prova de uma forma única para todos os surdos. Ou com um intérprete sinalizando, ou um próprio surdo sinalizando, mas que fosse de forma bilíngue (A6).

Porque o ouvinte, quando ele lê, ele entende. O surdo é diferente, ele precisa ler. E seria bem melhor se fosse uma prova em vídeo, porque nós surdos, nós não entendemos, parece que é essa barreira que existe. Então precisam respeitar o direito do surdo (A10).

O intérprete e a prova sinalizada. Que a gente entenderia a contextualização de forma integral. A gente deixaria o intérprete de lado na hora da prova e qualquer outro tipo de problema a gente tiraria a dúvida com o intérprete. Porque isso é direito nosso ter a prova sinalizada. É direito nosso, porque, só o intérprete, fica muito defasada a informação; a instrução que está dizendo ali, fica muito retardada, mas, se tivesse uma prova sinalizada realmente, a gente se daria melhor (A12).

É interessante apontar que aparecem também, como no relato do aluno A1, a sugestão dos tradutores-intérpretes serem formados por área, para que eles soubessem, de fato, o que estão traduzindo.

Os alunos A6, A7 e A15 fizeram sugestões de que a prova do ENEM para o candidato surdo contivesse mais imagens, gravuras, símbolos e menos textos. Segundo suas falas:

Deveria ser realizada de uma forma escrita, mas uma escrita contextualizada. Por exemplo, ser feito com gravuras, imagens, símbolos, né? De uma forma bem visual, para que o surdo possa ver aquela imagem e ter o nexo do conteúdo, do contexto, para ficar mais fácil (A6).

Eu vejo que, assim, precisava respeitar mais o surdo na questão de não ter um aprofundamento em relação à prova, mas ser uma prova simples, básica, para que o surdo possa compreender melhor. Não muito texto: mais imagem, gravura, símbolo, para se tornar mais fácil a questão visual (A7).

Tem os itens pra gente responder e, depois de mostrar o texto, mostrasse alguma imagem (A15).

As sugestões dos alunos se vinculam à possibilidade da prova em Libras e do uso de recursos visuais, tais como gráficos, imagens, gravuras, símbolos. Tal sugestão mostra a importância de se explorar o aspecto visual nos serviços prestados ao público surdo.

De modo similar, os profissionais entrevistados afirmaram que a prova em Libras daria acessibilidade ao candidato surdo. Chama atenção o relato do entrevistado P5, que afirma que, somente dessa forma, seria possível avaliar o desempenho do candidato, proposta inicial do ENEM, pois da maneira como hoje é feita, o que pode estar sendo avaliado é a compreensão do candidato na Língua Portuguesa e não nas outras competências a que o exame se destina.. Logo:

Se, a partir do momento que o Inep começar a utilizar o ENEM respeitando as características linguísticas do surdo, eu acho que, aí, sim, ele vai dar uma garantia pra que o aluno surdo, ele consiga competir de igual com o aluno ouvinte (I1).

Na verdade, é o que eles todos querem, que essa avaliação passe a ser filmada, sinalizada e filmada pra que eles possam compreender melhor; melhorar o tempo das questões, poder ter mais tempo pra redação. Querendo ou não, ainda é uma luta deles (I2).

A prova prioritariamente teria que ser em Libras e as questões teriam que ser reduzidas. Seria essencial para um bom desempenho deles na prova (I3).

A prova deveria ser sinalizada, poderia ser sinalizada. Porque é onde ele vai realmente competir de igual pra igual com o ouvinte (I4).

Copiando exemplos que já existem. Você tem a Universidade Federal de Santa Catarina, tem um polo aqui no Ceará, tem a universidade UFC, que já tem trabalhos nesse sentido [...] possivelmente, agora as provas serem feitas realmente em língua de sinais, como é o PROLIBRAS, como é o Letras-Libras. São provas que são produzidas obedecendo, respeitando a condição do surdo. Então, se simplesmente utilizasse os modelos que já existem. [...] E existem modelos prontos, existem fórmulas fechadas que já poderiam ser utilizadas (I5).

Como eu tô dizendo, volto a repetir: se o ENEM tivesse uma visão de instituir nesse evento, que é um dos maiores eventos do mundo, respeitar a questão da inclusão, fazer da prova uma prova em Libras, aí com certeza ia melhorar muito. Aí sim, poderia se dizer que dependeria do aluno e não de outros recursos como intérpretes, sala, pessoas que entendam a questão. Porque é ele e a língua dele (I6).

Já tem os intérpretes, mas o fato de ser em Libras. Porque quando se quer, se resolve tudo. Talvez se eles montassem uma logística, uma estratégia para realizar esse ENEM em Libras, pelo menos um protótipo, uma tentativa de experiência, eu acho que daria certo (I7).

Aquela prova precisa ser traduzida para que o surdo tenha acesso. O que eu acho que vai chamar de acessibilidade pro surdo é a chamada acessibilidade bilíngue (I8).

Ter um intérprete e ter essa prova sinalizada (P1).

Então a partir do momento em que o Inep respeitar essa questão linguística e fizer uma prova em Libras, utilizando toda essa metodologia bilíngue, eu acredito que, aí sim, haverá 100% de acessibilidade para o aluno surdo (P2).

Ser em vídeo e em Libras (P3).

Que realmente o ENEM fosse todo sinalizado, na língua de sinais, para que eles possam ter essa possibilidade de ler a prova, ter o Português escrito e também visualizar a prova na língua deles (P4).

A prova bilíngue, a prova que respeitasse a modalidade do surdo, a língua dele mesmo. Porque aí a gente ia poder avaliar se era a prova ou se era o aluno que *tava* com esse ônus (P5).

Eu acho que a primeira coisa, que seria o básico, seria a prova ser em Libras. A questão mesmo da tradução das questões (P6).

Os surdos, eles lutam por essa adaptação em Libras, que pode ser feita no *datashow* junto com um CD que grava para que possamos ter esse tipo de acessibilidade, além do intérprete (P7).

O que pode ser mudado? A inclusão da Libras. A prova feita em Libras (P8).

Eu acho que se fosse, se tivesse alguma forma de que eles pudessem fazer toda a avaliação de uma forma clara, sendo na língua deles, eu acho que poderia melhorar muito o resultado desses alunos surdos. Eu acredito que sim (P9).

Eu torço para que no futuro tenha a utilização da prova adaptada pra Libras, em vídeo, em *datashow* (P10).

Primeiro, na língua deles. Volto a bater na mesma tecla, tem uma lei que diz que a Libras é a segunda língua oficial do país [...] Então, como você não respeita? Então, a L1 deles é a Libras, é a língua materna deles. Seria a mesma coisa pra gente. Era meio que dar pra você fazer uma prova no inglês. Não é a sua língua materna. Respeite a língua deles. Dê a prova na língua deles (F1).

Então, o Inep, ele dá o intérprete, mas às vezes o interprete, ele não é profissional. Por isso que a gente quer as duas coisas, tanto o intérprete quanto a interpretação da prova em Libras (F2).

Eu acho que se a prova fosse em Libras. Ela atenderia pelo menos em relação à acessibilidade na prova e daria equiparação entre os outros candidatos (Ap1).

Eu acho que o melhor recurso, quando eu penso, eu penso se fosse uma prova gravada, por exemplo, onde o aluno pudesse *tá* voltando [...] ali com o intérprete pode ser que... e ele nem pode traduzir a prova toda, *né?* Ele nem pode traduzir a prova toda, então eu acho que não, não há acessibilidade aí de forma alguma. Dificulta bastante. E ainda tem outra coisa, por exemplo, o intérprete. Pode ser que o intérprete de uma sala tenha mais qualidade de formação, mais experiência que o intérprete de outra sala; então aí já vai ser diferente a compreensão que cada aluno vai ter. Se fosse uma prova, por exemplo, eu penso assim, numa prova em que o intérprete traduzisse, interpretasse essa prova e gravasse e fosse a mesma gravação para todos os alunos surdos, entendeu? Talvez fosse mais... tivesse mais equidade. Porque todos estariam tendo acesso à mesma interpretação, à mesma tradução (AP6).

Se ele precisa de um intérprete pra ler a prova toda, é pra ser dado o direito do intérprete ler a prova toda desde o comando, desde o texto até as alternativas pra que ele. Aí sim, esteja em igualdade de concorrência com os candidatos ouvintes (AP7).

A intérprete I9 não sugeriu diretamente a realização da prova em Libras, mas apontou como condição fundamental *ouvir* o que essas pessoas que necessitam dos recursos têm a dizer. Para ela:

Eu acho que, para o ENEM ter acessibilidade, realmente devia de alguma forma escutar essas pessoas que vão fazer. Não sei se só a prova sinalizada seria acessibilidade, porque, por exemplo, eu lembro de uma prova que *teve* de concurso, acho que era pra professor do estado, deve ter sido há uns dois, três anos e eu lembro de várias pessoas reclamando dessa prova. Era uma prova que foi sinalizada, parece que a sinalização vinha de pessoas do Rio de Janeiro e eu vi pessoas reclamando que tinha muita datilologia, de que não estava tão claro e eu fico me perguntando, porque tipo: a prova é um exame nacional, e aí, assim, será que daria certo? (I9).

Em seu relato, percebe-se que ela reconhece a luta dos surdos pela prova em Libras e a respeita, no entanto aponta para os desafios dessa prova, que deve levar em consonância os regionalismos da Língua. Visão semelhante tem o profissional I10 que afirma:

Agora tem que ter uma tradução, uma revisão de tradução e ainda respeitando o regionalismo. Seria um desafio muito grande pro ENEM fazer uma prova em Libras respeitando todos os regionalismos. Eu acho que deveria ter algumas equipes por região (I10).

Alguns profissionais não sugeriram diretamente a prova em Libras. Mas o respeito à sua questão linguística, não dando sugestões mais precisas de como proceder:

Eu acho que o primeiro passo, não só para o ENEM mas para a comunidade surda em geral, é que essas leis sejam cumpridas. Então, eles têm um intérprete, que isso é garantido por lei e eles sejam aceitos, principalmente na língua deles, porque a Libras também é uma língua oficial do Brasil, então isso precisa ser levado em consideração (AP1).

O profissional AP2 não apresentou sugestões. Cabe ressaltar, que ao ser perguntado sobre como o ENEM poderia ser mais acessível para o surdo, ele afirmou que só tinha conhecimento dos recursos porque a entrevistadora tinha citado durante as perguntas quais os recursos que o Inep disponibiliza para o candidato surdo (INEP, 2012). Ele desconhecia as especificidades de tais recursos, como a proibição da tradução integral do exame:

Se esse recurso... eu insisto nisso, se esse recurso que você falou [presença do intérprete, tempo adicional, correção diferenciada da redação], for garantido, eu acho que ele *tá* adequado. Assim, no momento, eu não vislumbro nenhuma outra possibilidade diferente dessa. Inclusive, eu nem sabia que isso existia (AP2).

Não, eu acho que a forma de acessibilidade pra um texto escrito tem que ser mesmo o intérprete (AP5).

Outra assessora pedagógica apresentou uma resposta vaga:

Atendendo às necessidades (AP3)

A organização do evento e o apoio e acolhimento a esse candidato apareceu como uma possibilidade de melhor acessibilidade ao surdo:

Eu acredito que seria desde permitir que ele tenha acesso ao local, sendo apoiado com profissionais que possam acolhê-lo, até realmente ele estar numa sala adequada e a pessoa tenha condição de dar esse apoio. Eu acho que o candidato com deficiência, ele tem problema até pra chegar ao local (AP4).

Cabe ressaltar que somente dois Assessores Pedagógicos do ENEM não apontaram para a realização da prova toda traduzida para Libras, seja pelo intérprete ou videogravada.

Outro fator que deve ser levado em consideração, para que o surdo tenha condições iguais de acesso ao ENEM e às possibilidades que ele oferece – certificação do Ensino Médio, seleção para o Ensino Superior, financiamento do FIES e participação do

ProUni –, seria a correção da redação de modo a respeitar a escrita diferenciada do surdo. Apesar de estarem previstos na nota técnica de 2012 (INEP, 2012), os critérios de correção diferenciada são vagos, não sendo possível ao público em geral saber exatamente como ela é realizada. Na opinião dos tradutores-intérpretes de Libras:

O ideal seria que quem fosse corrigir essa redação soubesse que aquele aluno é surdo e que ele tem uma forma peculiar de escrita e que essa pessoa tivesse um conhecimento prévio ou que essa correção fosse feita por um tradutor-intérprete junto com um professor de Português pra que ficasse bem mais... como é que eu posso explicar... pra que ficasse mais claro pro professor de Português e pra que o aluno possa mesmo ser avaliado de forma correta (I1).

A redação, nós já temos uma forma própria pra eles pra ser avaliada. Eu sou de acordo que a redação continue do mesmo modo que *tá sendo aplicado*. Na forma de avaliar a prova dos surdos, eles têm que tirar 500 pontos e, sendo na forma escrita deles, sem aquelas conexões: de, um, as... a forma mesmo que eles escrevem. Sendo que a redação tem que estar toda no contexto (I3).

A avaliação do Português... principalmente no caso da redação. Creio que deveria ter um intérprete na hora da correção, porque o surdo, ele tem que realmente aprender o Português, porque é a segunda língua dele e é a língua da maioria das pessoas. Mas necessitaria de um intérprete pra *tá* traduzindo qualquer tipo de contratempo que eles vierem a ter. O intérprete, mesmo que seja de outro local, que entendesse a língua, que entendesse a forma com que eles escrevem, na verdade. [...] A Libras, ela não contempla conjunções, preposições, porque é uma língua sinalizada, ela é visual. Então, ela não contempla isso na sua estrutura. Então, eu acho que é mais ou menos por aí... a parte de Português teria que ter um intérprete na hora da correção (I4).

Ele usa o Português como suporte na hora de escrever. Mas até na hora de escrever, ele escreve obedecendo a ordem de construção frasal da língua de sinais. E o ouvinte erroneamente pensa que ele está escrevendo o Português errado. Não, ele está se apossando da parte escrita do Português para expressar o que ele sente em língua de sinais. Por isso, quando o ouvinte pega uma prova, um texto produzido por um surdo, ele acha que *tá* escrito de maneira errada. ‘Ah! Não tem artigo, não tem conectivos’; ‘Ó, o tempo do verbo foi escrito errado’. Mas ele não *tá* nem aí pra isso, ele *tá* descrevendo o que ele sente em língua de sinais. Então, é isso o que esse candidato encontra: uma prova que não é produzida obedecendo ou respeitando a sua condição de surdo (I5).

Deveria contratar as pessoas que vão avaliar aquelas provas [de redação], pessoas que conhecessem ou tivessem noção da questão linguística. É muito fácil. Não precisa identificar, porque não é identificado [...] Se a redação dos surdos, que é escrita como segunda língua, as pessoas que corrigiriam iam entender que eles são diferentes (I6).

O que a gente sabe é que tem um grupo de tradutores que vão pegar as provas dos surdos e vão fazer uma ressignificação, uma tradução do que *tá* lá escrito, do que *tá* sendo dito. Na correção da prova. Então eu acho que isso já é um avanço pra questão do surdo. Isso é uma coisa que pode até se

continuar fazendo, porque o surdo vai *tá* escrevendo daquela forma dele muito peculiar ao surdo (I8).

Então, quem for, quem é corretor, que vai fazer a correção dessas provas tem que entender essa especificidade do surdo da Língua Portuguesa como segunda língua (I10).

Para os profissionais do ICES, membros da FENEIS e para a presidente da APILCE:

Então, pra corrigir... quem *tá* corrigindo aquela redação precisa compreender como é que aquele menino aprendeu o Português. Como é que o Português *tá* pra ele, pra que seja corrigido também de uma forma mais justa. Porque uma pessoa que não tem entendimento nenhum de cultura surda, do aluno surdo, do processo de aprendizagem, ela vai olhar a redação, vai achar que *tá* toda errada, desconexa, falta uma palavra, falta uma ou outra pra fazer sentido e, pro surdo, não, faz total sentido. Se é uma pessoa que conhece isso, ela vai saber na hora que ela foi escrita por um aluno surdo e ela vai saber corrigir adequadamente uma redação que é escrita pelo aluno surdo (P1).

Que as redações fossem corrigidas levando em consideração as características linguísticas do surdo [...] que essa correção fosse feita por um tradutor-intérprete junto com um professor de Português pra que ficasse bem mais... como é que eu posso explicar... pra que ficasse mais claro pro professor de Português e pra o aluno mesmo, a ser avaliado de forma correta (P2).

