

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NOEMI NASCIMENTO ANSAY

**A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS E A SUA RELAÇÃO COM A
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

CURITIBA
2009



¹A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS E A SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

¹ Miriam Sabbagh desenhista surda, que elaborou esta arte surda para o título da Dissertação em 27/07/2009

NOEMI NASCIMENTO ANSAY

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS E A SUA RELAÇÃO COM A
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira.

CURITIBA
2009

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Ansay, Noemi Nascimento

A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior / Noemi Nascimento Ansay. – Curitiba, 2009.

133 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Laura Ceretta Moreira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Surdos – Educação. 2. Educação especial. 3. Surdos – Inclusão – Ensino superior. 4. Inclusão em educação. I. Título.

CDD 371.912

TERMO DE APROVAÇÃO

NOEMI NASCIMENTO ANSAY

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS E A SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação aprovada como requisito parcial do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira
Setor de Educação, UFPR

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Guarinello
Departamento de Fonoaudiologia, UTP

Prof^a. Dr^a. Sueli de Fátima Fernandes
Setor de Educação, UFPR

Curitiba, 20 de agosto de 2009.

DEDICATÓRIA

A Deus,
fonte de vida e amor.

A minha amiga
Rita de Cássia Maestri,
por me fazer conhecer o mundo dos surdos
e ser uma referência para uma geração de surdos.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho, agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida, pela provisão e por seu amor constante por mim.

Ao meu pai Lucas Nascimento, pelo incentivo e apoio demonstrados de tantas maneiras e que me ensinou os valores mais importantes da vida. Impossível expressar a gratidão do meu coração por tudo que fez por mim especialmente nestes três últimos anos.

A minha querida mãe, Hezir Ferreira Nascimento, por seu incentivo, suas orações, seu amor incondicional, sua atenção, sua presença doce e amorosa.

Ao Samuel, maior incentivador e companheiro de todas as horas e a Nicolle, filha amada, que mesmo em face as minhas ausências me amaram e me apoiaram durante todo tempo de estudo.

Aos meus irmãos Heber e Priscilla, pelo amor, apoio e carinho sempre presentes ao longo da vida, não chegaria aqui sem vocês.

Aos queridos Papi, Mari, Vovó Carolina, Tia Lídia, Tia Lurdes, Sr° Milton, Dª Roseni, Beatriz, Oséias, Giselle, minha família.

A minha orientadora, Professora Doutora Laura Ceretta Moreira, por acreditar na minha proposta de pesquisa, pelo incentivo, pelo acolhimento nas orientações, pelo profissionalismo, pela competência, pela dedicação e por seu trabalho frente ao NAPNE/PR e em prol das pessoas com NEE.

Ao Professor Doutor Paulo Ricardo Ross, “Professor Marcante”, coerente em palavras e atitudes. Grande incentivador das ilimitadas possibilidades humanas.

À Professora Doutora Tânia Maria Baibich Faria, pelo encanto de suas aulas, por sua expressão humana que inspira a uma docência responsável com valores éticos e estéticos.

Às Professoras Doutoradas Sueli de Fátima Fernandes e Ana Cristina Guarinello, pelas contribuições e questionamentos feitos no exame de qualificação e por suas pesquisas, trajetórias profissionais e engajamento com a comunidade surda.

A todos os meus amigos e alunos surdos, razão maior desta pesquisa, com os quais tenho estabelecido uma relação de ensino e aprendizagem rica em desafios e possibilidades.

A minha companheira de mestrado Michelle Klaumann, com quem dividi momentos de alegria, desafios e inquietações.

Aos professores e alunos do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná, pela compreensão e incentivo durante o mestrado.

Aos meus colegas da Clínica Dinâmica pelo incentivo e apoio.

A minha amiga Mabel de Paula pelo companheirismo sempre presente desde o Curso Adicional no Instituto de Educação do Paraná.

À Sandra labonka, querida amiga de todos os momentos.

Aos grupos familiares Elohim e Nethania pelas orações, compreensão e amor sempre presentes.

Aos meus amigos Robert e Karla Ros, Ângela Costa, Eulide Jazzar, Daniel Solyom Junior, Cris Ducci, Márcia Bueno, Bruno Pierin, Rafael Heklein, Petherson Alexander (*in memoriam*) e Lia Costa, Luciana Kotowski, Silvia Andreis, Geiza Mendes, Aaron e Ana Arbigaus, Régis e Lenise Dias, Werner e Betina Braun, Mônica e Klaus Siebert com quem dividi meus momentos de descobertas e dificuldades ao longo dos estudos.

*“Para ser grande, sê inteiro; nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
“Brilha, porque alta vive”*

Fernando Pessoa (1888-1935)

RESUMO

Este estudo trata da trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior. Utilizando a abordagem qualitativa procuramos conhecer através do depoimento de alunos surdos os fatores que contribuíram para o seu avanço acadêmico e quais os desafios e possibilidades por eles encontrados no Ensino Superior. Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com sujeitos surdos que frequentavam no momento da pesquisa as universidades de Curitiba no ano de 2007. Devido às especificidades dos participantes da pesquisa as entrevistas foram realizadas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para aqueles alunos que a utilizavam como primeira língua e, para os demais, utilizamos a comunicação oral na Língua Portuguesa. Partindo das entrevistas com os alunos surdos extraímos os seguintes eixos temáticos: I) Caracterização dos sujeitos-interlocutores da pesquisa, suas representações sobre a surdez e o papel exercido pela família em sua trajetória educacional II) Ensino comum ou especial, frequentado pelos alunos participantes da pesquisa III) Ingresso e permanência do aluno surdo no Ensino Superior. Analisando a trajetória dos alunos surdos encontramos diferentes aspectos relacionados ao avanço escolar dos mesmos. Entre eles podemos citar: mudanças na legislação, participação dos surdos em pesquisas e movimentos políticos-pedagógicos, participação da família, mudanças atitudinais nas relações interpessoais relacionadas aos professores e colegas, o uso de recursos visuais adequados nas práticas pedagógicas. Evidencia-se desta maneira que são as ações conjuntas e integradas que trazem novas possibilidades de enfrentamento aos obstáculos encontrados ao longo da trajetória dos alunos surdos até a universidade.

Palavra-chaves: Educação de surdos; Inclusão de surdos na universidade; Surdos no Ensino Superior.

ABSTRACT

This study concerns the deaf student's school journey and its relation with the inclusion in the Higher Education. Using qualitative approach attempts to know through the deaf students interviews the factors that contributed to their academic advance and the challenges and possibilities they found in the Higher Education. There were accomplished nine interviews partially structured with deaf students that would attend in the research phase Curitiba's Universities in the year of 2007. Due to the specificity of the participants of the research the interviews were accomplished in the Brazilian Language of Sign (*LIBRAS*) for those students who used it as a first language and, for the others, was used the oral communication in Portuguese Language. Starting up with interviews with the deaf students was found the next thematic axes: I) Research characterization of the participants, their representations on the deafness and the role exercised by the family in their educational journey II) Common or special teaching, attended by the participants students of the research III) The entrance and the student's deaf permanence in the Higher Education. Analyzing students' deaf journey was found different aspects related to school advance. Among them could be mentioned: Changes in the legislation, participation of the deaf in researches and pedagogical political actions, family participation, behavior changes in their interpersonal relationships with teachers and colleagues, the resources used adapting the visual in the pedagogical practices. It brings up evidences that are the integrated actions that open new possibilities to face the obstacles found along the students' deaf journey until the university.

Key-Words:

The Education of the deaf students, inclusion of the deaf in University, and the deaf in the Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- TRABALHOS CIENTÍFICOS COM O TERMO SURDO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES DE 2005 A 2008.....	32
FIGURA 2	- TRABALHOS CIENTÍFICOS COM O TERMO DEFICIENTE AUDITIVO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES DE 2005 A 2008.....	33

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- TRABALHOS DISPONÍVEIS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES ENTRE 2005 A 2008 COM O USO DOS TERMOS: SURDO E DEFICIENTE AUDITIVO....	31
QUADRO 2	- MAPEAMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS QUE INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR NA UFPR EM 2009.....	42
QUADRO 3	- MAPEAMENTO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR NO ANO DE 2007.....	46
QUADRO 4	- CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	52
QUADRO 5	- TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
QUADRO 6	- TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
QUADRO 7	- TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO.....	53
QUADRO 8	- SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.....	54
QUADRO 9	- SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE DURANTE O ENSINO MÉDIO.....	55
QUADRO 10	- SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE DURANTE O ENSINO SUPERIOR.....	55
QUADRO 11	- TIPO DE ESCOLA BÁSICA FREQUENTADO PELOS SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
QUADRO 12	- TIPO DE INSTITUIÇÃO FREQUENTADO NO ENSINO SUPERIOR POR SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
QUADRO 13	- SERVIÇOS DE APOIO NO INGRESSO E PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
QUADRO 14	- USO DA LÍNGUA DE SINAIS, DA ORALIDADE OU AMBAS AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO.....	89

LISTA DE SIGLAS

AEFS	- Associação de Educação Familiar e Social do Paraná.
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	- Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEP	- Conselho de Ética em Pesquisa
COUN	- Conselho Universitário
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	- Federação Nacional dos Surdos
FMUSP	- Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFES	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NAPNE	- Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais
NC	- Núcleo de concursos
NEE	- Necessidade Educativa Especial
NUPPES	- Núcleo de Pesquisa e Políticas de Educação para Surdos
SEESP	- Secretária de Educação Especial
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
WFD	- World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	18
2.1 CONCEPÇÕES QUE DELINEIAM AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS SURDOS.....	25
2.2 ALUNOS SURDOS E A SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	33
3. PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS	45
3.1 OS CAMINHOS ELEITOS.....	45
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS ESPAÇOS PESQUISADOS.....	46
3.3 A ENTREVISTA NO CONTEXTO DA REALIDADE ESTUDADA.....	47
3.4 OS DADOS ENCONTRADOS E SUA ANÁLISE.....	49
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
4.1 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS.....	51
4.1.1 Representações e significados da surdez para os participantes da pesquisa.....	57
4.1.2 O papel da família na trajetória educacional dos filhos surdos.....	62
4.2 ENSINO ESPECIAL E ENSINO COMUM NA TRAJETÓRIA DOS ALUNOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
4.2.1 Ensino especial e ensino comum.....	67
4.2.2 Serviços de apoio aos alunos surdos.....	73
4.3 INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	78
4.3.1 Ingresso: Bancas Especiais.....	79
4.3.2. Permanência no Ensino Superior.....	85
4.3.3 Núcleos de Apoio.....	85
4.3.4 Acessibilidades na Comunicação: intérprete e uso da leitura labial.....	89
4.3.5 Relações mediadas entre alunos surdos seus professores e colegas	95
4.3.6 Material didático-pedagógico no Ensino Superior	106
5. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA TRAJETÓRIA DOS SURDOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE	123

1. INTRODUÇÃO

A proposta desta dissertação surgiu em 2006, depois de uma caminhada de dezesseis anos de trabalho como professora especializada na área da surdez, prestando serviços de apoio à escola, alunos e famílias de surdos. Diante de tantas possibilidades e a evidente escassez de pesquisas sobre a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior, esse estudo tem como objetivo discutir, por meio de análise documental-reflexiva e pesquisa de campo a trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão nas universidades, sejam elas públicas ou privadas, existentes na cidade de Curitiba.

O aluno surdo que frequenta o Ensino Superior é um sujeito que ao longo da sua trajetória de vida construiu saberes, os quais possibilitaram seu avanço na escolaridade, constituindo-se em um sujeito sócio-histórico-cultural que já percorreu uma considerável caminhada escolar em escolas especiais, escolas comuns com ou sem práticas inclusivas, ou por uma alternância entre estes tipos de escolas.

Analisar a trajetória dos alunos surdos e os determinantes atribuídos por eles ao seu avanço acadêmico podem trazer contribuições para ações político-pedagógicas que atendam às especificidades educacionais dos mesmos e do processo de inclusão de forma geral.

Para essa pesquisa utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa², por ser a mais adequada na compreensão da vida dos participantes em seu cotidiano, buscando-se levantar, através da realização e análise das entrevistas, os eixos norteadores deste estudo.

A empiria foi conduzida através de nove entrevistas semiestruturadas com sujeitos surdos que freqüentavam, no momento da pesquisa, as universidades de Curitiba no ano de 2007. Devido às especificidades dos participantes da pesquisa fizemos as entrevistas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para aqueles alunos que a utilizavam como primeira língua e, para os demais, utilizamos a comunicação oral na Língua Portuguesa. Para a transcrição dos dados das entrevistas utilizamos o sistema descrito por Felipe (2006) "Sistema de notação em palavras", usando

² Segundo Minayo (1996, p.21) A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...].

convenções para representar de forma linear uma língua que é gestual-visual. Depois de realizarmos a transcrição no sistema de notação em palavras, transcrevemos as entrevistas para a Língua Portuguesa.

Sendo assim os objetivos deste estudo foram os seguintes:

Objetivo geral

Investigar a trajetória educacional de alunos surdos inseridos nas universidades da cidade de Curitiba/PR.

Objetivos específicos

1. Organizar um referencial teórico sobre a temática da surdez e do processo de inclusão;
2. Conhecer e analisar o processo de inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior;
3. Discutir em que medida tem ocorrido a inclusão desse alunado no Ensino Superior.

Os objetivos acima visam responder aos seguintes questionamentos:

- Quais os desafios e possibilidades encontrados pelos alunos surdos nas universidades?
- Quais os fatores atribuídos pelos alunos pesquisados para o seu avanço acadêmico?

Em linhas gerais este trabalho está assim delineado. O primeiro capítulo - "Breve contextualização histórica e política da educação de surdos no Brasil" - apresenta um histórico da educação de surdos, bem como marcos legais estabelecidos historicamente do que diz respeito à educação dos surdos. Ainda neste mesmo capítulo apresentamos as concepções que delineiam propostas educacionais para os sujeitos surdos e a inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior.

Em seguida, no capítulo 2, denominado como "Procedimentos metodológicos", descrevemos a metodologia e o levantamento dos eixos norteadores da pesquisa. Apresentamos o delineamento da pesquisa de campo e as adequações metodológicas realizadas para atender às especificidades dos

participantes surdos que utilizam a LIBRAS. Também neste capítulo mostramos dados sobre a caracterização geral dos sujeitos surdos participantes através de quadros descritivos que mostram informações sobre a identificação, escolarização, serviços de apoio à escolarização desse alunado durante sua trajetória escolar.

Na terceira parte deste trabalho tratamos da análise dos dados propriamente ditos, esse capítulo ficou subdividido em três partes: na primeira, apresentamos os interlocutores da pesquisa e suas representações sobre a surdez, além de discutir o papel da família ao longo da trajetória educacional dos filhos surdos; na segunda parte, apresentamos os dados analisados referentes ao ingresso dos alunos na escola especial ou na escola comum, durante a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Finalizando este capítulo, analisamos as informações sobre ingresso e permanência dos alunos entrevistados no Ensino Superior.

“Possibilidades e desafios na trajetória dos surdos e sua relação com o Ensino Superior”, é a última parte deste estudo na qual apresentamos uma síntese da pesquisa realizada, sobretudo considerações que mostram os diferentes aspectos relacionados à trajetória dos alunos surdos até o Ensino Superior.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A educação dos surdos constitui-se num grande desafio aos sistemas educacionais ao redor do mundo. Entendemos que para uma maior compreensão dessa temática, precisamos fazer uma breve revisão histórica, destacando aspectos fundamentais na construção da realidade em que vivemos, entendendo-a como fruto da construção coletiva do homem ao longo do processo histórico.

Encontramos dados sobre a história da educação de surdos em autores como Brito (1993), Sanchez (1993), Sacks (1999), Thoma (2002), Guarinello (2007) entre outros. No entanto, nesta dissertação fazemos um recorte abordando aspectos educacionais e políticos da educação de surdos, sobretudo a partir da modernidade³. Assim, faz-se necessário conceituar inicialmente o que entendemos por estas terminologias e os referenciais teóricos que utilizamos.

Segundo Pourtois e Desmet (1999), a modernidade se caracteriza pela racionalização e pela grande produção de novos saberes. Com a racionalização busca-se a supremacia da razão sobre as crenças irracionais e religiosas que figuravam o cenário da Idade Média, caracterizando-se desta forma o que chamamos de Idade das Luzes, o Iluminismo. A pretensão da modernidade era a de libertar o homem da irracionalidade, das desigualdades sociais e da ignorância. A educação deveria levar o homem a uma ruptura entre as crenças e levá-lo à autonomia, rejeitando a dependência e o conservadorismo. Nas ciências, a modernidade é marcada pelo positivismo, desenvolve-se o método experimental, que recorre à observação, a constatação e a experiência. Para conhecer um objeto é necessário recorrer aos fatos reais, sem levar em conta suas subjetividades. Portanto, deveria contar com a neutralidade do pesquisador. Neste sentido a subjetividade do sujeito não teria lugar de existência.

Outros aspectos da modernidade são a multiplicidade e a fragmentação dos conhecimentos. Grandes teorias e novas técnicas marcam este período, a industrialização se consolida na modernidade. Se por um lado houve grandes avanços tecnológicos que se pulverizaram pelo mundo, estes mesmos avanços e a evolução dos conhecimentos científicos não trouxeram o futuro melhor que tanto se

³ Modernidade. [...], 2.Hist.Fil. Período, influenciado pelo Iluminismo, em que o homem se reconhece como ser autônomo e universal, que por meio da razão, pode atuar sobre a natureza e a sociedade.(LAROUSSE, 2008, p.686)

almejava. Sá (2002) menciona que a modernidade foi sustentada até o final do século XX, período que começou a dar sinais de esgotamento, que intensificaram-se com o avanço da tecnologia. Na medida em que os avanços trouxeram benefícios à humanidade os mesmos também ampliaram os danos, como por exemplo, no uso de artifícios usados nas guerras (armamentos, armas químicas, bomba atômica).

Esta atmosfera de desconfiança frente aos aspectos éticos dos avanços tecnológicos e científicos trouxe novos questionamentos: para quem e a favor de quem a ciência trabalha? Quem é beneficiado com os avanços científicos? Estas questões provocaram crises e descontentamentos. O projeto da modernidade mostrava sinais de fracasso e começava a sucumbir diante do que mais lhe trazia orgulho, a própria ciência. Como a modernidade não alcançou os fins almejados, configura-se uma nova fase denominada por alguns autores como pós-modernidade.

Peters (2000, p. 14), afirma que: “[...] a pós-modernidade representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade”. Não existe um consenso sobre o nascimento da Pós-modernidade. Sá (2002) aponta que as ideias precursoras da pós-modernidade podem estar assinaladas na crítica que Nietzsche e Freud fazem aos ideais da modernidade, posteriormente o advento da Segunda Guerra Mundial que provocou uma onda de insatisfação e críticas ao pensamento moderno. Surge também neste momento os movimentos pacifistas e ecológicos na tentativa de uma contraposição a sociedade capitalista, consumista, que em nome do progresso destrói a natureza, e a torna refém de desastres ecológicos como nunca vistos antes.

A pós-modernidade tem no filósofo pós-estruturalista⁴ Jean-François Lyotard um dos seus principais referenciais teóricos, Lyotard em seu livro: *A Condição pós-moderna* (1998) define a pós-modernidade como “A incredulidade em relação aos metarrelatos.” (Lyotard, 1998 apud Peters, 2000, p.17), ou seja, as grandes narrativas construídas ao longo da história que foram sendo transmitidas através da

⁴ Pós-estruturalista segundo PETERS (2000, p. 34) “Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análise (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas e até mesmo a própria filosofia) e para a teorização de uma gama de diferentes meios(a “leitura”, a “escrita”, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica).

cultura, são colocadas na berlinda, questiona-se a validade de um pensamento unificado e nas formas tradicionais de se ver o mundo.

Na pós-modernidade pressupõe-se que o homem perde os sentimentos de certeza, vive um momento de incerteza, angústia, solidão, e uma crise de falta de sentido pessoal e coletivo. Não existem mais teorias e modelos absolutos para explicar um campo do conhecimento, mas sim várias possibilidades que são negociadas a todo instante. Sá (2000) destaca que a pós-modernidade rejeita os sistemas de pensamento dos séculos XIX e XX e propõe que a história não seja interpretada de uma forma única e centralizada, mas sim que seja contextualizada partindo dos discursos dos diferentes emissores, trata-se de questionar a história contada apenas a partir do ponto de vista de alguns, sem levar em conta outros discursos da sociedade em um determinado tempo e espaço. Estes discursos não são imparciais e carregam representações únicas dos sujeitos que os emitem, não existem mais critérios universais de validação de um discurso como sendo a única versão da realidade, mas os discursos desvelam verdades relativas. Sá (2000, p. 28) aponta que:

O sujeito moderno, crendo na força da razão, acreditou ser autônomo e independente. Já a representação do sujeito pós-moderno é a de um ser descentrado e contraditório. Características da modernidade são os estudos sobre os sujeitos centrados em categorias coletivas como: classe social, nação, raça, etc. Atualmente, a tendência é a de pensar o sujeito em sua individualidade e subjetividade, inserindo-o em seu contexto: enfatiza-se o gênero, a língua, a cultura pessoal, enfim, a diferença.

Vemos também que a relação da sociedade com as pessoas ditas “deficientes” sofreu mudanças ao longo do processo histórico. Marques (2001) chama nossa atenção para o sentido atribuído à deficiência na modernidade, que era o da anormalidade e do desvio. A modernidade cria o anormal, o desviante para reafirmar seu desejo pelo normal e pelo perfeito.

O mecanismo de criação da figura anormal, na Modernidade, é que é, de tudo o mais interessante: primeiro, a formulação do que é o anormal; em seguida, a sua exclusão através do internamento; e finalmente, a sua incorporação no nível da sua representação simbólica.(MARQUES, 2001, p.1)

Na pós-modernidade vivemos um momento de grandes questionamentos dos ideais de perfeição e igualdade, construídos na modernidade. Sá (2000) afirma que

os estudos pós-modernos se voltam para o sujeito em sua individualidade e subjetividade e o contexto onde este sujeito vive, dando ênfase, no entanto, às diferenças pessoais. Se na modernidade a tendência era um pensamento maniqueísta, na pós-modernidade existe uma grande variedade de matizes entre as combinações binárias. Sá afirma que: “os estudos pós-modernistas entendem que a multiplicidade de significados é construída por múltiplos discursos”, (SÁ, 2000, p.26) e que até mesmo estes discursos são parciais, pois o homem usa, para se referenciar, signos que não conseguem traduzir por completo a realidade da existência humana.

Cabe ressaltar que não existe um consenso entre os estudiosos acerca de uma delimitação separando a modernidade da pós-modernidade. Para Giddens (1991) a modernidade não foi ultrapassada, ainda vivemos o que ele denomina de modernidade tardia.