No caso, seria uma correção diferenciada, considerando que o Português escrito para o surdo é uma segunda língua, como se fosse uma língua estrangeira. Essa correção deveria ser diferenciada (P4).

Também tem que levar em consideração uma condição de L1 deles [na redação] (F1).

A questão da redação pro surdo fazer também a redação em Libras, pra que os corretores possam ver qual é a expressão do surdo, o jeito que ele sinaliza, o jeito que ele coloca as informações, tudo (F2).

Um corretor que conheça a linguagem dos surdos (AP5).

O profissional I3 sugeriu que as provas do ENEM fossem feitas de modo a ter um número reduzido de questões:

A prova prioritariamente teria que ser em Libras e as questões teriam que ser reduzidas (I3).

Como se percebe, as sugestões oferecidas recaem sobre a possibilidade de o candidato surdo ter acesso à prova na modalidade de sua língua natural. A língua que possibilita ao sujeito surdo a sua constituição como pessoa (GOLDFELD, 2002, SACKS, 2010).

6.5 As instituições e a luta pelo ENEM em Libras: posição da FENEIS e da APILCE

A FENEIS da cidade de Fortaleza foi criada em novembro de 2002 e atualmente conta com 8 membros, a maioria voluntários. Apresenta um trabalho de promoção de cursos, eventos, palestras e realiza um trabalho de divulgação de direitos dos surdos. Atuam, portanto, como representantes da Comunidade Surda. Como possuem um trabalho de defesa dos direitos, na atualidade, está envolvida com criação de uma escola bilíngue Língua Portuguesa/Libras pela prefeitura de Fortaleza.

Em relação ao ENEM, a FENEIS defende a luta da Comunidade Surda pelo direito à prova em Libras. Essa luta dura 4 anos e já resultou em reuniões com o Inep para discutir a temática. Segundo o vice-diretor nacional da entidade, o Inep tem apresentado dificuldades em operacionalizar esse processo. No ano de 2014, a FENEIS iniciou um movimento, nas redes sociais, pelo ENEM em Libras. O objetivo é divulgar a causa e sensibilizar a sociedade para que seja garantida ao surdo essa acessibilidade. Reconhecem também a importância do profissional tradutor-intérprete no ato da prova, seja ela sinalizada ou não.

Com efeito:

A minha opinião é que a gente possa ter o intérprete também, mas principalmente a prova sinalizada. Seja no *datashow* ou no computador, porque tem um certo problema com o intérprete, porque são poucos os intérpretes. Alguns não têm formação, então, há problemas em vários estados. Por exemplo, a pessoa quer trabalhar como intérprete, o Inep chama e a pessoa vai. Só que ele só tem o básico, o básico do básico, então ele sabe pouca Libras. Então, parece que não é uma coisa séria. O surdo vê esse intérprete que só sabe o básico e se sente prejudicado. Então, teria que ser uma coisa mais séria. O grande problema é esse: não *têm* profissionais intérpretes adequados pra poder dar conta de tamanha demanda. Mas o Inep insiste que tem profissionais, mas eles contratam qualquer profissional, qualquer pessoa que saiba Libras. Faltam intérpretes, profissionais que tenham experiência, que tenham habilidade. Então, o que fica mais fácil? A prova ser sinalizada no *datashow* e o intérprete junto para somar. O ideal é que se tiver algum problema, alguma dúvida, ele vai lá e pergunta para o intérprete. Mas a minha opinião é que continue na luta para que a prova seja feita em Libras. Então, é um direito. O Inep fala que é muito caro também fazer a prova em vídeo, pagar intérprete, mas o surdo precisa ter esse direito. [...] Há um decreto nos direitos humanos para que tenha essa igualdade, não tenha essas barreiras (F2).

Segundo o entrevistado, o ENEM aparece como uma barreira para a entrada de surdos no Ensino Superior na Universidade Pública, o que faz com que vários surdos procurem a universidade particular ou o curso de licenciatura em Letras-Libras na UFC, que oferece acessibilidade ao surdo. Outro motivo pela procura do curso se faz pelo fato de que, na atualidade, a entrada em tal curso não acontece pelo Sistema de Seleção Unificada – Sisu¹²⁸

De acordo com o entrevistado, quando o curso de Letras-Libras era vinculado ao Sisu, os surdos, de igual modo, não conseguiam ter acesso a esse curso. Assim sendo:

O Sisu era prejudicial para os surdos, porque os ouvintes sempre tinham notas mais altas e os surdos sempre ficavam com notas mais baixas e saíam prejudicados [...] O surdo sabe menos Português; para o ouvinte é mais fácil, por isso que ele tira nota mais alta. O surdo sempre vai sair prejudicado [...] Porque o surdo tem como primeira língua a Libras, então, a gente viu que o Sisu era responsável por todo o Brasil; então, entrar na faculdade ficava muito difícil pro surdo. A gente conversou com a UFC pra que ela pudesse dar prioridade para surdo [no curso de Letras-Libras]. Então, foi feito um decreto e eles aceitaram. A prioridade passou a ser para o surdo (F2).

De acordo com o entrevistado, a não vinculação, nos dias atuais, do curso de Letras-Libras da UFC ao Sisu aparece como resultado da luta da FENEIS do Ceará para tal, que, na época, acionou a Defensoria Pública da União, que ingressou com uma ação civil pública¹²⁹. Tal fato demonstra como o atual sistema de acesso ao Ensino Superior exclui o candidato surdo. A possibilidade da prova do ENEM ser em Libras aparece como um fator que pode minimizar essa exclusão.

De modo similar, a APILCE tem apoiado a causa do ENEM em Libras. Juntamente com a FENEIS, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guiaintérpretes de língua de sinais – FEBRAPILS FEBRAPILS, ao qual a APILCE é associada, participou de reuniões com o Inep no ano de 2013 para discutir algumas questões relativas à prova do ENEM. Uma das discussões dessa reunião foi a possibilidade de haver uma tradução integral do exame ou a elaboração de uma prova no mesmo teor de dificuldade, mas que fosse pensada desde o início em Libras.

¹²⁸ Dados encontrados no site da universidade.

¹²⁹ Informações disponíveis no site: <http://www.dpu.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10335:vagas-do-curso-de-letras-libras-da-ufc-sao-destinadas-a-alunos-surdos&catid=79&Itemid=220>. Acesso em: 10 jul. 2015.

De acordo com a presidente da APILCE, a justificativa para essa defesa repousa no argumento de que mesmo os profissionais mais experientes e com melhor nível de formação não garantem uma boa qualidade da tradução de uma prova como o ENEM. As condições de trabalho do profissional na prova também corroboram para uma tradução inadequada do exame, tais como: i) a existência de uma média de 4 candidatos surdos por intérprete; ii) o exame contar com uma prova extensa, ao qual o profissional de tradução não teve acesso anterior; e iii) o curto período de tempo para a interpretação do exame. Estes são uns dos elementos que tornam o trabalho difícil.

Nas palavras da entrevistada:

É impossível que uma pessoa que não teve acesso a essa prova antes, em relação à qualidade mesmo de tradução, traduza aquilo que ela não sabe o que é de imediato, num período de quatro a cinco horas, uma prova tão extensa como é a prova do ENEM. Então, assim, é inconcebível. A gente defende, oficialmente, e se posiciona quando necessário, quando convidado, tanto localmente e também contribui nacionalmente quanto a essa questão (Ap1).

O pouco salário pago aos profissionais nas edições do ENEM e a resistência dos profissionais em interpretar um exame com tais condições de trabalho foi um dos motivos principais que levou a FENEIS e a APILCE a solicitar reunião com o Inep. Nessa reunião, a FEBRAPILS contribuiu com a descrição do perfil do tradutor-intérprete, algo que não existia até o ano de 2013. Apesar de ser um avanço, ainda são encontrados, como revelado em outros momentos da pesquisa, profissionais tradutores-intérpretes no ENEM que não possuem o perfil mínimo especificado. A justificativa para isso reside em outra situação mais abrangente:

Na verdade, nem é atendido, porque são tantos profissionais que são necessários, que não tem gente com o perfil mínimo. E a gente já falou que o perfil mínimo nem garante que a prova será bem traduzida. Mas é um perfil mínimo, o que tem na legislação (Ap1).

Quanto à discussão sobre a realização da prova em Libras, a discussão aconteceu nesses termos:

Em todas as reuniões, a pauta principal era a questão da tradução da prova. Isso foi no final de 2013 e começo de 2014. Houve algumas reuniões, acho que não mais do que 4 ou 5, lá em Brasília. E sempre nessas reuniões, o Inep colocava alguns empecilhos [...] O que ficou claro também na reunião que eu fui foi que eles tinham interesse de fazer a prova em Libras, mas que era muito *complexo* a produção dessa prova [...] a ideia deles, eles acham que a tradução ainda não satisfaria. Porque a prova ela é pensada na Língua Portuguesa e produzida nessa língua. Então, quando você faz a tradução, você encontra distorções. Então, a proposta era fazer uma prova pensada em

Libras, com mesmo teor de dificuldade, na mesma estrutura que tem a prova que é aplicada de maneira geral pros ouvintes, mas que ela já fosse pensada em Libras. Então, nessa época, o que eles diziam era que eles não tinham condições de aplicar em 2014 essa prova, mas seria possível em 2015. Mas muita água rolou de lá pra cá. E eu sei que não existe nada confirmado que esse ano seja feita prova em Libras. Mudou também parte da diretoria do Inep; era uma aposta também de um dos diretores dessa prova em Libras e eu entendo assim que seja complicado, porque é um exame nacional, mas se fosse só a tradução, que era mais simples traduzir, tem a prova pronta, monta uma equipe, isola essa equipe, por questões de vazamento de informação e tudo... Mas é uma coisa simples. E eu não sei em que pé está hoje em relação à essa ideia. Se ela realmente foi comprada ou se houve... eu sei que a FENEIS encabeçou ainda nesse ano um movimento amplo nas redes sociais em defesa da prova em Libras, pediu que muita gente fizesse, porque existe uma ação judicial que foi iniciada em 2013, que alguns candidatos não tiveram nem intérpretes. A gente meio que não há uma resposta definitiva do Inep quanto a esse exame (Ap1).

Chama a atenção para o relato da presidente da APILCE o fato da diretoria do Inep reconhecer que a tradução do exame não é satisfatória e que a prova deveria ser pensada em Libras. No entanto, nem uma tradução padronizada eles oferecem e acabam deixando essa tradução a cargo de profissionais do Brasil inteiro com diversos graus de qualidade e níveis éticos diferenciados, o que resulta em um maior prejuízo para os candidatos.

Para a entrevistada, a dificuldade de mudanças significativas no certame se dá pela magnitude dele. Em suas palavras:

Um exame dessa magnitude, nacionalmente, qualquer mudança nele é muito planejada, é muito pensada pra ela ser feita. Então, os surdos se prejudicam dessa forma porque, por exemplo, a gente sabe, tem ciência, não é que o Inep não saiba que existem os surdos ou que eles têm o Português como segunda língua [...], eles sabem! Mas existe uma dificuldade em oferecer essas condições mínimas. E não só por isso, porque também vêm outras coisas de pano de fundo. Não tem..., há pouco tempo, acho que ainda nem há, na verdade, uma ação afirmativa do Estado público, não só na esfera estadual, federal, municipal, de formação de intérpretes. Aí quando chega no exame desse, que o Inep precisa de milhares e milhares de intérpretes, não *tem* intérpretes. Tudo se soma nessa hora. Então, o ENEM, ele acaba, que sim, atrapalhando a entrada do surdo, porque é um exame muito grande e aí ele não pode ser pensado pra realidade do Ceará, por exemplo, ou a realidade de Florianópolis ou a realidade de São Paulo. Na verdade, a realidade brasileira e aí demora muito mais. A gente vê, por exemplo, a UFSC, em que não adotou o ENEM enquanto [mecanismo para entrada na] universidade. Lá é vestibular e eles fazem um vestibular em Libras. Os candidatos surdos têm opção de fazer o vestibular em Libras. É uma tradução do vestibular, mas ela é realizada por um grupo de profissionais de alto gabarito e ela vê essas questões, essas nuances na redação, nos exames. Ela está até disponível na *internet*, se você quiser ter acesso às últimas edições de provas traduzidas do vestibular deles, você tem como ter acesso. Então, assim, é outra realidade que a universidade consegue fazer, dar um acesso às pessoas surdas porque a universidade tem essa autonomia. Aí, com o ENEM, a universidade não tem autonomia (Ap1).

Sobre os atuais recursos de acessibilidade disponibilizados aos surdos pelo Inep para a realização do ENEM, a entrevistada assevera:

Eles são mínimos [...] Por quê? Porque ainda não há intérpretes formados e porque as condições de trabalho desses intérpretes durante a prova são péssimas. Muito precárias [...] muitos intérpretes brigam com a coordenação local que faz o exame pra traduzir, porque, mesmo com condições precárias, ele sabe que aquilo ali não é suficiente para os surdos (Ap1).

Para ela, os recursos não atendem as necessidades do surdo porque:

São meio que paliativos. Se eu entender que os surdos são tão brasileiros quanto as pessoas que não são surdas, que são ouvintes, que existe já um conhecimento legal da língua que eles utilizam, que o Brasil não é, em nenhum momento, país monolíngue, que são muitas línguas, por que não eles terem o mesmo acesso que as pessoas ouvintes durante a prova? Fazer em sua própria língua? Uma coisa básica. Então, eu acho que qualquer coisa que não seja isso, é pra dizer que não faz. Tipo, vamos... não é nem uma maquiagem... também não quero exagerar e dizer que eles estão maquiando. Eles querem atender a legislação, mas eles, de fato, não atendem. Acabam que não atendendo. E aí, por isso que se dá... por isso que poucos surdos entram na universidade e se *desencadeia* muitas coisas (Ap1).

As entrevistas realizadas com a presidente da APILCE e com os membros da FENEIS apontam para os mesmos dados encontrados junto aos demais entrevistados. A defesa do ENEM em Libras para surdos repousa sobre um direito que é básico da pessoa, que é o direito à igualdade de acesso. A dificuldade do surdo com a Língua Portuguesa, que é a sua segunda língua, acaba gerando uma dependência do surdo ao profissional tradutor-intérprete de Libras. Tal dependência, que por si só já é um fator limitante para surdo, soma-se a uma tradução do exame de forma inadequada devido às condições precárias da atuação do profissional em questão no exame e a pouca oferta desses profissionais para atender um evento dessa magnitude. Esses fatores trazem prejuízo e, mais uma vez, exclusão do surdo.

7 CONCLUSÃO

O ENEM tem, ao longo dos anos, adquirido um *status* importante na sociedade. O exame apresenta diversas finalidades, tais como a certificação do Ensino Médio, a possibilidade de ingresso no Ensino Superior e a participação em programas governamentais, como o ProUni e o FIES, dentre outros (TRAVITZKI, 2013).

O órgão responsável pela execução desse certame admite que garantir a equidade a todos, independente de suas características, é fundamental e, sobretudo, é um direito. O Inep concebe a deficiência como um fenômeno que engloba aspectos sociais e que é a existência de barreiras sociais que gera a manifestação da incapacidade. Diante dessa concepção, prevê recursos oferecidos para atender às diversas deficiências, na tentativa de impedir que essas barreiras excluam esses candidatos desse evento de proporções gigantescas. Dentre os recursos previstos, encontram-se os serviços profissionais especializados e os recursos de acessibilidade disponibilizados no ENEM para o candidato surdo (INEP, 2012).

Para o candidato com ausência total ou parcial da audição, o Inep prevê como recursos de acessibilidade: i) a presença de tradutores-intérpretes de Libras nos dias da prova; ii) serviço de leitura labial; iii) tempo adicional de 60 minutos em cada dia da prova; e iv) correção diferenciada da redação conforme previsto no decreto nº 5.626/2005. Cabe ressaltar que também é permitido o uso de *ajudas técnicas* de acordo com o decreto nº 5.296/2004. Não está prevista nenhuma forma de acessibilidade no ato da inscrição.

Esses recursos, no entanto, na perspectiva dos sujeitos entrevistados parecem não atender a contento a complexidade que envolve o fenômeno da surdez. Apesar da preocupação apresentada pela instituição organizadora do evento em eliminar barreiras, os recursos previstos pelo Inep ao candidato surdo revelaram-se falhos.