Especificamente com relação às pesquisas relacionadas ao surdo, Skliar (1998) adverte que estudos antropológicos, sociológicos e linguísticos vêm trazendo uma nova abordagem sobre o que é surdez e sobre o sujeito surdo. No entanto, corremos o risco de pensar o surdo como uma temática e não como um sujeito real e concreto, desconsiderando desta forma os saberes construídos ao longo da história. Não podemos confundir a temática “surdez” com o sujeito surdo, ou seja, “o outro”, um sujeito complexo, concreto, vivo, com uma história de vida, um sujeito que pertence a um grupo cultural. Segundo Morin (2004, p. 40): “O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural”. Esta complexidade apontada por Morin (2004) é uma realidade em nosso cotidiano, no qual surgem novas identidades e onde as crises, rupturas e desordens marcam nossas sociedades contemporâneas, trazendo um sentimento de incerteza e instabilidade diante das às contradições da vida e dos saberes ora constituídos como verdades. Concordamos com Pourtois e Desmet (1999, p.27) quando afirmam:

O universo pós-moderno será inelutavelmente complexo. Verá a perda do sentimento de certeza; reconhecerá o caráter instável de todo conhecimento; estabelecerá mediações entre fatos contraditórios; ao mesmo tempo em que continuará a fazer descobertas, integrará saberes; não rejeitará os progressos do período moderno, mas os articulará.

Segundo Hall (2006, p.13) “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, para este autor vivemos um momento na pós-modernidade onde existe uma fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Desta forma a discussão sobre a surdez e sobre o sujeito surdo, também sofre estas mesmas contradições e incertezas.

Historicamente observamos que os surdos foram excluídos dos sistemas formais de ensino e que a história de suas lutas e movimentos foi contada por ouvintes ou através de ícones de surdos célebres⁵. Além disso, como nos lembra Fernandes (1998, p. 169) “Coube ao paternalismo ouvinte devolver os surdos à sociedade através de práticas e representações sociais construídas a partir de imagens que fizeram deles e não daquilo que realmente são”.

Na modernidade, segundo Lopes (2007), o caráter de uma lógica binária na educação fica evidente, aos nobres e ricos estava destinada a ciência, enquanto que aos pobres apenas conhecimentos para tornarem-se melhores serviçais. É nesta perspectiva que a escola moderna, apropriando-se de conhecimentos científicos começa a classificar a infância em fases do desenvolvimento. A escola assume para si um discurso de quem vai transformar os sujeitos em seres dóceis e competentes para o mundo do trabalho, negando a ação, as lutas sociais e as representações destes sujeitos sobre si mesmos. Dentro desta lógica a surdez é um problema que precisa ser corrigido, o sistema de internato era amplamente utilizado, onde supostamente os surdos seriam educados e receberiam cuidados relacionados à saúde. Dentro desta perspectiva Guarinello (2007) relata que na Alemanha, Samuel Heinicke (1723-1790), começa a desenvolver as bases da educação oralista. Dando um grande valor à fala, criou a primeira escola pública oralista na Alemanha, suas ideias se difundiram por todo mundo. Partindo desta premissa o surdo deveria aproximar-se daquilo que era considerado “normal”, o ouvinte.

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurenc Clerc, instrutor surdo, fundaram a primeira escola pública de surdos nos Estados Unidos, que usava a língua de sinais para alfabetizar os surdos.

⁵ Dados descritos por Strobel (2008).

Em 1880 no Congresso de Milão, que reuniu professores ouvintes e surdos da Europa e dos Estados Unidos, a língua de sinais foi depreciada e proibida. Segundo Skliar (1997), esse congresso não contou com a participação dos surdos e os professores surdos foram excluídos da votação que definiu os rumos da educação dos surdos. É a partir deste Congresso que o oralismo ganha força em todo mundo e impõe-se erroneamente como a alternativa mais adequada para educação de surdos.

Sánchez (1993) relata que fez um estudo minucioso sobre a história dos surdos, ele descreve o oralismo como uma tentativa de “melhoramento” da raça humana, baseados na filosofia da Eugenia (ciência que estuda o aperfeiçoamento da raça humana). A ideia era tornar o surdo invisível na sociedade, e que abolindo a língua de sinais, os surdos se tornariam “seres normais”. Durante 100 anos prevaleceu o que se chama de “Império Oralista”.

No Brasil os primeiros registros de educação para surdos datam de 1876, quando D. Pedro II contratou o professor francês surdo Hernest Huet, para fundar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola de surdos do país. Segundo Felipe (2006) foi o professor Huet quem trouxe para o Brasil um “método combinado”, criado pelo Abade L’Epee, educador francês que utilizava a língua de sinais para o ensino da fala.

Somente em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris que a língua de sinais foi novamente valorizada. Neste congresso também foi discutido sobre as pesquisas feitas nos EUA a respeito da “Comunicação Total”, uma metodologia que aceita todas as formas de comunicação (sinais, gestos, mímica, teatro, desenho, fala e outros).

No final da década de 1970 começam movimentos que reivindicam que a língua de sinais deve ser considerada como primeira língua do surdo (L1) e a língua majoritária é considerada como segunda língua (L2). Guarinello (2007) descreve que é neste momento que surge o bilinguismo e que a partir dos anos 80 e 90 há um avanço desta proposta, principalmente na Europa e na América Latina. Está abordagem respeita e defende que o surdo deve adquirir inicialmente a língua de sinais (L1) e depois a língua do seu país de origem (L2). Na atualidade esta

abordagem ganha destaque em todo mundo e parece ser a mais coerente com uma visão socioantropológica⁶ do surdo e da surdez.

Por meio dos movimentos de resistência dos surdos, suas famílias e educadores, que não concordavam com o método oral, ou com a abordagem da comunicação total, configurou-se desta forma uma nova perspectiva no cenário brasileiro para o reconhecimento da LIBRAS como uma língua oficial dos surdos no Brasil, o que aconteceu mediante o Decreto Federal n^o 5626 /05 que regulamentou a Lei n^o 10.436/02 reafirmando a LIBRAS como uma língua oficial do Brasil, dispondo a LIBRAS como uma disciplina curricular, orientando a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, além de estabelecer o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. O decreto também orienta a organização da educação bilíngue no ensino regular e prevê a garantia do direito à saúde das pessoas surdas e estabelece também o papel do poder público e das empresas no apoio ao uso e na difusão da LIBRAS.

Outro aspecto fundamental nos movimentos de resistência dos surdos foi a criação de grupos de pesquisadores surdos e ouvintes na década de 1990 com o objetivo de investigar o campo da educação dos surdos, entre eles o Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que contou durante anos com a participação do professor Carlos Skliar, no programa de Pós-Graduação da UFRGS, orientando dissertações e teses de mestrado e doutorado. Segundo Lopes (2007) foi através de produções de pesquisadores deste grupo, de outros pesquisadores estrangeiros que se configurou o que chamamos de Estudos Surdos e dentro desta configuração agrupam-se diferentes temas que abordam os surdos e a surdez, dentro de uma perspectiva antropológica, cultural e linguística.

Através dos Estudos Surdos e das novas políticas educacionais a discussão sobre a educação de surdos no Brasil tem avançado e se constituído um desafio teórico e pedagógico na atualidade. Skliar (2005, p.9) afirma que: “A temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitados ou distribuídos em “modelos sobre a surdez”. Facilmente podemos cair na armadilha de fazermos generalizações sobre o certo e o errado, sobre o falso e o verdadeiro, mantendo uma posição maniqueísta sobre o

assunto, ignorando desta forma, que estes sujeitos fazem parte de um grupo heterogêneo, um grupo que ao longo da história construiu saberes e que tem muito a dizer sobre a educação que desejam. Lopes (2007) relata que em um pré-congresso que antecedeu o III Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos em Porto Alegre, em 1999, a comunidade surda se reuniu e construiu coletivamente um documento cujo título é “A educação que nós surdos queremos”. Este documento expressava os anseios dos surdos brasileiros relacionados à educação que desejavam e foi entregue ao Governador do Estado do Rio Grande do Sul, promovendo discussões e pesquisas no NUPPES cujas temáticas relacionavam-se à identidade dos surdos, diferença, comunidade e diversidade, buscando ressignificar a surdez, não a partir do discurso clínico, mas sim através de uma perspectiva culturalista e antropológica. Ainda dentro desta perspectiva Skliar (2005) questiona o ponto de vista em que a própria surdez é narrada e como os ouvintes representam a surdez e os surdos. Ele denomina de ouvintismo o conjunto de representações dos ouvintes sobre os surdos que segundo ele: “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” Skliar (2005, p.15).

É evidente que muitas conquistas já foram realizadas, no entanto, ainda encontramos muitas formas explícitas e veladas de preconceitos e discriminação associadas ao ser surdo e à língua de sinais.

2.1 CONCEPÇÕES QUE DELINEIAM AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS SURDOS

Neste trabalho procuramos contextualizar os sujeitos surdos partindo de dados sócio-históricos e dos avanços político pedagógicos sobre a educação dos surdos no Brasil. Fernandes (2003, p. 11) discute qual o ‘lugar’ que ocupam os surdos nas práticas discursivas e propõe duas concepções de análise, seguindo os pressupostos de Sánchez (1991) e Skliar (1998).

- Concepção clínico-terapêutica;⁷

⁷ Também encontramos expressões como modelo clínico, abordagem clínica, visão médico-terapêutica.

- Concepção sócio-antropológica;

Segundo a concepção clínico-terapêutica a surdez é vista como uma deficiência que precisa ser curada, dentro desta visão a surdez tem uma conotação negativa e precisa ser removida ou minimizada. Sánchez (apud FERNANDES, 1998) usa o termo medicalização da surdez, que visa tratar a surdez como uma doença. Os procedimentos dentro desta visão priorizam o diagnóstico e o prognóstico, que muitas vezes é pessimista e determinista. O surdo é visto como uma “orelha doente” que precisa ser reabilitado e corrigido. A meta é torná-lo “normal”, é o princípio da normalização e da hegemonia. Por muitas décadas este pensamento predominou no campo pedagógico e determinou as políticas públicas voltadas para este grupo, o surdo deveria “falar”, aproximando-se do modelo ouvinte. Somente desta forma ele teria chances no mercado de trabalho e seria considerado um sujeito atuante e integrado na sociedade. Consideramos que esta perspectiva não foi superada e possivelmente não o será totalmente, pois ela coexiste com as demais. Podemos observar que atualmente a concepção clínico-terapêutica, ganha um maior destaque com o desenvolvimento de novas tecnologias médicas, como a do implante coclear e a do implante de tronco cerebral⁸. O uso destas novas tecnologias é muitas vezes criticado e existem movimentos anti-implante feitos por surdos nos EUA. Em uma citação feita por Thoma (2005) um surdo, militante do movimento anti-implante faz um depoimento no documentário *Som e Fúria (Sound and Fury)* de 2001, afirmando que: “se a tecnologia evoluir, pode vir a ser verdade que as pessoas surdas se tornem extintas. Eu vou ficar magoado. A cultura dos surdos deve ser valorizada. É minha cultura. Se a cultura de quem ouve fosse exterminada, chorariam e sentiriam a perda.” (THOMA, 2005, p.56).

Na literatura médica encontramos o uso dos termos surdez, deficiência auditiva e perda auditiva usados como sinônimos: surdez leve, moderada, severa ou profunda e deficiência ou perda auditiva leve, moderada, severa e profunda, o grau de perda auditiva é determinado por exames audiológicos. Segundo Boone e

⁸ Grupo de implante coclear do hospital de clínicas e FMUSP: A primeira cirurgia de implante de tronco cerebral foi realizada no Brasil em 18/08/2008. Este tipo de cirurgia é indicado para aqueles pacientes que não podem ser submetidos ao implante coclear devido a má formação na cóclea, no nervo auditivo ou ossificação da cóclea por meningite. Disponível em < http://www.implantecoclear.org.br/noticias_detalhes.asp?id=50 > Acesso em: 31 ago. 2008.

Plante (1994) a deficiência leve, abrange uma perda auditiva de 25 a 40 dB, uma deficiência auditiva média ou moderada mostra uma perda auditiva de 40 a 65 dB, uma deficiência severa, mostra uma perda de 65 a 90 dB e uma deficiência profunda, mostra uma perda superior a 90 dB.

Skliar (2005, p. 8) nos adverte que “o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional”.

Também fazem parte desta concepção clinico-terapêutica os métodos reabilitadores e de tratamento terapêutico, esta perspectiva é muito comum na educação especial e nas políticas públicas inclusivas destinadas a sujeitos surdos. No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008 os surdos estão enquadrados como alunos com deficiência. Este documento afirma que:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (2008, p. 15).

No que diz respeito à inclusão dos alunos surdos, esse mesmo documento prevê que esses alunos sejam respeitados em suas especificidades:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola. (2008, p.17).

Quanto aos atendimentos especializados para este segmento o mesmo documento antevê que sejam ofertados, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais e recomenda que na medida do possível o aluno surdo deva estar com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Dentro da perspectiva da educação escolar, Skliar (2005) afirma que existe um movimento de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial, e faz uma crítica ao fato de a educação dos surdos estar vinculada unicamente à educação especial. Segundo ele a educação especial usualmente

parte de um discurso patologizante, onde existe uma ênfase no desvio, na falta e na deficiência. Skliar afirma que:

A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas, ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes. (SKLIAR, 2005, p. 11)

Observamos que esses movimentos de tensão e ruptura estão localizados no campo das representações e em novas pesquisas que dão voz aos sujeitos surdos. Estes impasses não têm respostas simples, visto que remetem a uma aproximação com outros campos do conhecimento, como a sociologia, antropologia, linguística, filosofia e outros.

Partindo de uma concepção sócio-antropológica, encontraremos os estudos culturais⁹ e estudos surdos. Hoje estes estudos tornaram-se conhecidos internacionalmente e fomentam pesquisas em todo o mundo. Vemos que esses estudos divergem em muitos aspectos e suas ramificações são muitas, no entanto, todos parecem ter em comum uma ênfase nos estudos das chamadas culturas urbanas, identidade cultural, etnias, gênero e políticas baseados no método etnográfico. Segundo Sá (2002) os objetivos dos estudos culturais são: “investigar a cultura em seu contexto histórico, utilizar novos métodos etnometodológicos de pesquisa e empregar uma abordagem hermenêutica às questões de significado” (SÁ, 2002, p.34). São os estudos culturais que trazem aportes teóricos para os chamados estudos surdos. No entendimento de Skliar (1998, apud Sá, 2000, p.47):

Os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.

Vemos no Brasil que os surdos vêm redefinindo a surdez como sendo uma diferença e não uma deficiência quando defendem que os surdos têm uma cultura e uma língua própria e devem ser vistos como uma diversidade cultural e como uma minoria linguística. Perlim, surda, mestre e doutora em educação, diz: “o surdo tem diferença e não deficiência.” (PERLIM, 1998, p.56). Vemos na atualidade, um movimento de resistência das comunidades surdas contra a ideologia ouvinte

⁹ Os estudos culturais segundo Hall (2008) emergem na década de 50, na Inglaterra, com os estudos de Richard Hoggart, Raymond Willians, Richard Jonhson e do próprio Stuart Hall.

dominante, uma luta dos surdos para construírem uma identidade própria e não aquela imposta pelo ouvintismo.

Além dos estudos culturais e estudos surdos relacionados a essa temática que trazem novas possibilidades de conceituar a surdez, não como uma deficiência, mas como uma diferença sociocultural, encontra-se de forma inédita no Decreto n^o 5.626/05, no artigo 2^o a terminologia pessoa surda: “Para os fins deste Decreto considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.” (BRASIL, 2005).

Na perspectiva dos estudos culturais e estudos surdos, as identidades não são fixas, mas construídas nas relações interpessoais e ao longo do processo histórico. Perlin (2005, p.53) afirma que:

[...] a identidade particular com a qual vou me preocupar é a identidade surda. Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda. Não consigo assumir a lógica de que as culturas onde nascemos e passamos a viver parte de nossas vidas se constitui na fonte da identidade cultural. O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos.

Dessa forma, observamos que dentro da perspectiva sócio-antropológica os aspectos relacionados à identidade dos surdos e sua cultura ganham uma nova dimensão, uma nova possibilidade de “ser” e de “existir” no mundo. Percebemos que os surdos têm desenvolvido estudos pioneiros dentro desta nova perspectiva afastando-se do modelo médico e da educação especial firmando-se dentro de uma nova categoria de estudos, pesquisas, que não se enquadram dentro daquelas construídas pelos ouvintes.

Lopes (2005, p. 38) afirma:

As pessoas surdas quando engajadas em movimentos surdos, estão lutando pelo direito de se autorrepresentarem como sujeitos culturais. A noção de pertencimento a um grupo que se autodenominam de surdos é uma conquista que muitos sujeitos já conseguiram em diferentes lugares não só no Brasil como também no mundo.

O emprego desta ou daquela terminologia ainda se constitui um desafio nos documentos científicos e legais, no entanto é notório que para conceituar e definir os sujeitos surdos e a surdez as terminologias têm-se modificado de acordo com as políticas vigentes que não são isentas ou neutras. Nos documentos legais, vemos a utilização de ambos os termos: surdo e deficiente auditivo. Segundo Felipe (2006) o uso do termo “surdo” ou “deficiente auditivo”, traz diferentes conotações, no primeiro caso o termo se refere às pessoas que atuam politicamente para terem seus direitos de cidadania e linguísticos respeitados, usam a LIBRAS e têm um modo de viver, ora denominado “cultura surda”, o uso do termo “deficiente” para esta autora é estigmatizante, marcando a pessoa pela falta e pelo que ela não tem. O documento “A educação que nós surdos queremos” (2005) diferencia surdo, de deficiente auditivo, no capítulo 2, que trata da Comunidade, cultura e identidade no inciso 53 diz:

Substituir o termo de “deficiente auditivo”, por surdo, considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa a comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa a comunicação visual (língua de sinais) e não usa a comunicação auditiva. (FENEIS 2005, p. 27).

Perlin (2005) irá com propriedade, partindo dos pressupostos de Hall discutir as identidades surdas. Segundo esta autora para estudar e compreender tais identidades precisamos nos afastar dos conceitos que consideram o surdo como um deficiente, mas focalizar a identidade surda partindo de representações da alteridade cultural. Quando falamos de identidades surdas isto nos remete a heterogeneidade a formas multifacetadas e diversas, não existe uma identidade surda, mas sim, identidades surdas. Perlin (2005) divide estas múltiplas identidades surdas em categorias: identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas incompletas, identidades surdas flutuantes, identidades surdas de transição, identidades surdas de diáspora. (apêndice 1)

Realizamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes de 2005 a 2008, destacando como palavras chaves os termos: surdo, e deficiente auditivo. Encontramos 326 trabalhos que versam sobre surdos ou deficientes auditivos. Destes trabalhos 271 utilizam a terminologia surdo, para identificar os sujeitos da pesquisa e 55 trabalhos utilizam o termo deficiente auditivo. Há uma prevalência do termo **surdo** nas pesquisas.

	SURDO				DEFICIENTE AUDITIVO			
	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
ARTES PLÁSTICAS	2	0	0	0	0	0	0	0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1	0	0	0	0	0	0	0
COMUNICAÇÃO SOCIAL	0	0	0	1	0	0	2	0
DANÇA	1	0	1	0	0	0	0	0
DESENHO INDUSTRIAL	0	0	1	2	0	0	0	0
EDUCAÇÃO	21	26	20	29	2	2	0	0
EDUCAÇÃO ESPECIAL	5	2	3	5	3	3	1	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	0	1	0	0	0	0
ENFERMAGEM	1	0	0	1	0	0	0	1
ENGENHARIA ELÉTRICA	1	0	0	0	0	0	0	0
ENS. CIÊNCIAS E MATEM.	1	4	2	5	0	0	0	0
FONOAUDIOLOGIA	2	3	5	10	5	6	7	5
GENÉTICA	0	0	0	0	1	0	2	0
GEOGRAFIA	0	0	0	2	0	0	0	0
HISTÓRIA	0	1	0	0	0	0	0	0
INFORMÁTICA	2	2	2	5	1	0	1	0
LETRAS	0	1	4	4	0	0	0	0
LINGUÍSTICA	5	10	12	23	0	0	0	0
PSICOLOGIA	7	9	8	8	0	2	1	0
SAÚDE COLETIVA	0	0	2	1	1	2	0	1
SERVIÇO SOCIAL	0	0	0	0	1	0	3	0
SOCIOLOGIA	1	1	1	1	0	0	0	0
TEOLOGIA	0	2	0	0	0	0	0	0
TURISMO	0	0	0	1	0	0	0	0

QUADRO 1 – TRABALHOS DISPONÍVEIS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES ENTRE 2005 A 2008 COM O USO DOS TERMOS: SURDO E DEFICIENTE AUDITIVO

FONTE: Banco de teses e dissertações da Capes (2009)

Quanto às áreas onde estes trabalhos estão inseridos utilizamos como critério para categorização os resumos das pesquisas.

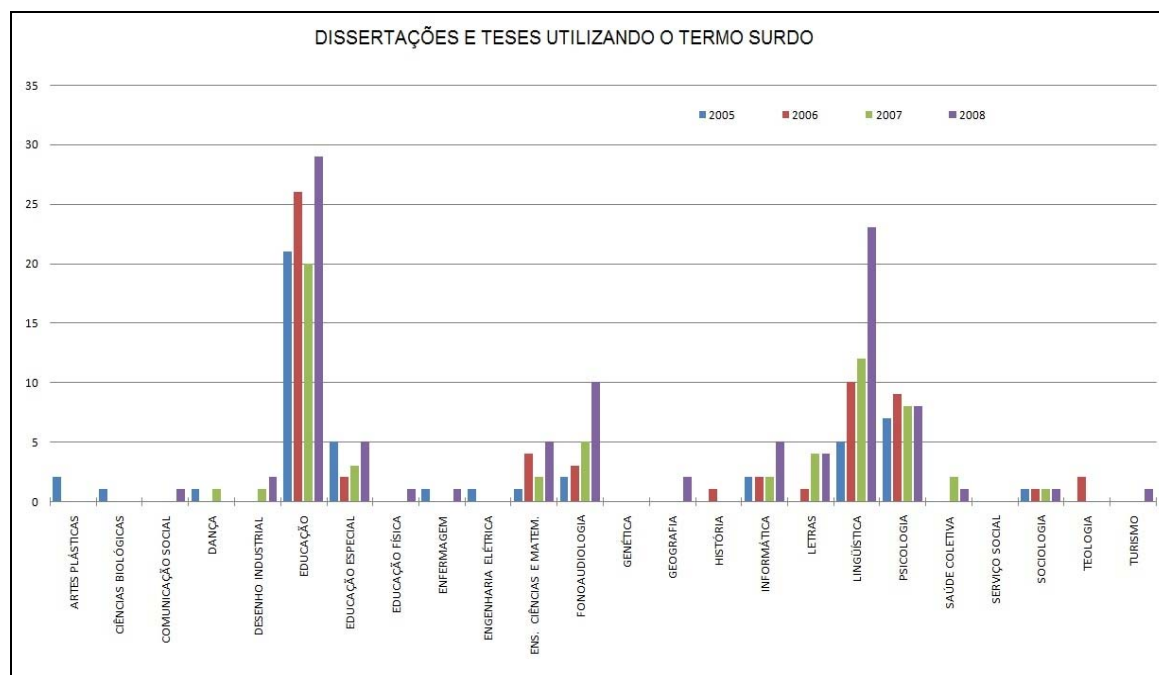


FIGURA 1- TRABALHOS CIENTÍFICOS COM O TERMO SURDO, NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES DE 2005 A 2008
 FONTE: Banco de teses e dissertações da Capes (2009)

A maior parte dos trabalhos situa-se na área da educação, com 100 pesquisas, sendo que 96 usaram o termo surdo e 4 usaram o termo deficiente auditivo.