Somente nos anos de 2014 e 2015, foi disponibilizado para os candidatos surdos o edital do ENEM em Libras, mas nada ainda foi feito para promover a acessibilidade no *site* de inscrição do certame. Viu-se que o surdo, pela dificuldade que apresenta com a Língua Portuguesa - não por sua incapacidade de aprendê-la, mas sobretudo pelos métodos de ensino que revelam-se falhos - acaba dependendo de ouvintes - profissionais ou parentes - para realizar sua inscrição. A autonomia dele, nesse sentido, não está sendo possibilitada. Sugere-se que seja oferecido, no *site* de inscrição, o questionário videogravado em língua de sinais ou a existência de uma janela em Libras ao lado do questionário em Língua Portuguesa para que o próprio surdo consiga, com segurança, realizar sua inscrição de modo independente.

Quanto aos recursos disponibilizados no ato da prova, viu-se que, de igual modo, revelam-se falhos, não atendendo às necessidades apresentadas pelo candidato. O tradutor-intérprete aparece como o principal recurso de acessibilidade para o surdo. Tal profissional apresenta a função de mediador entre a Língua Portuguesa, língua na qual o exame é apresentado, e a Libras. No entanto, sua atuação é limitada e restringe-se a tirar dúvidas quanto ao vocabulário e auxiliar no entendimento do contexto. Apesar disso, não é permitida a tradução integral do exame. Tal restrição parece atender muito mais a uma questão prática – o fato de não haver tempo suficiente para que o profissional faça toda a tradução do certame, apesar do tempo adicional a que o candidato tem direito – do que propriamente ao atendimento às especificidades dos surdos.

Conforme abordado na pesquisa, até o ano de 2012, não havia regras ou recomendações que padronizassem a atuação do profissional tradutor-intérprete no ENEM, ficando, portanto, a escolha do que fazer e de como se portar a cargo de cada um. Essa ausência de parâmetros para alinhar a atuação do tradutor-intérprete na sala de aplicação da prova e a ausência de requerimento de certificação desses profissionais gerou e ainda gera situações de prejuízo ao candidato surdo. Ainda prejudica porque, apesar das especificações estabelecidas na nota técnica do Inep, o sistema de formação ou o repasse de informações aos profissionais que vão atuar no ENEM não se apresenta de todo eficiente, embora tenha apresentado melhoras nos últimos anos. Somente nas últimas edições, com um destaque para este documento que especifica os recursos de atendimento ao surdo e a atuação do tradutor (INEP, 2012) e; para a oferta, no ano de 2014, de um curso de alinhamento voltado para esses profissionais, foram dados passos para contornar alguns desses problemas. Apesar desses avanços, ainda na última edição 2014 do ENEM, verificou-se que informações indispensáveis não chegaram a todos os profissionais, tais como a possibilidade do uso dicionário pelos tradutores-intérpretes, instrumento de grande valia no exercício da função.

Constatou-se também que, embora todos os tradutores-intérpretes conheçam a regra de proibição de leitura integral do exame, alguns ainda tentam flexibilizá-la - talvez pela discordância de tal regra - causando ainda atuações discrepantes e não padronizadas. Os candidatos surdos não tem, desse modo, equidade no atendimento, visto que ainda é possível encontrar salas em que o tradutor-intérprete optou por não interpretar questões inteiras e outras salas em que essa tradução foi realizada por completo. A falta de equidade também é verificada na diferença de qualificação dos profissionais, pois nem todos possuem o domínio em Libras de forma homogênea. Outro aspecto relevante é o de que o tradutor-intérprete, de

modo geral, não possui conhecimentos em todas as disciplinas abordadas pelo exame do ENEM, o que não garante uma tradução sempre adequada. Esses aspectos influenciam no bom ou mau desempenho do candidato. A ausência de profissionais formados para atender tamanha demanda é também um fator que tem gerado prejuízos ao candidato surdo, porque mesmo que o ENEM exigisse de fato certificação de todos os profissionais, não haveria uma quantidade suficiente para atender tal carência. Diante dessa realidade, os recursos disponíveis ainda não são suficientes para *garantir equidade, autonomia e segurança*, objetivo da nota que especifica os recursos para o atendimento diferenciado (INEP, 2012).

A realidade dos surdos na prova do ENEM é de quase total dependência do profissional de tradução e interpretação em Libras. Sem seu auxílio, os candidatos não compreendem os textos das questões e, conseqüentemente, não respondem de acordo com seus conhecimentos. É comum a prática de dar respostas aleatórias, uma vez que não conseguem entender sequer o que está sendo solicitado. Tal realidade tem gerado desânimo e sentimentos negativos nos surdos, que se desmotivam em continuar participando desse evento.

As dificuldades enfrentadas pelos surdos no ENEM, apontadas pelos entrevistados, estão relacionadas, sobretudo, à leitura e compreensão da Língua Portuguesa. O modelo social demonstra que a incapacidade não está no sujeito, mas nas relações estabelecidas socialmente. Assim, os problemas educacionais que o surdo enfrenta ao longo de sua jornada escolar e os mecanismos didáticos inadequados para o aprendizado de uma língua oral em sua modalidade escrita são fatores que contribuem enormemente para a presença dessa dificuldade. Seria injusto, portanto, diante de tal realidade, cobrar desse candidato realizar uma prova em uma língua que não é dele e que ele não domina, principalmente se essa exigência ocorre em situações em que *a priori* busca-se avaliar outras competências e não a competência na Língua Portuguesa.

Não foi possível, na pesquisa realizada, constatar se há, de fato, uma correção diferenciada na prova de redação dos surdos. Apesar de ser garantida por lei (BRASIL, 2005), somente 3 dos 8 assessores pedagógicos do ENEM entrevistados relataram que há uma equipe especializada para isso, mas não souberam informar onde, quem são os profissionais que fazem parte dessa equipe e quais os critérios que utilizam para a correção. Sugere-se a realização de uma pesquisa específica sobre o tema.

Cabe ressaltar que, ao que parece, não há uma organização eficaz quanto à identificação das redações de surdos, pois o próprio material do Inep para capacitação dos

assessores pedagógicos do ENEM (CESPE et al., 2014) afirma que, *por engano*, essas provas podem ser encaminhadas para corretores de redação sem especialização. Conforme se observou na pesquisa, se isso acontece, o surdo dificilmente terá sua redação corrigida de forma adequada, visto que os corretores comuns não possuem conhecimentos sobre o processo da escrita de surdos e poderiam não estar aptos a identificar que determinada redação pertence a um surdo. Sugere-se que haja um mecanismo de detecção das redações dos surdos sem que se exponha a identidade do candidato. Para isso, pode-se adotar uma cor diferenciada ou outro sinal na folha de redação no caso dos candidatos surdos. A adoção de tais mecanismos identifica a surdez, mas não identifica o candidato.

Os entrevistados, de modo geral, acreditam que a acessibilidade não é garantida, principalmente devido a não interpretação integral do exame. Apesar de reconhecerem que o tempo é inadequado, defendem e argumentam que o surdo tem direito a realizar o exame em sua primeira língua para que outras competências, que não só a Língua Portuguesa, sejam avaliadas modo adequado. Solução para isso seria a existência de uma prova sinalizada, seja ela bilíngue – na Língua Portuguesa e em Libras – ou só em Libras. Cabe ressaltar que não apenas a tradução seria necessário, mas uma prova construída especificamente para o surdo em que elaboradores dessa prova levassem em consideração as diferenças linguísticas do público a que se destina.

Desse modo, os resultados se encontram consonantes com a tese defendida: a de que o ENEM seja disponibilizado em Libras. Outras sugestões para superação de dificuldades enfrentadas pelos candidatos surdos seriam a existência de textos mais curtos e o uso de mais recursos visuais como a presença de gráficos, gravuras, imagens e símbolos.

Os discursos revelam que ainda muito há que ser feito para a garantia da acessibilidade. Isso decorre principalmente devido ao fato da surdez ser um fenômeno que apresenta características singulares, principalmente no tocante à própria constituição como sujeito, que se dá através de uma língua diferente (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010). Para os indivíduos entrevistados, os recursos oferecidos pelo Inep devem ser mais amplos que a simples presença dos tradutores-intérpretes, como a aplicação da prova do ENEM em Libras e a presença de tradutores-intérpretes junto aos profissionais responsáveis pela correção da redação.

Os resultados trazidos por essa tese possibilitam, por fim, alguns desdobramentos, tais como a condução para outras pesquisas relacionadas ao tema, bem como para a proposição de políticas públicas que atendam adequadamente o público surdo.

A exclusão dos surdos no Ensino Superior inicia-se pelas precárias condições de ensino e avaliação oferecidas a esse alunado ao longo do seu processo educativo, passa pelos mecanismos de acesso a esse nível de ensino e às próprias condições por lá encontradas. O ENEM aparece só como uma peça desse sistema educacional excludente e, como tal, ainda não oferece os meios adequados para a igualdade de oportunidades.

Enfim, em decorrência dessa investigação, constatou-se que aquilo que é tratado em nossa Carta Magna (BRASIL, 2007) como primordial, ainda não se fez cumprido. Tanto temos tratado os desiguais como iguais, como os igualmente desiguais continuam a ser desigualmente tratados.

REFERÊNCIAS

- ABBERLEY, P. The Concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disability, handicap and society**, v. 2, n. 1, 1987. Disponível em: <http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Aberley.pdf>. Acesso em: 21 ago 2013.
- ALBRES, N. de A. A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. 2., 2012., Ubelândia. **Anais....** Uberlândia: EDUFU, 2012. v.2.
- ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ª. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, Ano XI, n. 21, p. 160-173.. Março/2001. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_para_digmas.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2011.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Americana Enfermagem**, Ribeirão Preto- SP, v.18, n.4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf>., 2010. [09 telas]. Acesso em: 26 ago. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BARGUIL, P. M. Avaliação: momento de angústia ou oportunidade de crescimento pessoal? In: PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I (Orgs.) **Fragments**: filosofia, sociologia, psicologia: o que isso interessa à educação? Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. p. 145-173.
- BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. Avaliação mediadora: ressignificando a prática avaliativa. In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (orgs.) **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Imprece, 2010.

BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior da rede pública Federal de Fortaleza-Ceará. In: LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (orgs.) **Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEZERRA, T. M. C.; FIGUEIREDO, R. V de. Inclusão Escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, R. V. de. (org.) **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BIBAS, J. M.; VALENTE, M. I. Avaliação na Inclusão. **Inclusive: inclusão e cidadania**, 2008. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=44>>. Acesso em: 3 fev. 2011.

BISOL, C. A; VALENTINI, C. B; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BITTENCOURT, H. R.; VIALI, L. Contribuições para o ensino da distribuição normal ou curva de Gauss em cursos de graduação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 3., 2006. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/mestrado/literatura/artigos/planilhas/Sipem_06.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União (DOU) de 07 de julho de 2015, Poder Executivo, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial União (DOU)**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União (DOU) de 23/12/2005**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União (DOU) de 03/12/2004**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União (DOU) de 25/04/2002**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9394, de 20 de outubro de 1996. **Diário Oficial da União (DOU) de 23/12/1996**. Poder Executivo, Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União (DOU) de 20/12/2000**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. MEC. Portaria nº 1679 de 02 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União (DOU) de 03/12/1999**. Poder Executivo, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://leb.no.sapo.pt/e_especial_167999.htm>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial da União (DOU) de 28/05/1998**. Poder Executivo, Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2015.

_____. CES. Parecer CES n.º 606/98. **Diário Oficial da União (DOU) de 29/09/1998**. Poder Executivo, Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces606_98.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2015.

CAMILLO, C. R. M. Avaliação como dispositivo pedagógico: narrativas de professores surdos no contexto das práticas pedagógicas. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (org.) **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

CAMPOS, P. M. X. **Deficiência e Preconceito: a visão do deficiente**. 2008. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3914>. Acesso em: 13 abr. 2014.

CARVALHO, R. E. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: saberes e práticas da inclusão**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <[http://cac-
php.unioeste.br/projetos/pee/arquivos/acervos_diversos/avali_p_identi_da_nece_edu_esp.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/projetos/pee/arquivos/acervos_diversos/avali_p_identi_da_nece_edu_esp.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2011.

CEARÁ. ICES. **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza, 2010-2012.

_____. ICES. **Regimento Escolar**. Fortaleza. 2011.

CEARÁ. Secretaria de Educação (SEDUC). Concurso público para provimento de vagas no cargo de professor classe pleno I Edital N° 007/2013 – Seduc/Ce, Fortaleza-Ce, De 6 De

Junho De 2013. **Diário Oficial do Estado do Ceará (DOECE) de 07/06/2013.**, Fortaleza, CE.
Disponível em: <
http://www.cespe.unb.br/Concursos/SEDUC_CE_13/arquivos/EDITAL_N007.2013_VERS_O_DOE_DE_07.06.2013.PDF>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CESPE; CEBRASPE; INEP. **Manual de capacitação para avaliação das redações do ENEM 2014.** 2014. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/237141856/Manual-Enem2014-i>>. Acesso em: 19 set. 2014.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORDEIRO, R. A. **Princípio da Isonomia no Direito Processual Civil Brasileiro.** 2010.
Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=4891>. Acesso em: 15 fev. 2015.

DAVIS, L. J. Constructing Normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. In: DAVIS, L. J. **The disability studies reader.** New York, N.Y., Routledge, p. 3-16, 2006. Disponível em: <http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2014/05/Davis.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis 28**, Brasília, LetrasLivres, p. 1-8, 2003. Disponível em:
<[http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)> Acesso em: 26 ago. 2014.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.10, p.2507-2510, 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

ESCUADERO, E. T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación. **Relieve**, Zaragoza, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

ESTADÃO. **Triplica número de deficientes auditivos inscritos no Enem.** 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,triplica-numero-de-deficientes-auditivos-inscritos-no-enem,1588579>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, T. L. G. **Capacidades Silentes: avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades em alunos com surdez.** 2014. 322 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais.** 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

- FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.
- FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul – São Paulo: Yendis Editora, 2007.
- FIÚSA, R. A.; SANTOS, E. A. dos; LIMA, A. F. de. Educação Inclusiva em escola excludente: qual o papel da avaliação neste paradoxo? In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. IV, 2006, Fortaleza. **Anais ...** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 854-872. CD-ROM.
- FONSECA-JAMES, C.R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia de Ciências e Tecnologia da UNESP. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 158-173, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2486/2231>>21. Acesso em: 20 jan. 2014.
- FORMOZO, D. de P. Professores surdos discutindo o currículo. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (org.) **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GASCÓN RICAÑO, A. **Melchor Sánchez de Yebra**. S/D. Disponível em: <http://www.biografiasyvidas.com/especial/educacion/sanchez_yebra.htm>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª. ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- GURGEL, C. R. As práticas avaliativas e a evolução de suas funções. In: ANDRIOLA, W.B; Mc DONALD, B. C. **Avaliação: Fiat lux em Educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 67-91.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HALABE, D. J. E. **A escolha profissional no ENEM: entre o ideal e as imposições do real**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2012-08-08T114816Z-659/Publico/DISSERTACAO%20DANNILO.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2014.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2009**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

INEP. **O atendimento diferenciado no Enem**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2015.

INEP. **Instruções para atendimento diferenciado**. 2012. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/capacitacao/enem12/coordenador/Arquivos/5%20-%20ENEM%202012%20-%20ATENDIMENTO%20DIFERENCIADO.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem2009_2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

INES. **Edital INES nº 8/2012, de 29 de outubro de 2012**. Disponível em: <http://www.prolibras.ufsc.br/edital/PROLIBRAS_Edital_DOU_20121030.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

KARNOPP, L. B. Prefácio. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (org.) **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Instituto Piaget: Lisboa, 1992.

LEITÃO, V. M. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados**: história social de surdos no Ceará. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

LOCKMANN, K.; KLEIN, M. Estratégias discursivas no governo da diferença surda em práticas de inclusão escolar. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (org.) **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300006>. Acesso em: 18 abr. 2015.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Educação Especial**, Sorocaba - S.P., v. 27, n. 50, p. 737-750, set-dez/2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/13355/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

LOUREIRO, M. C. B.; LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. Há acessibilidade para o candidato surdo no ENEM? O que dizem os documentos do Inep e a experiência de tradutores-intérpretes de Libras do ENEM na cidade de Fortaleza-Ceará. In: LEITE, R. H. (org.) **Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação Especial: uma perspectiva inclusiva. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 35-45.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. p.13-34.

MARTINS, B. D. G. de S. **Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas**. (S/D) Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/228.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Aviso Circular 277/MEC/GM de 08 de maio de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

INEP. **Edital nº 12, de 8 de maio de 2014**. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – 2014. 2014. Disponível em: <http://www.srca.univasf.edu.br/arquivos/PS_ICG_2015_edital_enem_2014.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 29-43, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/1880/1564>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

MORAIS, M. Z. de; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (org.) **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MORRIS, J. **Impairment and disability**: constructing an ethics of care which promotes human rights. Penultimate draft of article published in *hypatia*, v. 16, n. 4, p.1-33, 2001. Disponível em: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/morris-constructing-an-ethics-of-care-which-promotes-human-rights.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

OMOTE, S. Caminhando com DIBS: uma trajetória de construção de conceitos em Educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n.3, p. 331-342, 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v16n03/v16n03a02.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/13_Sadao.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/3omote.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v09n01/v09n01a05.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. Normalização , integração, inclusão. **Ponto de vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.2, n. 4, p. 127-135, 1996. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a07.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Deficiência e Não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. de O. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, p. 387-398, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 6 (1), São João del-Rey, jan-jul 2011. Disponível em:

OMS. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Lisboa, 2004. Disponível em: < http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

PASQUALI, L. **A curva normal**. S/D. Disponível em: <<http://www.psi-ambiental.net/pdf/PasqCap03.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

PEREGRINO, G. dos S. Surdos Vestibulandos: condições de acesso à universidade. **Cadernos do CNLF**, v. XIV, n 2, t. 2. S/D.

PEREIRA, M. C. da C.; CHOI, D.; VIEIRA, M. I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

PICCOLO, G. M; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. da. A historiografia das produções em periódicos de Sadao Omote. **Rev. Brasileira Ed. Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 107-126, Jan-Abr., 2010. Disponível em: <<http://www.readcube.com/articles/10.1590/S1413-65382010000100009>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

PICCOLO, G. M; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. da. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social da deficiência. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 71-83, 2009. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_04.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

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

QUER, J.; MAZZONI, L.; SAPOUNTZAKI, G. Transmission of sign languages in Mediterranean Europe. In: BRENTARI, D. **Sign Languages**. Cambridge University Press, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=xI0uqGyrsN8C&pg=PA100&lpg=PA100&dq=bartolo+della+marca+d%27ancona&source=bl&ots=P5aCib-t_c&sig=bP3-JmrWIMor3gIdudO22GNbvco&hl=pt-BR&sa=X&ei=4xYxVbfYC-3HsQSN_4CgCQ&ved=0CGIQ6AEwDw#v=onepage&q=bartolo%20della%20marca%20d'a%20ncona&f=false>. Acesso em: 17 abr. 2015.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Algumas considerações a respeito do uso da língua de sinais pelos deficientes auditivos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. **Revista IEL**, n. 8. Campinas, 1986. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3760/4406>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa Acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rhinehat & Winston, 1968.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, mai./ago. 2005. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

SANTOS, L. L. V. B. O Princípio da Igualdade. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 72, jan. 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7039>. Acesso em fev 2015.

SANTOS, V. B. dos; MAEDA, R. M. A. Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito pelo aluno surdo na perspectiva do bilinguismo. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, v. 2, n. 4, p. 27-44, jul./dez.2011.

SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005a, p. 9-10.

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**: Revista da educação especial. Brasília, ano I, n.1, p.19-23, out. 2005b. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/35852350/Sasaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>>. Acesso em: 12 fev. 2011

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SCHIRMER, C. R; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física., DF: MEC/SEED/SEESP, 2007.

SILVA, C. S. da. **Medidas e avaliação em Educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, C. P. G. **Primeira Escola Prisional do Ceará**: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil** – 2ª. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=_D9rIMilOTYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=cardano+e+a+surdez&ots=_x3FwTCk>

Oz&sig=YYIktZnMrNldV7OmNIwLzXqA_6E#v=onepage&q=cardano%20e%20a%20surdez&f=false>. Acesso em: 17 abr. 2015.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. Vol. 10. n° 1, Oxford University. 2005. Disponível em:

<<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/10/1/3.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis, 2008a. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008b.

STÜRMER, I. E. **Avaliação na educação de surdos**: o inquietante processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (org.) Currículo e avaliação: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de.; PRANDINI, R. C. A. R. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TAVARES, M. A entrevista Clínica. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico**: V. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THOMA, A. da S. Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação. In: THOMA, A. da S.; KLEIN, M. (org.) **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

TRAVITZKI, R. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

UFC. Projeto Político Pedagógico: curso de licenciatura Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2012.

UFSC. **EDITAL 05/COPERVE/2014**. Vestibular 2015. Disponível em: <<http://www.vestibular2015.ufsc.br/files/2014/09/Edital05-vest2015-final.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. 7-10 de junho de 1994. Salamanca. **Anais...** Espanha, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, M. I. I. Abrindo uma janela para a comunicação. In: LEITÃO, V. M.; VIANA, T.V. (org.) **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.

WERNECK, C. Modelo Médico x Modelo social da deficiência. **Manual da mídia legal 3**: comunicadores pela saúde/ Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004, p. 16-20. Disponível em: <<http://libras.dominiotemporario.com/fsh/modelomedicomodelosocial.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2014.

WHO. **International Classificational of Impairments, Disabilities, and Handicaps**. Geneva. 1980. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/publications/1980/9241541261_eng.pdf>. Acesso em: 03 ago 2014.

ZOVICO, N. Enem exclui candidatos surdos às vagas das Universidades do Brasil. **Revista Nacional de Reabilitação Reação**. Ano XVII, n. 96, Jan-Fev. 2014. Disponível em: <<http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com.br/2014/03/enem-exclui-candidados-surdos-as-vagas.html>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

APÊNDICE A - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Fortaleza, 23 de junho de 2015.

Eu, Marta Cavalcante Benevides Loureiro, RG: 97025012927, SSP-CE, CPF: 952.110.473-20, declaro estar cursando doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará. Na oportunidade, venho, por meio desta, solicitar a V.S^a, autorização para que eu possa utilizar o nome e dados do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES).

A pesquisa, anteriormente autorizada, faz parte da tese de doutorado intitulada **Das práticas escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de surdos na cidade de Fortaleza-Ce** e teve como objetivo geral investigar as condições de acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para alunos com surdez na cidade de Fortaleza, estado do Ceará. Especificamente, objetiva: i) identificar os recursos ofertados pelo Inep com o intuito de garantir a acessibilidade ao candidato surdo no ENEM; ii) verificar a adequação dos recursos de acessibilidade já existentes para a realização do certame; iii) analisar a realidade de surdos ao participar desse certame com os recursos já oferecidos pelo Inep; iv) identificar as maiores dificuldades encontradas pelos surdos no certame do ENEM; e v) propor recursos de acessibilidade que contemplem a necessidade de alunos com surdez no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Foi observada a discrição inerente a um trabalho de pesquisa, sendo garantido o sigilo sobre a identidade dos alunos, professores, coordenadores, diretora e demais informantes em todo o processo. Os dados coletados na pesquisa de doutorado foram utilizados para a elaboração do texto da tese, sob a orientação da professora Doutora Tania Vicente Viana. Desejando obter informações ou esclarecer eventuais dúvidas, pode-se entrar em contato por meio dos telefones (85) 988647545, (85) 999959612 ou ainda pelos e-mails martacbenevides@gmail.com.br e taniaviana@secrel.com.br.

Certa de poder contar com sua prestimosa autorização, meus agradecimentos.

Atenciosamente,

Marta Cavalcante Benevides Loureiro

Aluna de doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC

Tania Vicente Viana
Orientadora da pesquisa

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA DIRETORA DO ICES

Prezada Diretora do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES),

Solicitamos a V. Sa. autorização para divulgar o nome e dados do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), na atualidade sob sua direção, na pesquisa de doutorado que tem por título: **Das Práticas Escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-Ce.** A pesquisa científica tem por objetivo investigar a acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para candidatos surdos. No ambiente da instituição foram colhidos dados oferecidos por alunos do terceiro ano do Ensino Médio e de profissionais desta unidade escolar que trabalham com esses alunos sobre a experiência desse alunado no ENEM. Ao falar sobre o tema da avaliação no ENEM, foram explorados aspectos da avaliação bilíngue realizada na instituição. A pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Marta Cavalcante Benevides Loureiro, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e sob orientação da Professora Doutora em Educação Brasileira Tania Vicente Viana.

Pesquisadora: Marta C. Benevides Loureiro
martacbenevides@gmail.com

E-mail:

Orientadora: Tania Vicente Viana
taniaviana@ufc.br

E-mail:

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informada sobre a pesquisa e entendi a explicação. Diante disso, autorizo a divulgação dos dados sobre a instituição (ICES), obtidos pela pesquisadora através de entrevistas com alunos e profissionais e observação desta unidade escolar. Esse documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Fortaleza, _____ de _____ de 2015.

Assinatura da Diretora do ICES

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa Intitulada **Das práticas escolares ao Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-CE**, sob a responsabilidade da pesquisadora Marta Cavalcante Benevides Loureiro, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). A pesquisa tem por objetivo investigar as condições de acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio para alunos com surdez.

Sua participação consistirá em fornecer respostas às perguntas realizadas pela entrevistadora e permitir gravação do áudio e/ou vídeo. Os riscos dessa pesquisa são mínimos, já que o respondente poderá sentir-se constrangido em responder alguma pergunta. Enfatizamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária, isto é, a qualquer momento, você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo resguardada em sigilo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a geração de conhecimentos acerca das condições de acessibilidade para alunos surdos no ENEM.

Se depois de consentir em sua participação, o(a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(A) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o(a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, pelos telefones (85) 8864-7545/ (85) 3047-1553, ou através do e-mail: martacbenevides@gmail.com

Pesquisadora: Marta Cavalcante Benevides Loureiro

E-mail: martacbenevides@gmail.com.br

Orientadora: Tania Vicente Viana

E-mail: taniaviana@ufc.br

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Fortaleza, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa Intitulada **Das práticas escolares ao Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-CE**, sob a responsabilidade da pesquisadora Marta Cavalcante Benevides Loureiro, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). A pesquisa tem por objetivo investigar as condições de acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio para alunos com surdez.

Sua participação consistirá em fornecer respostas a um questionário. Os riscos dessa pesquisa são mínimos, já que o respondente poderá sentir-se constrangido em responder alguma pergunta. Enfatizamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária, isto é, a qualquer momento, você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo resguardada em sigilo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a geração de conhecimentos acerca das condições de acessibilidade para alunos surdos no ENEM.

Se depois de consentir em sua participação, o(a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(A) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o(a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, pelos telefones (85) 8864-7545/ (85) 3047-1553, ou através do e-mail: martacbenevides@gmail.com

Pesquisadora: Marta Cavalcante Benevides Loureiro
E-mail: martacbenevides@gmail.com.br

Orientadora: Tania Vicente Viana
E-mail: taniaviana@ufc.br

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Fortaleza, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CANDIDATO QUE SE INSCREVEU NO ENEM NO ANO DE 2014

Identificação

1. Nome:
2. Data de nascimento: ____ / ____ / ____
3. Idade:
4. Grau de Surdez:
5. Causa (adquirida ou congênita). Especificar:
6. É implantado?
7. É oralizado?
8. Faz uso de prótese auditiva?
9. Ano de início da escolarização:
10. Seus pais são surdos ou ouvintes?
11. Seus pais/familiares fazem uso da Libras?
12. Quando teve o primeiro contato com a Língua de Sinais? Onde?
13. A maior parte de sua escolarização foi em escolas de ouvintes ou escola para surdos?

Dados Relativos ao Enem

1. Você mesmo realizou a sua inscrição no Enem ou outras pessoas o inscreveram? Se outros, por quê?
2. No ato da inscrição do Enem, foi solicitado a presença do intérprete?
3. Algum outro atendimento diferenciado foi solicitado?
4. Como foi a sua experiência na realização do ENEM nos anos anteriores e nesse ano?
5. Você gostaria de fazer faculdade/curso de graduação?
6. Que curso de graduação gostaria de cursar? Por que?
7. Você tinha alguma informação sobre como seria o trabalho do intérprete no ENEM?
8. O que você esperava da atuação dos intérpretes no ENEM?
9. A atuação do intérprete no ENEM atendeu às suas expectativas e as suas necessidades?
10. Como você avalia a participação do intérprete na aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio?
11. Suas necessidades decorrentes da surdez foram adequadamente atendidas no Enem nos anos anteriores e nesse ano?
12. Hoje o Inep disponibiliza como recursos de acessibilidade para o candidato surdo a presença do tradutor-intérprete, o tempo adicional, leitura labial e uma correção diferenciada da prova. Você considera que esses recursos possibilitam ao surdo competir com candidatos ouvintes em condições de igualdade? Por que?
13. Qual foi a sua maior dificuldade na realização do Enem?
14. Como o Enem poderia estar mais acessível às suas necessidades como surdo?
15. Aqui no ICES vocês tem uma avaliação da aprendizagem na modalidade bilíngue. Como é realizada essa avaliação aqui? Esse tipo de prova tem alguma vantagem? Tem alguma desvantagem? De que modo esse tipo de avaliação poderia contribuir para uma mudança na forma de avaliação utilizada no ENEM?
16. Na faculdade e na vida profissional você utilizará com frequência o português escrito. Para você como deveria ser a avaliação do português e da redação no ENEM?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFISSIONAIS DO ICES

1. Nome:
2. Cargo:
3. Formação: Se intérprete, tem o PROLIBRAS ou o curso de intérprete?
4. Há quanto tempo trabalha com surdos:
5. Há quanto tempo trabalha no ICES:
5. Como funciona a assessoria que o ICES presta aos alunos surdos para que estes possam participar do ENEM?
6. Em sua opinião, há algum curso de faculdade mais procurado pelos surdos na universidade? Se sim, por quê?
7. O(A) senhor(a) considera que o Enem atende adequadamente as necessidades de candidatos surdos? Por quê?
8. O(A) senhor(a) considera que os atendimentos diferenciados previstos pelo Inep para a realização do ENEM no que se refere à acessibilidade para o candidato surdo, no caso a presença de intérpretes, o tempo adicional e a correção diferenciada da redação possibilita ao candidato surdo competir com candidatos ouvintes em condições de igualdade? Por quê?
9. Para o(a) senhor(a), qual é a maior dificuldade encontrada pelo surdo no Enem?
10. Para o(a) senhor(a), como o Enem poderia ser mais acessível no atendimento às necessidades do surdo?
11. Aqui no ICES vocês tem uma avaliação da aprendizagem na modalidade bilíngue. Como é realizada essa avaliação? Quais as vantagens e desvantagens desse tipo de avaliação para o surdo? O Sr.(a) considera que esse modo de avaliar atende adequadamente às necessidades do surdo? De que modo esse tipo de avaliação poderia contribuir para uma mudança na forma de avaliação utilizada no ENEM?
12. Na faculdade e na vida profissional o surdo utilizará com frequência o português escrito. Para o(a) senhor(a) como deveria ser a avaliação do português e da redação no ENEM?

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TRADUTORES-INTÉRPRETES QUE PARTICIPARAM DA APLICAÇÃO DO ENEM

1. Nome:
2. Formação:
3. Como foi a sua formação de intérprete? Fez o curso para intérprete ou o PROLIBRAS?
4. Há quanto tempo é intérprete?
5. Qual a sua experiência (pessoal e/ou profissional) como intérprete?
6. Há quanto tempo participa da interpretação do Enem para candidatos surdos?
7. Como foi o processo que o levou a ser intérprete no Enem? Você recebeu alguma formação ou instruções para a interpretação do Enem? Como foram dadas essas formações ou instruções? Foram realizadas através de textos escritos ou foram presenciais?
8. O que é permitido em sua atuação como intérprete no Enem?
9. O que não é permitido em sua atuação como intérprete no Enem?
10. Tem percebido alguma diferença nas instruções ou formações oferecidas aos intérpretes nos últimos anos para aplicação do Enem? Se sim, que diferenças são essas?
11. E na forma de realização das provas?
12. O(A) senhor(a) considera que os atendimentos diferenciados previstos pelo Inep para a realização do ENEM no que se refere à acessibilidade para o candidato surdo, no caso a presença de intérpretes, o tempo adicional e a correção diferenciada da redação possibilita ao candidato surdo competir com candidatos ouvintes em condições de igualdade? Por quê?
13. Para o(a) senhor(a), qual é a maior dificuldade encontrada pelo surdo no Enem? Por quê?
14. Para o(a) senhor(a), como o Enem poderia ser mais acessível no atendimento às necessidades do surdo?
15. Na faculdade e na vida profissional o surdo utilizará com frequência o português escrito. Para o(a) senhor(a) como deveria ser a avaliação do português e da redação no ENEM?
13. O(A) senhor(a) conhece a avaliação bilíngue destinada a surdos? O que acha desse tipo de avaliação? Considera que esse tipo de avaliação tem alguma vantagem para o aluno surdo? Considera que esse tipo de avaliação tem alguma desvantagem para o aluno surdo? Se sim, quais? O(A) Sr.(a) considera que esse modo de avaliar atende adequadamente às necessidades do surdo? De que modo esse tipo de avaliação poderia contribuir para uma mudança na forma de avaliação utilizada no ENEM?