Na área da linguística encontramos 50 trabalhos, sendo que todos utilizam o termo surdo. Na área da fonoaudiologia encontramos 43 trabalhos, 20 usando o termo surdo e 23 usando o termo deficiente auditivo. Nas pesquisas de Psicologia encontramos 35 trabalhos, 32 usando o termo surdo e 3 usando o termo deficiente auditivo.

Em trabalhos situados na área da educação especial encontramos 24 pesquisas, sendo 15 delas usando o termo surdo e 9 o termo deficiente auditivo.

Verificamos que existem trabalhos inseridos em diversas áreas do conhecimento, desde as mais tradicionais como: educação, fonoaudiologia, linguística e psicologia até áreas como: turismo, teologia, genética e informática.

Nos trabalhos da educação e educação especial, percebemos que os estudos que partem da concepção sócio-antropológica usam o termo surdo, já o termo deficiente auditivo é mais utilizado dentro de pesquisas que partem da concepção clínico-terapêutica.

Nos trabalhos de linguística só encontramos o termo surdo, já nos trabalhos de genética apenas o termo deficiente auditivo.

Na área da fonoaudiologia a maior parte dos trabalhos encontra-se dentro de uma concepção clínico-terapêutica e usa o termo deficiente auditivo, 42% dos trabalhos que usam o termo deficiente auditivo encontram-se na área da fonoaudiologia.

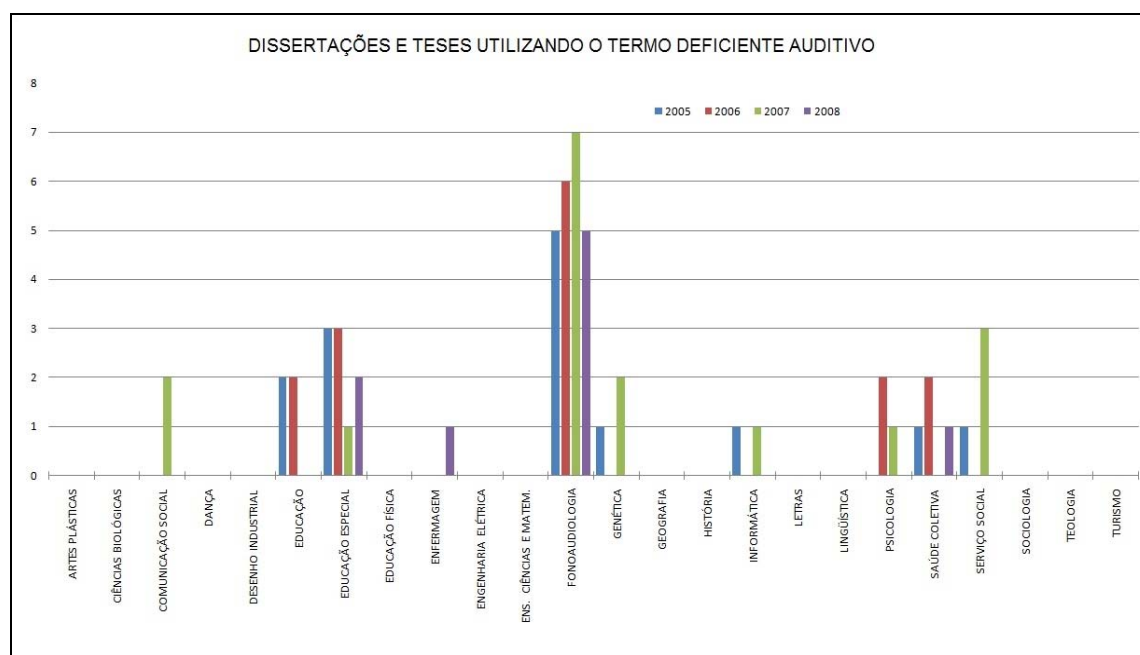


FIGURA 2- TRABALHOS UTILIZANDO O TERMO DEFICIENTE AUDITIVO.
FONTE: Banco de teses e dissertações da Capes (2009)

A produção na área da educação manteve uma média no período de 2005 a 2008, apesar de ser uma produção expressiva, não houve crescimento, já na área da linguística, houve um crescimento exponencial, praticamente quintuplicando em 4 anos.

Seguindo a mesma tendência da área da linguística, duas outras áreas tiveram um crescimento exponencial, às áreas de informática e desenho industrial, baseadas em trabalhos sobre LIBRAS.

2.2 ALUNOS SURDOS E A SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p.77).

Para compreendermos os movimentos denominados de “inclusivos” se faz necessário uma breve retrospectiva histórica. Por muito tempo pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE)¹⁰, entre elas os surdos, foram institucionalizados, segregados e tratados como doentes e incapazes.

Posteriormente chegou-se à conclusão de que a criança com uma NEE poderia ser educada, surgem, então, as escolas especiais e centros especializados para cada tipo de deficiência, mas que mantiveram da mesma forma as crianças e adultos com NEE isolados. Segundo Rubio (1998) esta perspectiva fundamentou-se no modelo psicopedagógico, que visa atender às especificidades de pessoas com NEE, no entanto ainda sob uma ótica assistencialista e segregadora.

Em seguida, surgem os movimentos de integração escolar, seguindo o modelo sociológico. Esses movimentos são impulsionados por declarações internacionais dos direitos humanos e do deficiente; por movimentos de pais que exigem que seus filhos estudem em escolas regulares e por profissionais da área, críticos ao que estava sendo oferecido às pessoas com NEE. Esses movimentos aconteceram, principalmente, nos EUA, e o aluno com NEE, além de poder ser educado, também era um cidadão, com direitos e deveres. Os movimentos de integração escolar seguem os princípios da normalização. Rubio afirma:

La normalización supone que las personas deficientes deben, en la medida de lo posible, adquirir los comportamientos que son usuales dentro de su entorno cultural, desarrollar un tipo de vida normal como sea posible y realizar las mismas actividades dentro del ciclo vital que el resto de personas normales (vestirse, asearse, comer en familia, asistir a la escuela y al trabajo, disponer de días de descanso y ocio, tener relaciones sexuales, etc.). (RUBIO, 1998, p. 21)

Os movimentos de integração estenderam-se e desenvolveram-se em muitos países, entre eles Itália, Inglaterra, Estados Unidos, França, Suécia, Espanha e outros. Para Rubio (1998) estes movimentos trouxeram avanços, no entanto, a

¹⁰ Na declaração de Salamanca (1994) o termo “pessoas com necessidades educativas especiais” foi utilizado para denominar a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características singulares na aprendizagem. Neste trabalho, entende-se por alunos com necessidades educativas especiais (NEE) aqueles indivíduos que têm baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, mental, múltiplas deficiências, altas habilidades superdotação e condutas atípicas (Secretaria de Educação Especial, números da educação especial no Brasil, abril de 2005).

partir da década de 1980, novas reivindicações iniciam criticando os resultados da integração escolar, alegando-se que os chamados serviços escalonados, mantinham uma segregação, onde a criança com maiores comprometimentos ficava também separada das demais, mantendo-se classes especiais e centros de atendimento separados da escola regular.

Desta forma, os movimentos para uma escola inclusiva começam a partir da metade da década dos anos de 1980 nos Estados Unidos com os trabalhos de Stainback e Stainback (1999), Wang (1995) e Reynolds (apud RUBIO, 1998). Os objetivos da escola inclusiva eram: a unificação dos sistemas de ensino especial com o sistema de ensino geral, a inclusão de alunos com deficiências no ensino comum, oferecendo as mesmas oportunidades e recursos a todos os alunos. Para tais autores a inclusão representa um avanço educacional e social, uma mudança de paradigma, garantindo oportunidades iguais a todos, uma “escola para todos”.

Políticas nacionais e internacionais sinalizam em favor da integração/inclusão¹¹ de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino comum, entre estes, particularmente no Brasil, podemos citar: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes - ONU (1975), Constituição Federal do Brasil (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei nº. 8069 (1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente¹², Lei nº. 9.394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação (2000), Lei nº. 10.845 (2004)¹³ que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, além de outros decretos, pareceres e recomendações governamentais.

A LDB 9394/96 no capítulo V, no art. 58. diz: “ Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais.” Reforçando a LDB 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº2 afirma: “Os

¹¹ Para Rubio (1998) os movimentos de integração tiveram origem nos conceitos de normalização, ou seja, as pessoas deficientes devem adquirir comportamentos que estejam o mais próximos daqueles considerados normais e que sua educação deve ser o menos restritiva possível. Já a educação inclusiva segundo STAINBACK; STAINBACK (1999) se refere à escola que educa a todos os estudantes dentro de um único sistema educativo, onde todos participam, formando redes de apoio, trabalho cooperativo, em equipe e a aprendizagem cooperativa.

¹² Na Lei nº. 8069 (1990). No Capítulo IV no art. 54 diz: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

¹³ Na Lei nº. 10.845 (2004) Art. 1º II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”. O termo “preferencialmente” utilizado na LDB 9394/96 é substituído por “deve” na resolução, enfatizando desta forma a inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns¹⁴.

É possível constatar que dentro do cenário internacional e nacional alguns autores têm feito uma leitura crítica sobre a inclusão, podemos citar Kauffmann e García (apud RUBIO, 1998), Patto (1996), Pierucci (1999), Sá (2002), e Platt (2004). Para estes autores a inclusão pode representar um escamoteamento, uma farsa, uma cilada para acobertar as grandes desigualdades de nossa sociedade, mantendo um jogo de aparências, sem se aprofundar nas questões fundamentais da realidade social e servindo apenas como plataforma das políticas capitalistas neoliberais¹⁵.

A inclusão de alunos surdos no ensino comum é um assunto polêmico. Para muitos, a inclusão pode se constituir um engodo, uma farsa, pois colocar um aluno surdo usuário da LIBRAS, sem a intermediação de um intérprete em uma sala de aula com trinta crianças ouvintes, pode denotar uma forma de exclusão. Neste sentido Strobel (2008, p.100) questiona:

Desta maneira, a “inclusão” de sujeitos surdos na escola, tendo-se a língua portuguesa como principal forma de comunicação, nos faz questionar bem se a inclusão oferecida significa integrar o surdo? Na verdade a palavra correta para as experiências desenvolvidas não é inclusão, e sim uma forçada “adaptação” com a situação do dia a dia dentro de escolas de ouvintes.

Pensando nos alunos surdos que usam LIBRAS, esta questão sofre um agravamento, pois o aluno fica à margem no processo de ensino e aprendizado que está acontecendo na Língua Portuguesa e não em LIBRAS.