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ASSESORES PEDAGÓGICOS DO ENEM

1. Nome:
2. Formação:
3. Como foi o processo que o(a) levou a ser assessor pedagógico do ENEM?
4. O(A) Sr.(a) recebeu alguma formação ou instrução para ser assessor pedagógico do ENEM? Se sim, como foi?
5. O(A) Sr.(a) tem algum conhecimento sobre o processo de construção da escrita do surdo?
6. Já viu alguma vez a escrita de um surdo?
7. Como se dá a correção da redação diferenciada da redação de surdos?
8. O(A) Sr.(a) recebeu alguma informação sobre a correção da redação de candidatos surdos?
9. Sabemos que hoje o Inep para garantir a acessibilidade do candidato surdo prevê a presença de intérpretes no dia da prova, o tempo adicional e uma correção diferenciada da avaliação. Qual a posição da FENEIS sobre os recursos disponibilizados pelo Inep para garantir a acessibilidade ao candidato surdo?
10. Para o Sr.(a), qual é a maior dificuldade enfrentada pelo candidato surdo no ENEM?
11. Em sua opinião, como o ENEM poderia ser mais acessível para o candidato surdo?

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA MEMBROS DA FENEIS

1. Nome:
2. Formação:
3. Cargo:
4. Há quanto tempo trabalha com surdos?
5. Em que setores já trabalhou com surdos?
6. Há quanto tempo trabalha na FENEIS:
7. O que é a FENEIS:
8. Há quanto tempo existe a FENEIS em Fortaleza?
9. Quais os objetivos da FENEIS?
10. Quantos membros têm a FENEIS? Quantos surdos e quantos ouvintes?
11. Que tipo de trabalho vocês desenvolvem aqui?
12. Atualmente, muito tem sido comentado sobre a participação de candidatos surdos no ENEM. Vocês têm alguma atuação referente à acessibilidade no Enem para o candidato surdo? Que atuação é essa? Existe alguma luta na FENEIS relativa a esse tema? Qual?
13. Em sua opinião, há algum curso de faculdade mais procurado pelos surdos na universidade? Se sim, por quê?
14. Sabemos que hoje o Inep para garantir a acessibilidade do candidato surdo prevê a presença de intérpretes no dia da prova, o tempo adicional e uma correção diferenciada da avaliação. Qual a posição da FENEIS sobre os recursos disponibilizados pelo Inep para garantir a acessibilidade ao candidato surdo?
15. O(A) senhor(a) considera que esse formato atende adequadamente as necessidades do surdo?
16. O(A) senhor(a) considera que os atendimentos diferenciados previstos pelo Inep para a realização do ENEM no que se refere à acessibilidade para o candidato surdo, no caso a presença de intérpretes, o tempo adicional e a correção diferenciada da redação possibilita ao candidato surdo competir com candidatos ouvintes em condições de igualdade? Por quê?
17. Para o(a) senhor(a), qual é a maior dificuldade encontrada pelo surdo no Enem?
18. Para o(a) senhor(a), como o Enem poderia ser mais acessível no atendimento às necessidades do surdo?
19. O(A) senhor(a) conhece a avaliação bilíngue destinada a surdos? O que acha desse tipo de avaliação? Considera que esse tipo de avaliação tem alguma vantagem para o aluno surdo? Considera que esse tipo de avaliação tem alguma desvantagem para o aluno surdo? Se sim, quais? O(A) Sr.(a) considera que esse modo de avaliar atende adequadamente às necessidades do surdo? De que modo esse tipo de avaliação poderia contribuir para uma mudança na forma de avaliação utilizada no ENEM?
20. Na faculdade e na vida profissional o surdo utilizará com frequência o português escrito. Para o(a) senhor(a) como deveria ser a avaliação do português e da redação no ENEM?

APÊNDICE J - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PRESIDENTE DA APILCE

1. Nome:
2. Cargo:
3. Formação:
4. Há quanto tempo trabalha com surdos?
5. Em que situações já trabalhou com surdos? Em que setores?
6. Há quanto tempo é presidente da Apilce?
7. O que é a Apilce?
8. Quais os objetivos da Apilce?
9. Quantos membros tem a Apilce?
10. Que tipo de trabalho vocês da Apilce desenvolvem?
11. Atualmente, muito tem sido comentado sobre a participação de candidatos surdos no ENEM. Vocês tem alguma atuação referente ao ENEM para candidatos surdos? Existe alguma luta na Apilce relativa a esse tema? Qual?
12. Em sua opinião, há algum curso de faculdade mais procurado pelos surdos na universidade? Se sim, por que?
13. Pela sua experiência, o ENEM foi um avanço ou retrocesso para o ingresso dos surdos na universidade? Por que?
14. Sabemos que hoje o INEP, para garantir a acessibilidade do surdo prevê a presença de intérpretes no dia da prova, 1 hora a mais para a resolução da prova e uma correção diferenciada da redação. Qual a posição da Apilce sobre esses recursos?
15. A Sra. Considera que esses recursos atendem adequadamente as necessidades do surdo?
16. A Sra. Considera que esses recursos possibilitam ao surdos competir com candidatos ouvintes em condição de igualdade? Por que?
17. Para a Sra. Qual a maior dificuldade encontrada pelo surdo no ENEM?
18. Como o ENEM poderia ser mais acessível no atendimento às necessidades do surdo?
19. No Ices é realizada uma avaliação da aprendizagem na modalidade bilíngue. Você tem algum conhecimento sobre esse modo de avaliação? Qual a opinião da APILCE sobre esse tipo de avaliação? Quais as vantagens e desvantagens desse tipo de avaliação? A Sra. Considera que esse modo de avaliar atende adequadamente às necessidades do surdo? De que modo esse tipo de avaliação poderia contribuir para uma mudança na forma de avaliação utilizada pelo ENEM?
20. Na faculdade e na vida profissional o surdo utilizará com frequência o português escrito. Para a senhora, como deveria ser a avaliação do português e da redação no ENEM?

APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Professor: _____ Sexo: () M () F
Condição auditiva: () Surdo () Ouvinte
Disciplina que ministra: _____ Turno: _____
Nome do Aluno: _____

Como avalio o desempenho do aluno em Libras, nos seguintes aspectos:

1. Compreensão em Libras:

- () O aluno demonstra compreensão satisfatória em Libras (O aluno demonstra compreender com frequência o que é solicitado, perguntado ou ensinado a ele em Libras)
- () O aluno demonstra compreensão regular em Libras (Ora o aluno demonstra compreender o que é solicitado, perguntado ou ensinado a ele em Libras, ora não)
- () O aluno demonstra compreensão insatisfatória em Libras (O aluno, na maioria das vezes, demonstra dificuldade em compreender o que é solicitado, perguntado ou ensinado a ele em Libras)

2. Expressão em Libras:

- () O aluno consegue se expressar adequadamente através de Libras (Colegas, professores e diretores conseguem, com frequência, compreender o que o aluno expressa através de Libras)
- () A expressão do aluno em Libras é regular (Colegas, professores e diretores ora conseguem compreender o que o aluno expressa através de Libras, ora não)
- () O aluno tem dificuldade de se expressar adequadamente através de Libras (Colegas, professores e diretores, na maioria das vezes, não conseguem compreender o que o aluno expressa através de Libras)

Como avalio o desempenho do aluno em Língua Portuguesa:

Compreensão (leitura) em Língua Portuguesa:

- 3. O aluno consegue ler palavras isoladas e expressar adequadamente o sinal correspondente
() Sim () Não () Às vezes () Não tenho como avaliar
- 4. O aluno consegue ler frases inteiras e expressar através de sinais o conteúdo da frase adequadamente
() Sim () Não () Às vezes () Não tenho como avaliar
- 5. O aluno consegue ler um texto e expressar através de sinais o conteúdo do texto adequadamente
() Sim () Não () Às vezes () Não tenho como avaliar

Expressão escrita em Língua Portuguesa:

- 6. Após a apresentação de um sinal em Libras, o aluno consegue escrever a palavra correspondente em Português (sem copiar de outro lugar ou sem ajuda de outra pessoa)
() Sim () Não () Às vezes () Não tenho como avaliar
- 7. Após a apresentação de uma frase em Libras, o aluno consegue escrevê-la em Português (sem copiar de outro lugar ou sem ajuda de outra pessoa)
() Sim () Não () Às vezes () Não tenho como avaliar
- 8. Após a apresentação em Libras de um conteúdo, o aluno consegue escrever um texto em Português que tenha sentido (sem copiar de outro lugar ou sem ajuda de outra pessoa)
() Sim () Não () Às vezes () Não tenho como avaliar



Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Avaliação da Educação Básica

O atendimento diferenciado no ENEM

A promoção dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais é um aspecto central de políticas e pedagogias alicerçadas nos direitos humanos. Garantir acessibilidade é um princípio, um dever e uma questão de justiça.

O que impede, entrava ou limita o acesso das pessoas a espaços, meios, informação e comunicação não são as suas deficiências, mas sim a existência de *barreiras* (espaciais, culturais, comunicacionais ou atitudinais) que produzem efeitos incapacitantes. Por isso, o Inep empenha-se em favor da promoção dos direitos humanos, da eliminação de barreiras e da oferta de serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade aos participantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas que requeiram medidas voltadas a lhes garantir equidade, autonomia e segurança.

Ao longo de sucessivas realizações do Exame, o processo de eliminação de barreiras e de provimento de serviços profissionais especializados e de recursos de acessibilidade vem se aprimorando. O Inep inclui essas temáticas na capacitação das equipes de elaboração e seleção dos itens, confecciona provas adaptadas, realiza leitura sensível das provas, controla a diagramação e a impressão dos cadernos de prova, capacita coordenadores e equipes de aplicação, financia a formação de profissionais especializados para atuarem no âmbito dos Exames, exige uma seleção cuidadosa das unidades de aplicação de prova e promove a correção diferenciada das redações.

O atendimento diferenciado no âmbito dos exames e das avaliações realizados pelo Inep se ampara em vários dispositivos legais: a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Brasileira (1996), o Decreto nº 3.298/1999, a Lei nº 10.098/2000, o Decreto nº 3.956/2001, a Lei nº 10.436/2002, a Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), o Decreto nº 5.296/2004, o Decreto nº 5.626/2005, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o Decreto Legislativo nº 186/2008, o Decreto nº

6.949/2009, a Lei nº 12.319/2010, a Recomendação nº 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), o Decreto nº 7.644/2011, a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, entre outros instrumentos normativos.

Serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade disponibilizados no Enem

1. **Prova em Braille:** prova transcrita segundo um código em relevo destinado a pessoas com deficiência visual.

Obs.: Os participantes que utilizam prova em Braille devem ser lotados em salas individuais e também ser atendidos por duplas de ledores.

2. **Prova ampliada (macrotipo):** prova impressa com fonte de tamanho 24 e com imagens ampliadas para facilitar a leitura por parte de pessoas com deficiência visual.

Obs.: O participante com baixa visão que, além de prova ampliada tiver solicitado auxílio de ledor ou transcritor, deve ser atendido em sala individual.

O número de participantes com prova ampliada que não tiverem solicitado auxílio de ledor ou transcritor deve ser de, no máximo, 12 (doze) por sala.

3. **Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras):** profissional com certificação específica, habilitado para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes e, no ato da prova, esclarecer dúvidas dos usuários de Libras na leitura de palavras, expressões e orações escritas em Língua Portuguesa.

Obs.: No Enem, o tradutor-intérprete de Libras não se limita a traduzir as comunicações orais, mas deve auxiliar na compreensão dos textos escritos. Como neste Exame os participantes com deficiência auditiva não estão isentos do exercício da leitura da prova, o tradutor-intérprete não deve atuar na tradução integral do Exame. Ou seja, quando solicitado e dentro dos limites éticos, ele deve auxiliar o participante com deficiência auditiva, fornecendo-lhe sinônimos ou sinais que o ajudem a reconhecer a palavra escrita, as expressões idiomáticas, as orações, o contexto. O profissional pode recorrer a dicionários.

Os profissionais que auxiliam participantes com surdez devem atuar em dupla, em sala com no máximo 4 (quatro) participantes.

4. **Leitura labial:** serviço de leitura da prova a pessoas com deficiência auditiva (geralmente oralizadas) que não desejam a comunicação por meio de Libras (Língua Brasileira de Sinais), valendo-se de técnicas de interpretação e da leitura dos movimentos labiais.

Obs.: Este atendimento deve ser prestado por tradutores-intérpretes de leitura labial ou por profissionais que conhecem a moderna “cultura surda”, as necessidades das pessoas com deficiência auditiva e os procedimentos específicos deste serviço.

No Enem, a atuação do profissional que presta serviço de leitura labial é semelhante a do tradutor-intérprete de Libras: ele não se limita a traduzir as comunicações orais, mas deve auxiliar na compreensão dos textos escritos e não deve fazer a tradução integral do Exame. Ele também pode recorrer a dicionários.

Os profissionais que prestam serviço de leitura labial devem atuar em dupla, em sala com no máximo 4 (quatro) participantes.

Os participantes com surdez ou deficiência auditiva realizam as provas de línguas estrangeiras na modalidade escrita, sem o auxílio de tradutores-intérpretes – a não ser nos trechos escritos em português.

5. Auxílio ledor: serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia.

Obs.: Os ledores atuam em duplas e prestam serviço individualizado, em salas com apenas um participante.

Os ledores que auxiliam participantes com deficiência visual contam com o apoio da **Prova do Ledor**, que contém os textos adaptados e a descrição das ilustrações, imagens, mapas, tabelas, gráficos, esquemas, fotografias, desenhos e símbolos.

Ledores certificados também estão habilitados para atuar como transcritores.

6. Auxílio para transcrição: serviço especializado de preenchimento das provas objetivas e discursivas para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher o Cartão de Resposta.

Os transcritores atuam em dupla (geralmente com o apoio de ledores) e prestam atendimento individualizado, em sala com apenas um participante.

7. Guia-intérprete: profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de guia, tradução e interpretação para mediar a interação entre as pessoas com surdocegueira, a prova e os demais envolvidos na aplicação do Exame.

Obs.: Guias-intérpretes atuam em dupla e prestam serviço individualizado, em salas com apenas um participante.

8. Mobiliário acessível: mesas, cadeiras ou carteiras que garantam a realização das provas com conforto e segurança. Por exemplo: devem permitir a aproximação frontal de pessoas em cadeiras de rodas, grávidas, obesas etc. São disponibilizadas mesas e cadeiras sem braços, mesas para cadeira de rodas, apoios para perna.

9. **Sala de fácil de acesso:** local de prova com acessibilidade a pessoas com mobilidade reduzida.

Obs.: Estas salas devem estar em proximidade aos banheiros dotados de acessibilidade.

10. **Sala para lactentes (sala para amamentação):** locais reservados, no interior da unidade de aplicação, para a acomodação de crianças em fase de amamentação. A sala permanece custodiada por aplicador de prova e deve apresentar condições adequadas para acolher as crianças. A responsabilidade pelos cuidados da criança é do adulto indicado pelo seu responsável legal. É vedado o acesso da criança e do adulto às dependências onde se realizam as provas.

11. **Sala especial:** sala extraordinária destinada a acolher participantes em condições que recomendem a sua separação dos demais, como em caso de doenças infecto-contagiosas.

Obs.: Tal recurso não é disponibilizado pelo sistema de inscrição, mas pode ser solicitado no momento de abertura dos portões da unidade de aplicação, no dia de aplicação do Exame. Sua concessão obedecerá ao princípio da razoabilidade.

12. **Classe hospitalar:** ambiente em que, nos interior das instituições hospitalares ou afins, os pacientes recebem formalmente aulas na condição de estudantes internados para tratamento de saúde.

Obs.: Não são caracterizados como estudantes em classe hospitalar pessoas que, na época da prova, simplesmente estarão internadas para realizar partos, cirurgias ou tratamentos médicos.

A disponibilização de outros recursos eventualmente necessários será assegurada após atestação e conforme o princípio da razoabilidade.

Momentos de solicitação de serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade

No ato da inscrição ao Enem, podem ser solicitados os serviços e os recursos necessários, apresentados em campos específicos. O Inep entrará em contato com cada solicitante para confirmar a necessidade do serviço profissional ou do recurso solicitado para decidir sobre sua concessão.

Participantes com deficiência ou mobilidade reduzida que, no dia do Exame, apresentam necessidades de serviços profissionais ou recursos não solicitados no ato da inscrição ou da confirmação, podem ser atendidos segundo a disponibilidade e o princípio da razoabilidade.

Tempo adicional

Benefício previsto em lei, assegurado a todos os participantes com solicitação deferida de atendimento diferenciado e cujas condições especiais comprovadamente comportem a necessidade de maior tempo para realização do Exame.

Tais participantes poderão solicitar, durante a aplicação do Exame, tempo adicional de 60 (sessenta) minutos em cada dia de prova.

Ao participante que comprovadamente fizer jus ao atendimento diferenciado e que não tiver solicitado nenhum recurso de acessibilidade no ato da inscrição será igualmente assegurado o direito a tempo adicional.

Recursos permitidos

O Inep assegura aos participantes com deficiência ou mobilidade reduzida o direito de usarem “ajudas técnicas” que, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004, são: “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”.

O acesso do cão-guia é assegurado, nos termos da lei.

Durante o Exame, não é permitido o uso de calculadoras, computadores ou outros equipamentos eletrônicos sem prévia autorização do Inep.

O participante idoso

O participante idoso deve receber atendimento prioritário imediato, como, por exemplo, ser o primeiro na fila de identificação. Também legalmente definido como pessoa com mobilidade reduzida, o participante idoso pode receber atendimento diferenciado, conforme a necessidade apresentada.

Os tipos de prova

Para evitar que o formato da prova possa representar uma barreira para participantes com deficiência, o Inep, além da prova em formato convencional, oferece três outros formatos de provas adaptadas: a prova em Braille, a prova ampliada e a Prova do Ledor. O participante utiliza o formato de prova segundo sua condição.

A Prova do Ledor é um instrumento de apoio exclusivo da atuação do profissional leedor que assiste o participante com deficiência visual. Esta contém adaptações nos textos e traz descrições das imagens presentes na prova convencional.

A adaptação das provas é feita de modo a preservar a isonomia do Exame: todas as provas devem apresentar os mesmos parâmetros pedagógicos e psicométricos. Por isso, se no ato de adaptação da prova algum item se mostrar inadaptável ou se sua possível adaptação comprometer seus parâmetros, é providenciada a sua substituição por outro equivalente em termos pedagógicos e psicométricos.

A relação entre deficiências, serviços profissionais e recursos oferecidos

O Inep oferece um conjunto de serviços profissionais e de recursos, segundo deficiência ou outra condição especial, ambas comprovadas.

A distribuição desses auxílios e recursos pode variar segundo as efetivas necessidades de cada participante. No entanto, ela tende a obedecer a seguinte distribuição:

- a) **Baixa visão:** leedor, transcritor, prova ampliada, sala de fácil acesso;
- b) **Cegueira:** prova em Braille, leedor, transcritor, sala de fácil acesso;
- c) **Deficiência física:** transcritor, sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna;
- d) **Deficiência intelectual:** leedor, transcritor, sala de fácil acesso;
- e) **Deficiência auditiva:** tradutor-intérprete Libras, leitura labial;
- f) **Surdez:** tradutor-intérprete Libras, leitura labial;
- g) **Surdocegueira:** guia-intérprete, prova ampliada, prova em Braille, tradutor-intérprete Libras, leitura labial, leedor, transcritor, sala de fácil acesso;
- h) **Autismo:** leedor, transcritor;
- i) **Déficit de atenção:** leedor, transcritor;
- j) **Dislexia:** leedor, transcritor;
- k) **Gestantes e lactantes:** sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna;
- l) **Idoso:** sala de fácil acesso.

Correção das redações

Na correção das provas escritas dos participantes surdos, com deficiência auditiva ou surdocegueira, são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005.

Analogamente, na correção das provas escritas de participantes com dislexia são adotados mecanismos de avaliação que consideram as características linguísticas desse transtorno específico do desenvolvimento.

Comprovação da necessidade de Atendimento Diferenciado

O participante que solicitar atendimento diferenciado deverá possuir documentação que ateste sua condição e a efetiva necessidade dos recursos e dos serviços profissionais solicitados.

As informações prestadas pelo participante devem ser exatas e fidedignas, sob pena de ser levado a responder por crime contra a fé pública e ser eliminado do Exame.

Observação final

As informações aqui contidas não substituem o disposto no Edital que regulamenta cada edição do Enem.

Brasília, maio de 2012.

A redação no Enem 2013

Guia do Participante

Aloizio Mercadante
Ministro de Estado da Educação

1. Objetivos:

- ✓ Desenvolver um material com orientações sobre a redação para o participante do Enem 2013.
- ✓ Apresentar detalhadamente os critérios utilizados para correção das redações.
- ✓ Apresentar exemplos de redações que receberam nota máxima em 2012.

A redação no Enem 2013 – Guia do participante

2. Conteúdo do Guia:

- ✓ Parte 1:
 - ✓ Tipo textual.
 - ✓ Como serão avaliadas as redações.
 - ✓ Esclarecimento das principais dúvidas quanto à redação (mínimo de linhas, legibilidade, título, acordo ortográfico)
- ✓ Parte 2:
 - ✓ Detalhamento das 5 Competências avaliadas durante a correção.
 - ✓ Explicitação dos critérios de correção.

A redação no Enem 2013 – Guia do participante

2. Conteúdo do Guia:

- ✓ Parte 3:
 - ✓ Análise da Proposta de Redação do Enem 2012.
 - ✓ Recomendações para compreensão da proposta
- ✓ Parte 4:
 - ✓ Cinco exemplos de redações nota 1000.
 - ✓ Comentários sobre as redações.

A redação no Enem 2013

- Instituição de uma Comissão de Especialistas para a Redação do ENEM, com notório saber em avaliação textual, a fim de conduzir estudos e pesquisas sobre a Matriz de Correção.
- Participação da Comissão de Especialistas na capacitação dos supervisores e corretores, sob a forma de mesa-redonda, elaboração de artigos e videoaulas.

A redação no Enem 2013

- Maior duração de capacitação a distância e presencial dos profissionais envolvidos na correção – 136 horas neste ano. No ano passado foram 108 horas.
- Revisão e ajuste pedagógico da Matriz de Correção.
- Aumento da remuneração dos corretores - de R\$ 1,90 para 3,00 (baseado em estudo da FGV).

Casos relevantes

Caso	Descrição	Situação
I	O participante sofreu um acidente após o período de inscrição e teve mão direita amputada. Solicitou um transcritor.	Após análise a Comissão deferiu a solicitação.
II	O participante possui paralisia cerebral, não fala, tem poucos movimentos, digita com o pé e precisa de um teclado específico.	Aguardando relatório da visita

Exemplos atendimento diferenciado

Baixa visão

- Sala individual
- 1 chefe de sala
- 2 ledores
- Recursos solicitados no sistema de inscrição.
- **Material especial:** 2 provas ledor (adaptada).

Baixa visão (somente com prova ampliada)

- Até 12 participantes
- 1 chefe de sala
- 1 aplicador convencional
- Mesa e cadeira sem braços separadas, em dimensões que permitam o manuseio da prova e dos recursos assistidos, mesmo que o participante não tenha solicitado na inscrição.
- **Material especial:** 1 prova ampliada, em macrotipo 18

Cegueira (somente com Braille)

- 1 participante (sala individual)
- 2 aplicadores ledores/transcritores
- 1 chefe de sala
- Mesa e cadeira sem braços separadas, em dimensões que permitam o manuseio da prova e dos recursos assistidos, mesmo que o participante não tenha solicitado na inscrição.
- **Material especial:** Prova Braille para o participante e 2 provas ledor (adaptada).

Surdez ou Deficiência Auditiva (somente com tradutor-intérprete de Libras)

- Até 8 participantes
- 2 aplicadores tradutores-intérpretes de Libras
- 1 chefe de sala
- Recursos solicitados no sistema de inscrição.
- **Material:** 3 provas comuns (mesma cor), sendo 2 para uso dos intérpretes.

Surdez ou deficiência auditiva (somente com intérprete para a Leitura Labial)

- Até 4 participantes
- 2 aplicadores tradutores-intérpretes para a Leitura Labial
- 1 chefe de sala
- Recursos solicitados no sistema de inscrição.
- **Material:** - 3 provas comuns (mesma cor), sendo 2 para uso dos intérpretes.

Surdocegueira (com guia-intérprete e Braille)

- 1 participante (sala individual)
- 2 guias-intérpretes
- 1 chefe de sala
- Mesa e cadeira sem braços separadas, em dimensões que permitam o manuseio da prova e dos recursos assistidos, mesmo que o participante não tenha solicitado na inscrição.
- Guia-intérprete Libras tátil, alfabeto manual, Tadoma, escrita cursiva ou letra bastão na palma da mão, Braille ampliação etc., conforme cada caso
- **Material especial:** Prova Braille para o participante e 2 provas ledor (adaptada)
- Outros materiais conforme a especificidade de cada caso.

Deficiente físico (com ledor e transcritor)

- 1 participante (sala individual)
- 2 ledores/transcritor
- 1 chefe de sala
- Recursos solicitados no sistema de inscrição.
- **Material:** 3 provas comuns (mesma cor), sendo 2 para uso dos ledores.

Autismo (com ledor e transcritor)

- 1 participante (sala individual)
- 2 aplicadores ledores/transcritores
- 1 chefe de sala
- **Material:** 3 provas comuns (mesma cor), sendo 2 para uso dos ledores.

Dislexia (com ledor e transcritor)

- 1 participante (sala individual)
- 2 aplicadores ledores/transcritores
- 1 chefe de sala
- **Material:** 3 provas comuns (mesma cor), sendo 2 para uso dos ledores.

Déficit de atenção (com ledor e transcritor)

- 1 participante (sala individual)
- 2 aplicadores ledores/transcritores
- 1 chefe de sala
- **Material:** 3 provas comuns (mesma cor), sendo 2 para uso dos ledores.

Idoso (com leitor e transcritor)

- 1 participante (sala individual)
- 2 aplicadores leitores/transcritores
- 1 chefe de sala
- **Material:** 3 provas comuns (mesma cor), sendo 2 para uso dos leitores.



Ministério da Educação

BRASIL

Ministério da Educação

Dia	Provas	Duração*
03/11/2012 (sábado)	Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias	4h30
04/11/2012 (domingo)	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Matemática e suas Tecnologias	5h30

* Os participantes com atendimento diferenciado terão direito a 1 (uma) hora adicional, exceto nos seguintes casos: lactantes, gestantes, idosos e sabatistas (desde que não possua alguma deficiência, síndromes ou transtornos). **(O tempo adicional não está contemplado no horário apresentado acima.)**

INSTRUÇÕES PARA ATENDIMENTO DIFERENCIADO

Em todas as salas para atendimento diferenciado atuarão também Chefes de Sala. No entanto, os Aplicadores Especiais não poderão ser substituídos pelos Chefes de Sala ou pelos Aplicadores convencionais, a não ser que estes possuam o treinamento, a formação profissional e a experiência exigida para o atendimento diferenciado.

É importante que os Chefes de Sala que atuarão em tais salas tenham devida ciência desse conjunto de instruções. Esses aplicadores deverão seguir todas as orientações do **Manual do Chefe de Sala e do Aplicador**, que deverão ser adaptadas quanto ao horário de término das provas para situações com tempo adicional, acrescentando-se 1 hora, e quanto ao horário de retirada da etiqueta do marcador de tempo restante de prova, iniciando-se a retirada da etiqueta às 14h30min (horário oficial de Brasília/DF).

Nas salas para o atendimento específico (sabatistas) atuarão apenas Chefes de Sala e Aplicadores convencionais, salvo naquelas em que houver participantes sabatistas que também deverão receber atendimento diferenciado.

CHEFE DE SALA

É o responsável pelo processo de aplicação em sala.

Atribuições

- Registrar as ocorrências na Ata de sala;
- receber as provas (**cadernos de questões**) e acompanhar as mesmas em sala, juntamente com o(s) aplicador(es);
- fazer a distribuição das provas em sala, no horário predeterminado, juntamente com o(s) aplicador(es);
- preencher a Lista de Presença/Ata de Sala;
- fazer a identificação dos participantes, mesa por mesa, coletando a assinatura na lista de presença e preenchendo o requerimento de tempo adicional na declaração de atendimento diferenciado;
- dar os avisos verbais necessários aos participantes;
- circular pela sala observando se os preenchimentos obrigatórios dos participantes estão sendo realizados; (cor da prova, transcrição da frase, assinatura nos campos obrigatórios: cartão-resposta, folha de redação e de rascunho e lista de presença);
- vistoriar todo o material permitido a ser utilizado pelo participante com atendimento diferenciado deferido;
- preencher o campo "Para uso exclusivo do chefe de sala" constante no cartão-resposta e declaração de atendimento diferenciado, e
- auxiliar cada participantes no preenchimento da declaração de atendimento diferenciado ao término de suas provas.

APLICADOR ESPECIAL

É o aplicador habilitado para aplicação das provas para os participantes que solicitaram atendimento diferenciado.

Esta função compreende as atribuições do leitor, intérprete de libras, guia-intérprete de surdocegos e o transcritor.

Atribuições:

- verificar o tipo de atendimento a ser realizado e dispor o mobiliário da sala de acordo com a solicitação do participante;
- verificar as rotas mais próximas para banheiros e bebedouros;
- verificar se nessas rotas existem obstáculos a serem removidos e/ou sinalizados;
- vistoriar todo material permitido a ser utilizado pelo participante com atendimento diferenciado deferido;
- recepcionar e identificar os participantes;
- aplicar a prova; e
- observar se os preenchimentos obrigatórios dos participantes estão sendo realizados: cor da prova, transcrição da frase, assinatura nos campos obrigatórios: cartão-resposta, folha de redação e de rascunho e lista de presença.

→ Deverão:

- guardar, obrigatoriamente, no envelope porta-objetos fornecido pelo Consórcio, os aparelhos eletrônicos, inclusive, os celulares. Somente a equipe de coordenação deve portar seus telefones celulares;
- assinar o Termo de Compromisso sobre Confidencialidade e Frequência, conforme forem chegando.

→ **É vedado durante a aplicação das provas:** ler provas, jornais e revistas; conversar com os participantes, inclusive, no trajeto ao banheiro; sair do ambiente de prova. Caso o colaborador saia, por qualquer pretexto, não será permitido o seu retorno.

Os Aplicadores deverão comportar-se sempre com muita educação e polidez e tratar os participantes de forma isonômica.

ATENDIMENTO/SITUAÇÃO	DESCRIÇÃO
Auxílio Ledor	Serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia.
Auxílio para transcrição	Serviço especializado de preenchimento das provas objetivas e da redação para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher o cartão-resposta.
Intérprete Libras	Profissional habilitado para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes e, no ato da prova, esclarecer dúvidas dos participantes que se comunicam por Libras (Língua Brasileira de Sinais) ou Leitura Labial na compreensão de palavras, expressões e orações escritas em Língua Portuguesa. Tem direito ao uso de dicionários.
Leitura Labial	Serviço de apoio às pessoas com deficiência auditiva que não se comunicam por Libras na compreensão de palavras, expressões e orações escritas em Língua Portuguesa. Tem direito ao uso de dicionários.
Guia-intérprete	Profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de tradução, interpretação e guia para mediar a interação entre os participantes com surdocegueira, a prova e os demais envolvidos na aplicação do Exame.
Sala de fácil acesso	Local de prova provido de acessibilidade a pessoas com mobilidade reduzida, conforme NBR 9050/2004. Esta sala deve possuir: <ul style="list-style-type: none"> • rota de acesso sem obstáculos: corredores de no mínimo 1,20 m de largura, com rampas ou elevadores amplos (para as pessoas em cadeiras de rodas ou com muletas), escadas com corrimão duplo (para os deficientes visuais); • porta com porta de no mínimo 80 cm de largura, sem degraus superiores a 1,5 cm; • mobiliário condizente com a necessidade especial do participante; • espaço suficiente para garantir, entre as mesas, livre trânsito (corredor) e a rotação das cadeiras de rodas, mantendo uma distância de pelo menos 1,20 m entre as mesas (à frente, atrás e aos lados); • boas condições de controle de iluminação e ventilação; • proximidade com os banheiros adaptados.
Prova ampliada	Prova impressa com fonte de tamanho 24 e com imagens ampliadas e outras adaptações para facilitar a leitura por parte de pessoas com baixa visão.
Prova em Braille	Prova transcrita segundo um código em relevo destinado a participantes cegos.
Prova do Ledor	Instrumento de apoio (adaptado) para a atuação do profissional Ledor que atenderá participantes com deficiência visual ou cegueira. (Ledores em atendimento a participantes com outras necessidades atuarão com provas comuns.)
Sala para lactantes (amamentação)	Locais custodiados por aplicadores reservados para a acomodação de crianças em fase de amamentação, acompanhadas de adultos indicados por responsáveis. As salas deverão apresentar condições adequadas para acolher as crianças. O adulto acompanhante deverá obedecer às normas de sigilo e segurança definidas no Edital.
Sala extra	Sala reserva prevista para atender excepcionalidades. Por exemplo: acolher participantes com doença infecto-contagiosa.
Classe hospitalar	Ambiente em que, no interior das instituições hospitalares ou afins, os pacientes recebem formalmente aulas na condição de estudantes internados para tratamento de saúde. Não são caracterizados como estudantes em classe hospitalar pessoas que, na época da prova, simplesmente estarão internadas para realizar partos, cirurgias ou tratamentos médicos.
Sala para sabatistas	Salas de aplicação reservadas para os participantes sabatistas, no primeiro dia do Exame.