Por outro lado, constatamos que as consequências de uma educação excludente e do isolamento dos alunos com NEE das escolas comuns não mostrou

¹⁴ Discutiremos esta questão ao longo do texto, pois este caráter de uma quase obrigatoriedade, não leva em conta alguns aspectos relacionados a especificidades de alunos com NEE, como no caso do aluno surdo que usa a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua e que muitas vezes não encontra no ensino regular as condições linguísticas e culturais para a sua escolarização. Além disto, por questões socioeconômicas, muitos alunos com NEE podem ficar excluídos dentro das chamadas escolas inclusivas e sem os atendimentos de apoio (fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia e outros) que tinham no ensino especial.

¹⁵ BOITO (1999) situa o Neoliberalismo, como uma ideologia contemporânea, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando a intervenção do estado, retomando o discurso econômico burguês.

avanços na escolaridade de tais alunos, pelo contrário, provocou uma segregação desses alunos em instituições especiais, que usavam uma metodologia oralista, promovendo poucas oportunidades de integração/inclusão na sociedade.

Para incluir não basta colocar o aluno surdo em uma sala de ouvintes, muitas vezes nem a presença do intérprete garante a inclusão do aluno surdo em sala de aula, pois segundo pesquisa feita por Guarinello et al. (2008) para que o intérprete atue eficazmente no Ensino Superior será necessário que tenha uma formação de qualidade, que conheça antecipadamente a disciplina que será traduzida e que tenha uma relação adequada com o professor da disciplina. A pesquisa ainda conclui que o que se vê ainda é o descaso com a educação desse grupo, tendo em vista que poucos surdos podem contar com um intérprete em sala de aula durante seu percurso acadêmico na universidade.

No Brasil podemos constatar que a partir da década de 1990 com as políticas de inclusão escolar houve um aumento nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino comum, ampliando-se dessa forma as possibilidades de pesquisas empíricas relacionadas a este tema. Os primeiros estudos sobre a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior no Brasil começam em 2004, em cursos de pós-graduação. Encontramos pesquisas sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, além de outros estudos em autores como: Chacon, (2001), Bueno (2002), Moreira, (2004), Pellegrini, (2006), Castanho, (2007) e Pereira, (2007). Entretanto, estudos relacionados à inclusão de alunos surdos no Ensino Superior ainda são escassos. Em um levantamento que fizemos no mesmo Banco de Teses e Dissertações, encontramos poucos trabalhos: Wanderley (2002) que propõe um estudo da trajetória de alunos surdos do Ensino Médio à Universidade no período de 1965 a 1996 em São Paulo; Cechinel (2005), que discute a inclusão do aluno surdo no Ensino Superior pelo viés do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico; Filietaz (2006), que propõe um estudo das políticas públicas de educação inclusiva para surdos, analisando a papel do intérprete da LIBRAS no Ensino Superior, Chahini (2006) que aborda os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís - MA; e Cruz (2007) que propõe uma análise sobre a trajetória escolar partindo do olhar do surdo universitário sobre o Ensino Superior.

Ao analisarmos os dados do MEC/INEP (2006), relacionados à evolução de matrículas de alunos surdos no Ensino Superior entre de 2003 e 2005, observamos que o número era de 665 alunos no ano de 2003, em 2004 o número cresceu para 974 alunos e em 2005 chegou a 2.428 alunos, havendo um crescimento entre 2003 a 2005 de 265 % de matrículas desse alunado no Ensino Superior. Este número é significativo e merece estudos sobre os fatores que contribuíram para tal crescimento.

Chegar ao Ensino Superior pressupõe que o aluno passou por diferentes etapas e níveis educacionais¹⁶. No caso de alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior esta trajetória educacional tem suas singularidades e pode mostrar aspectos relevantes para ações pedagógicas eficazes e contribuições para políticas pedagógicas inclusivas em todos os níveis e modalidades de ensino. Refletir sobre essa trajetória nos leva a pensar o aluno surdo como um sujeito sócio-histórico, um sujeito da aprendizagem, um sujeito em construção e, sobretudo pensá-lo como um sujeito concreto. Freire (1981, p.8) afirma: “Uma vez mais temos de voltar ao próprio homem, em busca de uma resposta. Porém, não a um homem abstrato, mas o homem concreto, que existe em uma situação concreta”.

Esta trajetória é composta por múltiplos fatores que se inter-relacionam, não sendo possível atribuir a este ou aquele fator a responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” do avanço escolar. Lahire (1997, p. 31) afirma que “as combinações entre a dimensão moral, cultural, econômica, política e religiosa podem ser múltiplas e que os graus de ‘êxito’ comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes estilos de ‘sucesso’ diferentes.”

O aluno surdo que ingressou no Ensino Superior é um sujeito que superou barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. É um sujeito que ao longo de sua escolaridade construiu e apropriou-se de saberes que foram construídos historicamente possibilitando desta forma avanços em sua escolaridade. De acordo com Charlot (2001, p.25) “Apropriar-se do mundo é, portanto, construir-se no mundo (a partir daquele que preexiste). No próprio movimento em que se constrói, o sujeito constrói um mundo, partilhado com outros sujeitos humanos”.

¹⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n ° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional estabelecem os níveis e modalidades de ensino.

Ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio para alunos surdos.

Moreira (2004) ressalta que as instituições de Ensino Superior receberam avisos e portarias do MEC a partir da década de 1990, entre elas o Aviso Circular MEC/ GM n° 277, que já sugeria encaminhamentos para que o aluno com NEE ingressasse no Ensino Superior e solicitava que as instituições desenvolvessem ações para acessibilidades, flexibilização dos serviços e capacitasse os professores para o atendimento desta demanda. A Portaria do MEC n°1679/99 expressa os requisitos de acessibilidades para pessoas com NEE no que diz respeito aos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e do credenciamento de Instituições.

No que se refere à inclusão de alunos surdos no Ensino Superior encontramos na PORTARIA N° 3.284, de 7 de novembro de 2003, no artigo 2 (alínea) item III algumas recomendações:

- III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso
 - a) de propiciar, sempre que necessário intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
 - b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando conteúdo semântico;
 - c) de estimular o aprendizado da Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
 - d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

Podemos observar que desde 2003 através da Portaria citada acima já existiam diretrizes quanto à atuação do intérprete; a flexibilização na correção das provas, valorizando o conteúdo semântico; estímulo a aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e também informações aos professores quanto às especificidades linguísticas dos surdos. Porém ainda usam o termo deficiente auditivo ao se referirem a pessoa surda.

Para Moreira (2004, p. 200):

A universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo

conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente precisa ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade.

Outro documento fundamental para a educação dos alunos surdos é o decreto Nº 5.626 de 2005 que regulamenta a lei Nº 10.436 de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que em seu capítulo VI, Art. 23 trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas:

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

Através deste decreto pessoas surdas têm direito nas instituições federais de educação superior de receberem os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS. Ainda neste mesmo capítulo no inciso 2 diz:

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

Além dos instrumentos legais, portarias e recomendações, o MEC por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP oferece programas, ações e projetos de apoio à educação de alunos surdos, entre eles: o centro de formação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) ¹⁷. Outra ação pontual do MEC foi a de implantar o primeiro curso de graduação de Letras/LIBRAS, para formar professores para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, este curso na modalidade à distância acontece em parceria com a Universidade de Santa Catarina (UFSC) e tem polos em vários estados brasileiros.

¹⁷ O CAS é um programa do governo federal, tem parcerias com as prefeituras e as Secretarias de Educação dos Estados, o objetivo destes centros é promover a formação de professores, instrutores surdos, intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e outros profissionais que atuam na área de surdez. O trabalho do CAS é feito em núcleos: núcleo de apoio-pedagógico para desenvolver textos de apoio para professores de surdos incluídos no ensino regular, o núcleo de tecnologia que divulga a LIBRAS em diferentes mídias, o núcleo que oferece cursos para a comunidade e o núcleo que promove a convivência da comunidade surda e seus familiares no CAS, através de encontros quinzenais. No Paraná o CAS é coordenado pela Secretaria de educação do estado, entretanto existe uma parceria com a UFPR e o mesmo funciona das dependências nesta instituição.

Na UFPR o primeiro curso foi iniciado em 2008 e segundo sua Coordenação local estão fazendo o curso 31 alunos no bacharelado (para intérpretes) e 30 alunos na licenciatura (surdos que querem ser professores de LIBRAS).

Outro avanço no atendimento a pessoas surdas é a realização de exames de proficiência em LIBRAS e de tradução e interpretação em LIBRAS/ Língua portuguesa, o Prolibras¹⁸. A certificação é feita pelo MEC em cumprimento a Lei 10.436/2002 e ao decreto 5626/2005 desde 2006. O objetivo do Prolibras é certificar surdos e ouvintes, fluentes em LIBRAS, para atuar principalmente na docência da LIBRAS nas instituições de ensino. A partir de uma pesquisa feita com os participantes da certificação do Prolibras no ano de 2007 no estado do Paraná, Moreira e Fernandes (2007) concluíram que a grande maioria dos candidatos é oriunda da área da Educação. Segundo esta pesquisa os que desejam a certificação da proficiência no uso como também na tradução e interpretação da LIBRAS não apresentam qualificação profissional formal anterior como tradutores e intérpretes. As autoras discutem a necessidade da formação continuada para profissionais que atuam nesta área, a fim de atender às demandas dos cursos de Licenciatura, cuja disciplina de LIBRAS já é obrigatória, segundo o decreto 5626/2005

Além destes programas a SEESP distribui CD-ROM com os clássicos da literatura em LIBRAS e Língua portuguesa e também distribui dicionários ilustrados trilingües LIBRAS – Língua Portuguesa e Inglês para escolas públicas que tenham matriculados alunos surdos.

O Programa de Acessibilidade a Educação Superior (Incluir), do governo federal é outra ação importante para inclusão de alunos surdos na universidade. Desde 2005 o Programa Incluir lança editais com o propósito de apoiar projetos que ofereçam o acesso a pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Estes núcleos têm por objetivo melhorar o acesso das pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição. A UFPR, através do núcleo de apoio a pessoas com necessidades especiais (NAPNE), participa deste programa desde 2006.

No Estado do Paraná através da Universidade Federal do Paraná, UFPR encontramos a possibilidade de pessoas com NEE ingressarem a Universidade

¹⁸ O Prolibras é coordenado nacionalmente pela UFSC, no Paraná sua coordenação local é realizada pela UFPR.

através de vagas preferenciais, que estão regulamentadas através do edital n.º 06/2009 – Núcleo de Concursos - NC:

Art. 14 – O candidato com deficiência que se enquadre nas categorias discriminadas no Decreto Federal nº 3.298/1999, em seus artigos 3º e 4º, este último com a redação dada pelo Decreto nº 5.296/2004, poderá optar por concorrer também à vaga de seu curso prevista para deficientes, desde que manifeste esse interesse no ato de inscrição.

§ 1.º – O candidato com deficiência participará do Processo Seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos no que diz respeito à possibilidade de inscrição através de cotas sociais, cotas raciais ou concorrência geral, bem como no que diz respeito ao conteúdo das provas, aos critérios de aprovação, aos dias e horários da aplicação das provas e à nota mínima exigida.

§ 2.º - Pessoas com deformidades estéticas ou que não apresentem dificuldades educativas para o desempenho de funções na universidade não poderão concorrer à vaga reservada.