SITUAÇÃO	MATERIAL PREVISTO
Baixa visão (sem Ledor e sem Transcritor)	1 prova ampliada em macrotipo 24, e 1 prova comum por participante.
Baixa visão (com Transcritor)	1 prova ampliada em macrotipo 24, e 1 prova comum por participante.
Baixa visão (com Ledor)	3 provas comum (cor branca no 1º dia e cor cinza no 2º dia, igual à prova ledor). 2 provas do Ledor (adaptadas), 1 para cada Ledor.
Cegueira (com Ledor)	2 provas do Ledor (adaptadas), 1 para cada Ledor.
Cegueira (com Braille)	1 prova em Braille para o participante 2 provas do Ledor (adaptadas), uma para cada Ledor.
Surdez (com Tradutor-Intérprete de Libras)	1 prova comum por participante.

SITUAÇÃO	MATERIAL PREVISTO
	1 prova comum da mesma cor utilizada pelos participantes para os Tradutores e Intérpretes
Surdez ou deficiência auditiva (com intérprete para a Leitura Labial)	1 prova comum por participante. 1 prova comum da mesma cor utilizada pelos participantes para os Tradutores e Intérpretes
Surdocegueira	2 provas do Ledor (adaptadas).
Deficiente físico (com Transcritor)	1 prova comum por participante. (Se houver Ledores: 2 provas da mesma cor da prova do participante para os Ledores.)
Deficiente físico (sem auxílio)	1 prova comum por participante
Deficiente intelectual (com auxílio)	1 prova comum para o participante. 2 provas da mesma cor da prova do participante para os Ledores.
Autismo (com auxílio)	1 prova comum para o participante. 2 provas da mesma cor da prova do participante para os Ledores.
Dislexia (com auxílio)	1 prova comum para o participante. 2 provas da mesma cor da prova do participante para os Ledores.
Déficit de atenção (com auxílio)	1 prova comum para o participante. 2 provas da mesma cor da prova do participante para os Ledores.
Lactante	1 prova comum por participante. Obs: a participante deverá levar um acompanhante, que entrará no local de provas no horário comum a todos os participantes e ficará em local separado e custodiado por 2 aplicadores.
Gestante	1 prova comum por participante.
Idoso	1 prova comum por participante.
Lactante, gestante ou idoso com necessidade especial	Sala, auxílios e recursos conforme o atendimento deferido.
Sabatista (atendimento específico)	1 prova comum por participante. Horário de início das provas no sábado: 19 horas (horário oficial de Brasília/DF). O participante deverá entrar no local de provas no horário comum a todos os participantes.
Sabatista com necessidade especial (atendimento diferenciado)	Sala, auxílios e recursos conforme o atendimento deferido. Horário de início das provas no sábado: 19 horas (horário oficial de Brasília/DF). O participante deverá entrar no local de provas no horário comum a todos os participantes.
Atendimento diferenciado ou específico não solicitado previamente	Em cada local de aplicação, haverá uma prova ampliada em macrotipo 24 de reserva no material da última sala da escola. O participante que não solicitou previamente a realização das provas como sabatista só poderá realizar suas provas no horário normal. Nos demais casos, o coordenador de aplicação deverá atender as solicitações se houver condições e, se for o caso, entrar em contato com o coordenador municipal ou estadual. Os participantes com atendimento diferenciado terão direito a 1 (uma) hora adicional, exceto nos seguintes casos: lactantes, gestantes, idosos e sabatistas (desde que não possua alguma deficiência, síndromes ou transtornos). Mantidas as exceções acima mencionadas, reitera-se que os participantes com atendimento diferenciado deverão ser devidamente avisados sobre o direito ao tempo adicional.

RECURSOS PERMITIDOS

Deficiente Físico

- Canetas especiais
- Órteses
- Próteses
- Apoio para leitura
- Apoio de braço
- Andadores e muletas

Deficiente Auditivo e Surdo

- Aparelhos de amplificação sonora individual (aparelho auditivo).
- Receptores do implante coclear

Deficiente Visual – Cegueira e Baixa Visão

- Máquinas Braille (Perkins, etc.)
- Reglete/Punção
- Sorobã ou ábaco
- Folhas brancas e limpas
- Caneta de ponta grossa
- Assinador
- Régua

- Papel para rascunho
- Óculos especiais (fumê, escuros, etc.)
- Lupa (manual, etc.)
- Lupa com luz (de cabeça, manual, etc.)
- Telelupa
- Luminária
- Tábuas de apoio para leitura
- Bengala
- Cão-guia

Surdocegueira

- Todos os recursos permitidos a Deficientes Auditivos e Deficientes Visuais.

ORIENTAÇÕES GERAIS

O Coordenador de Local de Aplicação, antes da chegada dos participantes, deverá:

- Definir as rotas até as salas de fácil acesso que deverão estar sem obstáculos (lixeira, vasos, bancos etc.). Os obstáculos fixos ou projetados (orelhões, placas, extintores de incêndio etc.) deverão ser sinalizados, conforme instruções fornecidas no curso de capacitação.
- Verificar as condições de iluminação de todas as salas e, se necessário, providenciar a colocação ou troca de lâmpadas.
- Orientar que a sinalização da Unidade de Aplicação seja sempre afixada à altura dos olhos (entre 1,60 e 1,70m do solo).
- Liberar elevadores, rampas e banheiros para uso das pessoas com deficiência.
- Verificar as condições dos banheiros e fazer constar na Ata de Coordenação caso não haja banheiros devidamente adequados para o uso de participantes com deficiência.
- Verificar quais os tipos de mobiliários que devem constar em cada sala redistribuindo, acrescentando ou removendo mesas e cadeiras, de forma a proporcionar condições apropriadas, conforto, segurança e espaços de locomoção dentro da sala.
- Destinar pelo menos um leitor para recepcionar e orientar os participantes cegos no portão de entrada.
- Destinar pelo menos um tradutor-intérprete de Libras para recepcionar e orientar os participantes surdos no portão de entrada.
- Verificar o contingente de aplicadores especiais que atuarão no atendimento diferenciado e alocá-los de acordo com suas especialidades (Ledores, Transcritores, Tradutores-Intérpretes, Guias-Intérpretes), lembrando que tais aplicadores devem possuir capacitação específica, sendo VEDADA a sua atuação em outra função diferente daquela para a que foi capacitado.
- Se o grupo de aplicadores especiais estiver incompleto, solicitar IMEDIATAMENTE ao Coordenador Municipal a reposição dos aplicadores especiais, obedecendo rigorosamente suas especialidades e os quantitativos necessários.
- Se, por qualquer motivo, for necessário iniciar a prova sem que as salas possuam aplicadores especiais capacitados nos quantitativos e nos termos exigidos, REGISTRAR NA ATA DE COORDENAÇÃO E SOLICITAR QUE SE REGISTRE NA ATA DA SALA.

PROCEDIMENTOS DE ROTINA DE APLICAÇÃO DAS PROVAS

ANTES DO INÍCIO DAS PROVAS

CHEFE DE SALA

1. Vistoriar a sala de aplicação.
2. Verificar o tipo de atendimento a ser realizado e dispor o mobiliário da sala de acordo com a solicitação do participante.
3. Verificar se o número de carteiras/participantes da sala é adequado e se as fileiras de carteiras não estão muito próximas.
4. Não deixar a mesa dos aplicadores muito próxima às carteiras.
5. **Escrever no quadro da sua sala:**

Dia 03/11/2012	Dia 04/11/2012
Horário de início: 13h Horário de término: 17h30 Com direito a requerer 1h adicional. O participante só poderá levar o seu Caderno de Questões após as 17h (horário oficial de Brasília/DF)	Horário de início: 13h Horário de término: 18h30 Com direito a requerer 1h adicional. O participante só poderá levar o seu Caderno de Questões após as 18h (horário oficial de Brasília/DF)

6. Entregar o porta-objetos, solicitar a guarda dos pertences e lacrá-lo.
7. Receber as provas (cadernos de questões) e acompanhar as mesmas em sala, juntamente com o(s) aplicador(es).
Atenção: aproximadamente 15 (quinze) minutos antes do início das provas os Aplicadores receberão em sala o envelope plástico lacrado contendo os Cadernos de Questões, não devendo abri-lo nesse momento.
8. Cinco (5) minutos antes do início do Exame, abrir o envelope plástico que contém os Cadernos de Questões e distribuí-los.
9. Fazer a distribuição das provas em sala, no horário predeterminado, juntamente com o(s) aplicador(es).
10. Explicar ao participante juntamente com o aplicador especial o funcionamento do marcador de tempo afixado na sala.
11. Identificar os participantes mesa por mesa e preencher o requerimento de tempo adicional de todos os participantes na declaração de atendimento diferenciado.
12. Ao término auxiliar no preenchimento da avaliação do atendimento previsto na declaração.

APLICADOR ESPECIAL

1. Tomar cuidados para que as portas não obstruam os corredores.
2. Verificar as rotas mais próximas para banheiros e bebedouros.
3. Verificar se nessas rotas existem obstáculos a serem removidos e/ou sinalizados, conforme inscrições fornecidas no curso de capacitação.
4. Realizar a identificação dos participantes no INTERIOR DAS SALAS (porque cadeiras ou mesas nos corredores também podem ser classificadas como obstáculos de locomoção).
5. Após a identificação preliminar, conduzir o participante até seu assento e cuidar para que ele esteja devidamente acomodado. O participante Deficiente Intelectual ou com Autismo, ou com Déficit de Atenção, ou com Dislexia poderá escolher o seu assento.
6. Informar ao participante juntamente com o chefe de sala sobre o seu direito uma hora adicional. Os participantes que tenham direito ao atendimento diferenciado deverão ser obrigatoriamente avisados sobre o direito legal a tempo adicional de 60 minutos, por dia de prova. Esse direito deve ser assegurado inclusive a participantes com deficiência auditiva, dislexia, déficit de atenção que, eventualmente, não tenham solicitado auxílio ou recursos de acessibilidade. Estão excluídos dessa regra: participantes grávidas, lactantes e idosos, a não ser aqueles se enquadram nos demais casos de atendimento diferenciado.
7. Informar ao participante verbalmente (ou por meio da Libras, quando for o caso) os horários de início e de término das provas e o tempo de sua duração, considerando inclusive a hora adicional.
8. Pedir ao participante que confira se o envelope de provas está lacrado antes de abri-lo.
9. Verificar se todos os aplicadores especiais possuem os cadernos de provas adequados ao atendimento especializado, caso contrário solicitar imediatamente à Coordenação.
10. Verificar, seguindo as instruções fornecidas no curso de capacitação, se a prova do Ledor (se for o caso) é igual à prova do participante, caso contrário comunicar imediatamente a Coordenação.
11. Imediatamente após a distribuição dos cadernos de questões, dar os avisos constantes no **Manual do Chefe de Sala e do Aplicador**.

1º TOQUE DA SIRENE: 13h (horário oficial de Brasília/DF) - INÍCIO DAS PROVAS

APLICADOR ESPECIAL

1. Perguntar ao participante com auxílio Ledor/Transcritor se ele deseja efetuar a marcação das respostas ao final de cada item ou ao final da prova, da mesma forma se ele deseja fazer a redação no início ou no final da prova.
2. Informar ao participante que ele deve reservar tempo suficiente para preenchimento do Cartão-Resposta. Não será permitido o preenchimento do cartão-resposta fora do tempo de prova (considerando a hora adicional).

3. Solicitar ao participante que assine os formulários exigidos (Cartão-Resposta/Folha de Redação, Folha de Rascunho, Lista de Presença e declaração de atendimento diferenciado), acompanhá-lo e, se necessário, auxiliá-lo.
4. Caso o grau de comprometimento do participante o impeça de assinar os documentos citados acima, você deverá auxiliá-lo conforme ensinado no curso de capacitação do atendimento diferenciado. Preencher o formulário relatório de ocorrências (opção: identificação especial) e fazer constar em ata a dificuldade em assinar do participante.

DURANTE A REALIZAÇÃO DAS PROVAS

CHEFE DE SALA

1. Retirar a etiqueta do marcador de tempo, conforme horários abaixo (horário oficial de Brasília).

Dia 03/11/2012 (sábado)

ETIQUETAS DO MARCADOR DE TEMPO			HORÁRIO DE RETIRADA DA ETIQUETA
ACORDO DE PRESEÇA	4:30	→	14h30
	4:00	→	15h
	3:30	→	15h30
	3:00	→	16h
	2:30	→	16h30
	2:00	→	17h
	1:30	→	17h30
	1:00	→	17h45
	0:45	→	18h
	0:30	→	18h15
	0:15	→	18h30

Dia 04/11/2012 (domingo)

ETIQUETAS DO MARCADOR DE TEMPO			HORÁRIO DE RETIRADA DA ETIQUETA
ACORDO DE PRESEÇA	5:30	→	14h30
	5:00	→	15h
	4:30	→	15h30
	4:00	→	16h
	3:30	→	16h30
	3:00	→	17h
	2:30	→	17h30
	2:00	→	18h
	1:30	→	18h30
	1:00	→	18h45
	0:45	→	19h
	0:30	→	19h15
0:15	→	19h30	

2. Preencher a Lista de Presença/Ata de Sala.
3. Registrar as ocorrências na Ata de Sala.
4. Circular pela sala observando se os preenchimentos obrigatórios dos participantes estão sendo realizados (cor da prova, transcrição da frase, assinatura nos campos obrigatórios: cartão-resposta, folha de redação e de rascunho e lista de presença).
5. Preencher o requerimento do tempo adicional na declaração de atendimento diferenciado.

APLICADOR ESPECIAL

1. Autorizar a ida do participante ao banheiro, um por vez, sempre acompanhado por um aplicador treinado, que deverá proceder conforme técnicas de orientação e mobilidade/atividade da vida diária.
2. Informar o participante do direito de requerer o tempo adicional (exceto nos casos já descritos).
3. Chamar a atenção do participante para o tempo restante de prova, sempre que houver alteração no marcador de tempo.
4. Avisar ao participante quando estiver faltando 30 minutos para o término regular das provas e fazer o mesmo quando faltarem 30 minutos para o término do tempo adicional.

2º TOQUE DA SIRENE: 18h30 (1º dia) / 19h30 (2º dia) (horário oficial de Brasília/DF) - FIM DAS PROVAS

CHEFE DE SALA

1. Recolher o Cartão-Resposta/Folha de Redação, a Folha de Rascunho do participante quando este terminar a prova.
2. O participante poderá levar seu caderno de questões e seus rascunhos desde que saia quando faltar, no máximo, 30 minutos para o término regular das provas. Caso o participante termine suas provas faltando mais de 30 minutos para o horário oficial de término, todo o seu material de prova deverá ser recolhido, inclusive o caderno de questões.
3. Ao término auxiliar no preenchimento da avaliação do atendimento previsto na declaração.

APLICADOR ESPECIAL

1. Solicitar que o participante preencha a avaliação do atendimento recebido na Declaração de Atendimento Diferenciado.
2. Acompanhar o encerramento das atividades.
3. Acompanhar o participante com cegueira ou baixa visão até a saída da escola.
4. Se solicitado, encaminhá-lo a um telefone, seguindo as instruções de segurança.

APÓS O TÉRMINO DAS PROVAS

CHEFE DE SALA

1. Colocar nos respectivos envelopes, conforme o dia do exame, o cartão-resposta ou cartão-resposta/folha de redação, a folha de rascunho e a lista de presença/ata de sala.
2. Entregar todo o material à coordenação.

APLICADOR ESPECIAL

1. Acompanhar a entrega dos documentos de sala à Coordenação.

PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS PARA ATENDIMENTO DIFERENCIADO E/OU ESPECÍFICO

1. LEDOR

→ Seguir rigorosamente as técnicas de leitura ensinadas no curso de capacitação para Ledores/Transcritores.

→ Além disso, deverá também:

- Executar a leitura da prova a partir da capa sempre em dupla e em sala com apenas um participante.
- No início da prova, situar o participante dizendo-lhe o nome da prova que ele está começando.
- Observar as instruções para Voz, as Observações, para Preenchimento do Cartão-Resposta e para a Redação.
- Observar que a prova do Ledor é seu único instrumento de leitura e, por isso, evitar ler na prova do participante.
- No caso da descrição das figuras, primeiramente, leia o constante na Prova do Ledor, se ainda persistir a dúvida use os recursos táteis e descritivos ensinados durante o curso de capacitação.
- Observar que o tempo de execução da prova bem como a sequência a ser adotada na leitura das questões são de gerência do participante.
- Perguntar ao participante se ele deseja efetuar a marcação das respostas ao final de cada item ou ao final da prova, da mesma forma se ele deseja fazer a redação no início ou no final da prova.

2. LEDOR/TRANSCRITOR

→ Seguir rigorosamente as técnicas de transcrição ensinadas no curso de capacitação para Ledores/Transcritores.

→ Além disso, deverá também:

- Executar a transcrição da prova individualmente e em sala com apenas um participante.
- No início da prova, situar o participante dizendo-lhe o nome da prova que ele está começando.
- Observar as instruções para Voz, as Especificidades, para Preenchimento do Cartão-Resposta e para a Redação.
- Perguntar ao participante se ele deseja efetuar a marcação das respostas ao final de cada questão ou ao final da prova, da mesma forma se ele deseja fazer a redação no início ou no final da prova.
- Lembrar o participante que ele deve reservar tempo suficiente para preenchimento do Cartão-Resposta/Folha de Redação.
- Em caso de erro de marcação por parte do Transcritor, solicitar novo Cartão-Resposta/Folha de Redação para a coordenação e atentar-se para recolher novamente a assinatura do participante.
- O Ledor/Transcritor não terá tempo adicional para preenchimento do Cartão-Resposta/Folha de Redação, exceto se for necessária a substituição do mesmo em caso de erro na transcrição.
- Registrar na Ata de Sala caso o participante decida preencher ele mesmo o Cartão-Resposta ou a Folha de Redação. Neste caso, o participante tomará para si a responsabilidade pelo preenchimento e não terá direito a solicitar a sua troca em caso de erro.

3. INTÉRPRETE

→ Recepcionar os participantes, dando-lhes seu sinal, nome e função.

→ Ficar atento às orientações do(s) aplicador(es) da sala.

→ Interpretar todos os avisos, informações e leituras realizadas pelo Aplicador da sala.

→ No início da prova, situar o participante dizendo-lhe o nome da prova que ele está começando.

→ Atender à solicitação individual dos participantes para “traduzir”

determinadas palavras ou frases. Esteja bem atento para não influenciar o julgamento do participante.

→ Ficar atento ao sentido figurado que determinadas palavras possam ter em um texto.

→ Ter muito cuidado com a “cola”. É comum que os participantes surdos se conheçam e, por meio de sinais, eles são capazes de se comunicar perfeitamente.

4. ESPECIFICIDADES

→ Não omitir informação alguma contida na prova.

→ Os sinais gráficos que encerram termos (parênteses, aspas e travessões) devem ser ditos ao abrir e fechar, por exemplo “abre parênteses”, “fecha aspas”, etc.

→ No caso de palavra em destaque, lê-la e dizer o tipo de destaque (grifado, negrito, caixa-alta, etc.). Se todo um período estiver destacado, anunciar o destaque antes de proceder à leitura do período.

→ Nas provas em língua portuguesa, ler as palavras estrangeiras nas suas línguas originais e, a pedido do participante, soletrá-las.

→ Nas questões referentes à averiguação de concordância, ortografia, pontuação, acentuação, etc., ler e soletrar as frases minuciosamente.

→ Quando houver asteriscos ou símbolos de referência, ler e informar o que indicam.

→ Se houver algum desenho, descreva-o nos mínimos detalhes (podem ocorrer adaptações previamente feitas em questões com desenhos, gráficos, tabelas, mapas, etc.).

5. VOZ

→ A leitura deve ser clara.

→ Marcar os diálogos com a entonação adequada.

→ Não abaixar o tom da voz no final das palavras ou frases.

→ **Dicção**

◆ Deve ser natural.

◆ Enfatizar os parágrafos e respeitar a pontuação.

→ **Velocidade**

◆ Deve ser natural, como se estivesse lendo para um grupo.

◆ A leitura não deve ser muito rápida, nem lenta, nem infantil.

6. LETRA

→ A letra do Ledor/Transcritor deve ser legível e de tamanho médio.

7. POSTURA

→ Manter uma boa postura.

→ Não ler com a cabeça baixa.

→ Não colocar a mão no rosto (abafa a voz).

→ Ler de frente para o participante.

→ Evitar ruídos de fundo.

→ Evitar interromper muitas vezes a leitura.

→ Sempre que interromper a leitura, retornar o início da frase para garantir o entendimento completo.

→ Repetir, a pedido do participante, quantas vezes forem necessárias, os comandos das questões, os trechos e as opções.

→ Em caso de erro, refazer a leitura do trecho.

8. PREENCHIMENTO DO CARTÃO-RESPOSTA DA PROVA DE MÚLTIPLA ESCOLHA (opções A, B, C, D e E)

→ O participante que não necessita de ajuda, ele mesmo procederá ao preenchimento do Cartão-Resposta normalmente.

→ O participante que não seja deficiente visual e necessita de ajuda para preencher o Cartão-Resposta, o Aplicador deverá fazer o preenchimento posicionando-se ao lado do participante e permitindo que ele acompanhe todas as marcações, como nos

exemplos a seguir.

- **Aplicador:** questão n.º 1, resposta?
- **Participante:** A
- **Aplicador:** resposta A, confirma?

O aplicador faz a marcação supervisionado pelo participante.

- **Aplicador:** questão n.º 2, resposta?
- **Participante:** em branco
- **Aplicador:** resposta em branco, confirma?

O aplicador passa para a questão seguinte.

- **Aplicador:** questão n.º 3, resposta? (...)

- O **participante deficiente visual** poderá optar por responder cada questão à medida que a prova for sendo lida, ou seguir com a leitura da prova. O aplicador deverá marcar a resposta do participante no Caderno de Questões. A resposta deverá ser confirmada pelo aplicador Ledor. Após a autorização do participante, o aplicador Ledor preenche o Cartão-Resposta. A autorização do participante deve ser feita da seguinte maneira: inicialmente, as respostas foram marcadas no Caderno de Questões. Para conferência, o Aplicador faz o procedimento inverso: lê o que marcou no Caderno de Questões e o participante confere com as suas anotações, se houver. Depois da revisão do participante, o Aplicador preenche o Cartão-Resposta.
- No caso de **prova ampliada**, quando necessário, o aplicador Ledor transcreverá as respostas do participante do Caderno de Questões para o Cartão-Resposta. Para conferência, o aplicador ledor lê o que marcou no cartão-resposta e o participante confere com suas anotações.

9. REDAÇÃO

- O **participante disléxico** – a sua redação deverá ser corrigida por uma banca especializada.
- O **participante que não possa escrever** deverá ditar sua redação pausadamente e indicando o que for necessário (inclusive a ortografia e pontuação) para o Ledor/Transcritor. O Ledor/Transcritor deverá, inicialmente, escrever a redação do participante no espaço destinado ao rascunho da redação e, em seguida, após autorização do participante, transcrevê-lo para a Folha de Redação, sob a supervisão do participante, que indicará qualquer correção a ser feita.
- O **participante deficiente visual** frequentemente registra suas respostas em braile ou verbalmente. Quando for verbal, o participante deve ditar pausadamente seu texto para o aplicador Ledor, soletrando, quando solicitado, a grafia das palavras — exemplo: palavras com ss, s, c, ç, x, ch, z, g, j, r, rr, etc. - e indicando pontuação, acentuação, parágrafo, aspas, letra maiúscula e minúscula, símbolos, etc. Para não gerar dúvidas ao participante, não perguntar se escreve com uma letra ou outra, o tamanho do parágrafo, o número máximo e mínimo de linhas redigidas, pois ele deve saber as normas da prova de Redação. A transcrição do texto deve ser feita, preferencialmente, no espaço destinado ao rascunho da redação.
- O aplicador Ledor primeiramente deverá ler o texto do rascunho, que deverá ser conferido pelo participante. Com a aprovação do participante deficiente visual, transcrever o texto para a Folha de Redação.
- A letra do ledor/transcritor deve ser legível e de tamanho médio.
- Caso haja erro do ledor/transcritor na transcrição, proceder de acordo com as instruções da folha de redação. Se necessário, solicitar a substituição do cartão-resposta/folha de redação.
- No caso de **prova ampliada**, o participante deficiente visual recebe sua Folha de Redação, dispensando, usualmente, a transcrição por parte do aplicador Ledor.

GLOSSÁRIO DE SÍMBOLOS

Símbolo **Significado/Leitura**

- + Adição (mais)
- ∠ Ângulo
- ≈ Aproximado
- colog Cologaritmo
- colog_bA ... Cologaritmo de A na base b
- ≡ Congruente ou identidade
- { } Conjunto
- ℂ Conjunto dos números complexos
- ℤ Conjunto dos números inteiros
- ℕ Conjunto dos números naturais
- ℚ Conjunto dos números racionais
- ℝ Conjunto dos números reais
- ∅ Conjunto vazio / Diâmetro
- ⊃ Contém
- Δ Diferença ou incremento finito
- ∂ Diferencial parcial
- d Diferencial total
- ≠ Diferente
- ÷ ou / ... Divisão (dividido)
- ∧ E
- ↔ Equivalente
- ⊂ Está contido
- ∃ Existe
- ! Fatorial
- f(x) Função de x

Símbolo **Significado/Leitura**

- GB Gigabyte
- ∇ Gradiente
- ° Grau
- = Igual
- ⇒ Implica
- ∞ Infinito
- ∫ Integral
- ∩ Interseção
- lim Limite
- log_bA Logaritmo de A na base b
- log Logaritmo decimal
- ln Logaritmo natural
- > Maior
- ≥ Maior ou igual
- ± Mais ou menos
- MB Megabyte
- < Menor
- ≤ Menor ou igual
- ∓ Menos ou mais
- x ou • ... Multiplicação (vezes)
- ⊄ Não está contido
- ∄ Não existe
- ∉ Não pertence
- ∨ Ou

Símbolo **Significado/Leitura**

- || ou // ... Paralelo
- ⊥ Perpendicular
- ∈ Pertence
- π Pi
- % Por cento
- ‰ Por mil
- ∴ Porque
- ∴ Portanto
- ∏ Produto
- ∝ Proporcional
- ∀ Qualquer
- √ Raiz quadrada
- ~ Semelhante
- ∑ Somatório
- Subtração (menos)
- ∪ União
- |x| Valor absoluto de x
- Kbps ou Kb/s Quilobit por segundo
- KBps ou KB/s Quilobyte por segundo
- TB Terabyte
- (aq) Aquoso
- (g) Gasoso
- (l) Líquido
- (s) Sólido

GLOSSÁRIO DE LETRAS GREGAS

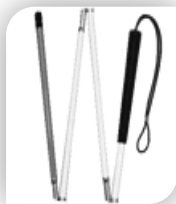
Maiúscula	Minúscula	Nome	Maiúscula	Minúscula	Nome	Maiúscula	Minúscula	Nome
A	α	Alfa	I	ι	Iota	P	ρ	Rô
B	β	Beta	K	κ	Capa	Σ	σ	Sigma
Γ	γ	Gama	Λ	λ	Lambda	T	τ	Tau
Δ	δ	Delta	M	μ	Mi	Υ	υ	Ipsilon
E	ε	Epsilon	N	ν	Ni	Φ	φ	Fi
Z	ζ	Zeta	Ξ	ξ	Csi	X	χ	Qui
H	η	Eta	O	ο	Ômicron	Ψ	ψ	Psi
Θ	θ	Teta	Π	π	Pi	Ω	ω	Ômega

GLOSSÁRIO DE SÍMBOLOS/ELEMENTOS QUÍMICOS

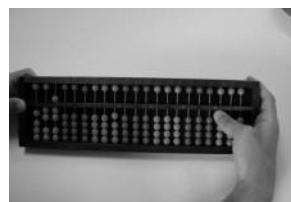
Ac Actínio	Er Érbio	Mo Molibdênio	Sb Antimônio
Ag Prata	Es Einstênio	Mt Meitnerio	Sc Escândio
Al Alumínio	Eu Európio	N Nitrogênio / Azoto	Se Selênio
Am Amerício	F Flúor	Na Sódio	Sg Seabórgio
Ar Árgon / Argônio	Fe Ferro	Nb Nióbio	Si Silício
As Arsênio	Fl Fleróvio	Nd Neodímio	Sm Samário
At Astató	Fm Férmio	Ne Néon	Sn Estanho
Au Ouro	Fr Frâncio	Ni Níquel	Sr Estrôncio
B Boro	Ga Gálio	No Nobelio	Ta Tântalo
Ba Bário	Gd Gadolínio	Np Neptúnio	Tb Térbio
Be Berílio	Ge Germânio	O Oxigênio	Tc Tecnécio
Bh Bório	H Hidrogênio	Os Ósmio	Te Telúrio
Bi Bismuto	He Hélio	P Fósforo	Th Tório
Bk Berquélio	Hf Háfnio	Pa Protactínio	Ti Titânio
Br Bromo	Hg Mercúrio	Pb Chumbo	Tl Tálio
C Carbono	Ho Hólmio	Pd Paládio	Tm Túlio
Ca Cálcio	Hs Hássio	Pm Promécio	U Urânio
Cd Cádmio	I Iodo	Po Polônio	Uuo Ununóctio
Ce Cério	In Índio	Pr Praseodímio	Uup Ununpentio
Cf Califórnio	Ir Irídio	Pt Platina	Uus Ununséptio
Cl Cloro	K Potássio	Pu Plutônio	Uut Ununtrio
Cm Cúrio	Kr Cripton/Criptônio	Ra Rádio	V Vanádio
Cn Copernício	La Lantânio	Rb Rubídio	W Tungstênio
Co Cobalto	Li Lítio	Re Rênio	Xe Xénon/Xenônio
Cr Cromo	Lr Laurêncio	Rf Rutherfordórdio	Y Ítrio
Cs Césio	Lu Lutécio	Rg Roentgênio	Yb Itérbio
Cu Cobre	Lv Livermório	Rh Ródio	Zn Zinco
Db Dúbnio	Md Mendelévio	Rn Rádon/Radônio	Zr Zircônio
Ds Darmstádio	Mg Magnésio	Ru Rutênio	
Dy Disprósio	Mn Manganês	S Enxofre	

EXEMPLOS DE MATERIAIS UTILIZADOS POR DEFICIENTES VISUAIS

DEFICIENTE VISUAL – CEGO



Bengala



Sorobã

É um tipo de ábaco adaptado, que serve para montar as operações para cálculos matemáticos. Esse aparelho substitui o papel e a caneta na execução de cálculos.



Reglete e punção

O reglete é uma régua para escrita em Braille por meio da marcação de pontos em relevo com a utilização do punção.



Máquina Braille Perkins

É uma máquina de escrever que substitui a reglete na escrita em Braille.

DEFICIENTE VISUAL – BAIXA VISÃO



Telelupa



Óculos especiais



Lupa sem luz



Lupa com luz



Lupa horizontal



Lupa com luz

As pessoas com baixa visão podem usar durante as provas uma variedade de lupas e telelupas que ampliam os caracteres das provas.

DEFICIENTE FÍSICO



Os deficientes físicos podem usar durante a prova uma variedade de órteses.