§ 3.º – O candidato que concorrer às vagas previstas para deficientes deverá, **durante o período de inscrição**, imprimir e entregar, pessoalmente ou via Sedex, ao Núcleo de Concursos [...] o atestado médico e o formulário próprio gerados no momento da inscrição, citando no envelope: Processo Seletivo 2009/2010 – assunto: Atestado Médico. O atestado médico deve ser assinado por um médico da área e deverá conter a descrição da espécie e do grau ou nível de deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença – CID, bem como a provável causa da deficiência. Deve ainda conter o nome, assinatura e CRM do médico que forneceu o atestado.

§ 4.º – O candidato que concorrer às vagas previstas para deficientes será submetido à avaliação de uma banca, designada pelo Reitor [...], a qual efetuará a validação do atestado médico (apresentado conforme o parágrafo anterior), e verificará se a condição do candidato atende ao parágrafo 2º deste artigo.

§ 5.º – A avaliação pela banca a que se refere o parágrafo anterior será realizada entre os dias 05 e 09 de outubro de 2009, em local e horário a ser disponibilizado no site do NC¹⁹

A UFPR é a primeira Instituição do Ensino Superior - IES na cidade de Curitiba, a designar vagas preferenciais para deficientes e também a primeira Instituição Federal no Brasil a disponibilizar em LIBRAS o edital do Processo Seletivo para graduação.

No último concurso vestibular de 2008, segundo dados fornecidos pelo NAPNE (2009) ingressaram 14 candidatos com alguma necessidade especial, destas vagas, 11 delas foram através das chamadas vagas preferenciais.

¹⁹ Disponível em <http://www.nc.ufpr.br/>. Acesso em 10/10/2009.

CANDIDATOS	CURSO	TIPO DE NEE
1	Eng. Química	Físico
2	Terapia Ocupacional	Visual
3	Téc. Em Biocombustíveis	Físico
4	Med. Veterinária-Palotina	Físico
5	História	Físico
6	Administração	Físico
7	Química	Altas Habilidades/Superdotação
8	Filosofia	Visual
9	Enfermagem	Física
10	Ciência da Computação	Visual
11	Tec. Em Produção Cênica	Visual
12	Química	Física
13	Direito	Física
14	Química	Visual

QUADRO 2 - MAPEAMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS QUE INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR NA UFPR EM 2009

Fonte: NAPNE / UFPR, 2009.

Dos 14 alunos, 8 deles têm uma necessidade especial na área física, 5 na área visual e 1 aluno na área de altas habilidades/superdotação. Constata-se que nenhum aluno surdo ingressou no ano de 2009 na UFPR através de vagas preferenciais.

Outro dado atual e significativo é o documento “Política e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008). Segundo esse documento a educação superior deve promover o acesso, a permanência e a participação dos alunos neste nível de ensino. As ações devem envolver a acessibilidade arquitetônica, os sistemas de informação, a comunicação, os materiais didáticos e pedagógicos adequados, os quais devem fazer parte desde o processo seletivo e abranger todas as atividades desenvolvidas nas IES. Para alunos surdos o documento prevê que seja oportunizada uma educação que leve em conta suas singularidades.

Fica claro que se está em constante processo de mudanças quer sejam legais, teóricas e atitudinais que traduzem o momento histórico em que se vive e trazem novas possibilidades para o homem.

A universidade é uma instituição social que expressa a forma como uma sociedade se organiza, seus valores, suas contradições, suas dificuldades e também suas perspectivas quanto ao futuro. Para Chauí (2001, p. 35) a universidade “não é uma realidade separada e sim expressão historicamente

determinada de uma sociedade determinada”. Desta forma a autora chama a atenção para o fato de que sendo a sociedade brasileira “uma sociedade autoritária, tecida por desigualdades profundas gera um sistema institucionalizado de exclusões sociais, políticas e culturais”. (CHAUÍ, 2001, p.123).

Devido à exclusão que marcou e ainda marca a educação de pessoas com NEE no Brasil, buscar a inclusão destas pessoas nos impõe um olhar desafiador, cauteloso e muitas vezes crítico. Desta forma, a universidade não pode deixar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos.

Para CRUZ (2007, p. 152) “o processo de escolarização do surdo é permeado de fracassos, exclusões, dificuldades e impedimentos, cujos resultados têm levado a um número pequeno de alunos surdos que ingressa e consegue permanecer no Ensino Superior.”

No entanto, apesar de tantas barreiras e dificuldades, os surdos almejam ingressar no Ensino Superior. Segundo Ansay e Moreira (2008, p. 7):

Alunos surdos têm aspirações, expectativas e reais possibilidades de ingressarem no Ensino Superior e nesse sentido as estatísticas mostram este avanço, todavia para que isso se concretize é preciso que haja a superação de muitos obstáculos, através do diálogo entre os surdos, suas famílias e seus professores, no entanto, apenas o diálogo não garante o ingresso e a permanência no aluno surdo no Ensino Superior. O que deve estar à frente são políticas educacionais de fato inclusivas, sem perder de vista que o processo de aprendizagem não começa na escola e não se dá somente nela, mas também nela e que aprender é apropriar-se de saberes, de práticas, de formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo.

Sabemos da importância da universidade em nossa sociedade e o seu compromisso de não ser indiferente às demandas da sociedade e também na promoção de uma educação mais justa e democrática. Este compromisso é também um resgate histórico, e constitui-se um dever para com a sociedade e com as políticas educacionais

3. PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS

3.1 OS CAMINHOS ELEGIDOS

O presente estudo se pauta nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Godoy (1995) lembra que os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Além disto, esse estudo tem como ponto de partida que o mundo social não é um dado natural, como nos lembra Bauer e Gaskell (2007), mas construído por pessoas em suas vidas cotidianas, porém não sob condições que elas mesmas estabelecem, pois essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. Portanto o presente estudo valorizou o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, ou seja, a preocupação central foi à construção do processo e não simplesmente os resultados ou o produto.

Neste sentido para a pesquisa atender aos objetivos propostos do pesquisador aprofundou-se, sobretudo, a temática referente à surdez, processo de inclusão e Ensino Superior. Já a entrada no campo se efetivou por inúmeros contatos com os sujeitos de pesquisa e para a constituição dos dados a entrevista.

Haguette (1987) define a entrevista como um processo de interação social entre duas pessoas, onde o entrevistador tem por objetivo a coleta de informações, que são obtidas através de um roteiro de pesquisa. Adverte também que a entrevista, deve cumprir aos cânones do método científico, procurando captar o real, sem que interferências externas alterem ou modifiquem as informações fornecidas pelos participantes.

Para o presente estudo a entrevista semiestruturada foi o caminho estabelecido para mapear, conhecer e compreender as relações entre os sujeitos da pesquisa e a realidade estudada. A entrevista foi organizada a partir dos conhecimentos teóricos sobre a temática em foco e utilizou um roteiro de pesquisa (apêndice 2). O roteiro de pesquisa foi elaborado a partir dos objetivos do estudo, sem que se perdesse de vista os problemas de pesquisa, ou seja: Quais os desafios e possibilidades encontrados pelos alunos surdos nas universidades? Quais os fatores atribuídos pelos alunos pesquisados para o seu avanço acadêmico?

Já a análise e a interpretação dos dados se pautaram em princípios da pesquisa qualitativa, balizados por indicativos da Análise de Conteúdo, sobretudo aqueles evidenciados nos estudos Bardin (1979) e Minayo (2003). A seguir apresentaremos de forma mais aprofundada o caminho percorrido.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS ESPAÇOS PESQUISADOS

Para um maior aprofundamento e análise desta temática, inicialmente realizamos um mapeamento dos alunos surdos em situação de inclusão nas universidades de Curitiba/PR no ano de 2007. Este levantamento de dados aconteceu por meio de um contato pessoal com as pessoas responsáveis pelos setores de inclusão e núcleos de apoio aos alunos com NEE das universidades de Curitiba. Para garantir o sigilo quanto às instituições, utilizou-se a seguinte denominação: Universidade 1, Universidade 2, Universidade 3 e Universidade 4.

<i>Universidades</i>	<i>Números de alunos</i>	<i>Cursos</i>
Universidade 1	1	Arquitetura e Urbanismo
	1	Ciências Biológicas
	1	Engenharia Cartográfica
	2	Pedagogia
	1	Desenho artístico
Universidade 2	1	Engenharia da Produção Civil.
Universidade 3	3	Design Gráfico
	3	Design de Produto
	1	Pedagogia
	2	Educação Física
	1	Administração
	1	Psicologia
Universidade 4	1	Medicina
	2	Desenho Industrial
	1	Pedagogia
	1	Engenharia Civil
	1	Direito

QUADRO 3 MAPEAMENTO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR NO ANO DE 2007
Fonte: Universidades de Curitiba/PR, 2007.

De acordo com os dados fornecidos pelas universidades, o total de alunos surdos incluídos nas universidades de Curitiba no ano de 2007 era de 24 sujeitos que frequentavam diferentes cursos do Ensino Superior.

A partir dos dados fornecidos pelas universidades, realizamos um contato com os possíveis participantes da pesquisa por meio de e-mails, Messenger, telefonemas e mensagens pelo celular. Desta forma fizemos um remapeamento dos sujeitos da pesquisa, dos 24 sujeitos citados pelas universidades, foi possível entrar em contato com 19 alunos. Muitos dados fornecidos pelas instituições estavam desatualizados ou os participantes já haviam se formado ou tinham mudado de telefone, e-mail ou endereço, inviabilizando o contato. Foi possível contatar 19 sujeitos e destes, 9 sujeitos se dispuseram a participar da pesquisa, os demais justificaram a sua não participação devido a terem mudado de cidade ou trabalharem e estudarem, demonstrando dificuldades para sua participação.

3.3 A ENTREVISTA NO CONTEXTO DA REALIDADE ESTUDADA

O trabalho em campo²⁰ foi conduzido, conforme já mencionado, por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em vídeo. Foi imprescindível que as mesmas fossem realizadas em LIBRAS, com os sujeitos que utilizam a língua de sinais devido às especificidades dos sujeitos interlocutores que usam a LIBRAS ou um padrão de voz diferenciado, foi necessário para transcrição da entrevista um apoio visual justificando desta forma a gravação em vídeo de todas as entrevistas. Combinamos o local da entrevista individualmente com os participantes, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. As entrevistas foram realizadas em uma sala com condições adequadas, de acordo com as normas estabelecidas pela

²⁰ Devido às peculiaridades para o uso em pesquisa de entrevistas para sujeitos surdos, sobretudo usuários da Libras, optamos pela realização de um pré-teste. Segundo Richardson (1999) é uma aplicação prévia do roteiro de pesquisa ou questionário com um grupo com características semelhantes ao que fará parte do grupo pesquisado, o qual tem como objetivo revisar e direcionar aspectos sobre a investigação da pesquisa. Desta maneira realizamos uma entrevista com um aluno surdo (curso de psicologia) de uma IES de Curitiba, usando a LIBRAS na comunicação. A decisão de fazer um pré-teste foi tomada para dar maior confiabilidade o roteiro da pesquisa e também para avaliar qual seria a melhor forma de registrar a entrevista.

A aplicação do pré-teste durou uma hora e quinze minutos e foi filmada na íntegra, a transcrição dos dados resultou em aproximadamente 20 horas de trabalho. Após a transcrição dos dados do pré-teste buscamos profissionais da área da surdez e surdos para que analisassem o material transcrito a fim de que as transcrições da pesquisa estivessem adequadas às especificidades linguísticas dos sujeitos participantes e fosse o mais fidedigna ao que os surdos haviam sinalizado ou falado.

Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde e 75/99 do Conselho Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Paraná. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento (apêndice 3) autorizando o uso dos dados para pesquisa. Cabe dizer aqui, que esse projeto de pesquisa passou pelo Comitê de ética da UFPR, sendo aprovado pelo comitê, atendendo a resolução CNS 196/96, com registro no CEP/SD: 658.195.08.12. (apêndice 4)

Por meio deste primeiro contato com o campo de investigação, ficou evidente que a transcrição das entrevistas dos surdos que usam a LIBRAS, deveria respeitar as especificidades da língua de sinais. A autora desse trabalho é fluente em LIBRAS e utilizou-a para fazer as entrevistas, cujos participantes também são usuários dessa língua. Outro cuidado tomado foi o de contratar uma intérprete de LIBRAS, para que esta fizesse uma transcrição em glosa, através do registro de todos os sinais percebidos, uma leitura dos sinais, sem uma preocupação com os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, a decisão de contratar uma intérprete foi no sentido de assegurar a confiabilidade dos dados. A intérprete também assinou um termo de confidencialidade sobre os dados coletados nas entrevistas (apêndice 5).

Transcrever dados da LIBRAS é um grande desafio, no artigo “Transcrição de dados de uma língua de sinais: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais”, dos pesquisadores McCleary e Viott (2007) estas questões são amplamente discutidas. Neste trabalho, no entanto, optou-se pelo sistema descrito por Felipe (2006) de um Sistema de notação em palavras, o qual vem sendo adotado por pesquisadores da língua de sinais no Brasil, as palavras da Língua Portuguesa, que é uma língua oral-auditiva para representar de forma aproximada os sinais. Utilizamos a leitura dos sinais fazendo a notação em palavras, juntamente com uma glosa ao final de cada transcrição, as quais foram utilizadas com indicações da intérprete no corpo do texto, bem como com observações feitas ao final de cada transcrição. Após a transcrição para LIBRAS, o texto foi traduzido para a Língua Portuguesa, sendo remetido à filmagem, sempre que necessário, uma vez que a entrevista foi realizada em língua de sinais.

Devido às características diferenciadas das transcrições, cada uma delas tomou um grande número de horas para ser executada, foram contabilizadas uma média de 20 horas para cada transcrição, totalizando aproximadamente 200 horas

de trabalho, somadas ao trabalho realizado na entrevista inicial utilizada como pré-teste.

3.4 OS DADOS ENCONTRADOS E SUA ANÁLISE

A análise dos dados se efetivou a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdos que teve como principais referenciais os estudos de Bardin (1979) e Minayo (2003). Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise sistemáticas das comunicações e dos conteúdos das mensagens que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. De modo similar, Minayo (2003) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, “ [...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” (MINAYO, 2003, p.74).

A partir da transcrição e análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas, que em linhas gerais abordaram os seguintes aspectos : identificação geral dos entrevistados, a trajetória escolar, vida acadêmica atual, as relações familiares e interpessoais e as informações adicionais levantadas pelos sujeitos pesquisados foi possível evidenciar três grandes eixos de análise, que são:

- Caracterização dos sujeitos-interlocutores da pesquisa e suas representações sobre a surdez; o papel da família na trajetória educacional dos filhos surdos;
- Ensino comum ou ensino especial frequentado pelos alunos surdos participantes da pesquisa durante a educação básica.
- Ingresso e permanência do aluno surdo no Ensino Superior;

No primeiro eixo abordamos a diferença na forma como sujeitos entrevistados representam e significam sua perda auditiva, usam de forma diferenciada os termos “surdo” e “deficiente auditivo”. A maioria dos participantes da pesquisa usa o termo “surdo” para denominar aqueles surdos que utilizam a LIBRAS e estão engajados

nos movimentos da comunidade surda, e “deficientes auditivos” para aqueles que usam a leitura labial, a oralidade e os resíduos auditivos. Também se discute o papel da família na trajetória educacional dos filhos surdos.

No segundo eixo discorreremos sobre o percurso escolar feito pelos alunos participantes da pesquisa, aqueles que frequentaram as escolas com ensino especial, as escolas com ensino comum ou ambas. Não se pretende aqui fazer generalizações, mas, sim, verificar as percepções dos sujeitos sobre a escola e suas ações pedagógicas.

Já, no terceiro eixo, discutimos o ingresso e a permanência do aluno surdo no Ensino Superior: bancas especiais, núcleos de apoio nas universidades, acessibilidades na comunicação: LIBRAS e leitura labial; relações mediadas entre alunos surdos seus professores e colegas e o material didático no Ensino Superior.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS

No primeiro eixo de análise que versa quanto à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos no Quadro 4 uma síntese das informações coletadas nas entrevistas. Dos alunos participantes seis são do sexo feminino e três do sexo masculino. A idade média dos participantes é de 25 anos. Dos nove alunos participantes, cinco nasceram com perdas auditivas, um dos alunos perdeu a audição aos dois anos (meningite), e três perderam na idade adulta. Quanto à forma de comunicação predominante, cinco usam a oralidade e quatro são usuários de ambas as modalidades: LIBRAS e a comunicação oral.

Usamos nomes fictícios para os participantes da pesquisa, garantindo o sigilo e anonimato dos alunos, bem como das instituições a quem eles se referem.

<i>Estudantes</i>	<i>Idade média (24,78)</i>	<i>Grau da perda auditiva</i>	<i>Causa da perda auditiva</i>	<i>Predomínio na forma de comunicação-LIBRAS ou oralidade</i>
1.Carlos	21	Bilateral Profunda	Uso de medicação feito pela mãe durante a gravidez.	LIBRAS e oralidade
2.Everton	21	No ouvido esquerdo perda profunda e do ouvido direito perda moderada.	Tumor	Oralidade
3.Bianca	21	Bilateral Profunda	Congênita	Oralidade
4.Francisco	23	Bilateral Severa	Congênita	Oralidade
5.Leila	26	Bilateral Profunda	Meningite	LIBRAS e oralidade
6.Marta	31	Profunda ouvido direito e severa no ouvido esquerdo.	Congênita	LIBRAS e oralidade
7.Samanta	36	Bilateral Severa	Otites/perda degenerativa	Oralidade

8.Silvana	21	Bilateral Profunda	Citamegalovirus	LIBRAS e oralidade
9.Susan	23	Profunda no ouvido direito e severa no esquerdo	Não definida.	Oralidade

QUADRO 4- CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Fonte: Entrevistas com os alunos (2008).

A seguir é apresentado no Quadro 5 a caracterização dos participantes da pesquisa quanto ao ingresso e permanência no ensino especial, comum ou em ambos os tipos de escola, durante a Educação Infantil.

<i>Estudantes</i>	<i>Escola especial na Educação Infantil (11,11%)</i>	<i>Escola comum na Educação Infantil (77,77%)</i>	<i>Ambas modalidades (11,11%)</i>
1.Carlos	X	.	
2.Everton		X	
3.Bianca		X	
4.Francisco		X	
5.Leila			X
6.Marta		X	
7.Samanta		X	
8.Silvana		X	
9.Susan		X	

QUADRO 5 – TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fonte: Entrevistas com os alunos (2008)

Este quadro mostra que dos nove alunos entrevistados, um frequentou o ensino especial na Educação Infantil, sete estudaram no ensino comum e uma aluna frequentou ambos os tipos de escola.

<i>Estudantes</i>	<i>Escola especial no Ensino Fundamental (0,00%)</i>	<i>Escola comum no Ensino Fundamental (77,78%)</i>	<i>Ambas modalidades (22,22%)</i>
1.Carlos			X
2.Everton		X	
3.Bianca		X	
4.Francisco		X	
5.Leila			X
6.Marta		X	
7.Samanta		X	
8.Silvana		X	
9.Susan		X	

QUADRO 6 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fonte: Entrevistas com os alunos (2008)

<i>Estudantes</i>	<i>Escola especial no Ensino Médio (0,00%)</i>	<i>Escola regular no Ensino Médio (77,78%)</i>	<i>Ambas modalidades (22,22%)</i>
1.Carlos			X
2.Everton		X	
3.Bianca		X	
4.Francisco		X	
5.Leila			X
6.Marta		X	
7.Samanta		X	
8.Silvana		X	
9.Susan		X	

QUADRO 7 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES DA PESQUISA

Fonte: Entrevistas com os alunos (2008)

Os Quadros 6 e 7 demonstram que dos nove alunos, sete fizeram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas comuns e dois alunos fizeram em ambos os tipos: em escola comum e no contra-turno em escola especial.

Evidencia-se que a maior parte dos alunos entrevistados, 77% frequentou o ensino denominado comum, estes dados nos remetem as novas configurações teóricas e políticas presentes nos movimentos de integração/inclusão.

Outro dado considerado relevante para esta pesquisa diz respeito aos serviços e atendimentos educacionais de apoio à escolarização desse alunado no decorrer da educação básica e durante o Ensino Superior. A seguir apresentamos dados sobre serviços de apoio à escolaridade.

<i>Estudantes</i>	<i>Fonoaudiologia</i>	<i>Psicóloga</i>	<i>Professor de apoio/, psico-pedagogia</i>	<i>Intérprete</i>	<i>Não usou serviço de apoio</i>
1.Carlos	X	X			
2.Everton					X
3.Bianca	X		X		
4.Francisco	X				
5.Leila	X				
6.Marta					
7.Samanta					X
8.Silvana	X		X		
9.Susan					X

QUADRO 8 - SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Fonte: Entrevistas com os alunos (2008)

O Quadro 8 mostra que dos nove participantes da pesquisa, seis tiveram algum tipo de apoio à escolaridade durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental. É importante lembrar que dos nove sujeitos dois não tinham perda auditiva na infância e uma das participantes só teve um diagnóstico de perda auditiva na adolescência.

Estes dados demonstram que a maioria dos surdos teve algum tipo de acompanhamento durante os primeiros anos de vida. O profissional mais procurado foi o fonoaudiólogo. Nenhum aluno relatou que teve a presença de intérpretes nesta fase da escolaridade.

<i>Estudantes</i>	<i>Fonoaudiologia</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Professor de apoio/ Psicopedagogo</i>	<i>Intérprete</i>	<i>Não usou serviço de apoio</i>
1.Carlos					X
2.Everton					X
3.Bianca	X				
4.Francisco					X
5.Leila	X				
6.Marta				x	
7.Samanta					X
8.Silvana	X		X		
9.Susan	X				

QUADRO 9- SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE DURANTE O ENSINO MÉDIO

Fonte: Entrevistas com os alunos (2008)

O Quadro 9 que se refere aos serviços de apoio a escolaridade dos alunos durante o Ensino Médio, observamos que dos nove participantes cinco usaram algum tipo de apoio e quatro não. Só uma das participantes relata a presença do apoio de intérpretes em sala de aula.

<i>Estudantes</i>	<i>Fonoaudiologia</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Professor de apoio ou Psicopedagogo</i>	<i>Intérprete</i>	<i>Não usou serviço de apoio</i>
1.Carlos				X	
2.Everton					X
3.Bianca					X
4.Francisco					X
5.Leila				X	
6.Marta				X	
7.Samanta					X
8.Silvana					X
9.Susan	X				

QUADRO 10 - SERVIÇOS DE APOIO À ESCOLARIDADE DURANTE O ENSINO SUPERIOR

Fonte: Entrevistas com os alunos (2008)

O Quadro 11 demonstra que no Ensino Superior, dos nove participantes, cinco não utilizaram nenhum tipo de serviço de apoio, três contaram com a atuação do intérprete em algumas aulas e somente uma utilizou o apoio do fonoaudiólogo.

Nos quadros 11 e 12 apresentamos a caracterização das instituições de ensino que os alunos frequentaram ao longo de sua trajetória educacional

<i>Estudantes</i>	<i>Escolas Públicas no Ensino Básico (11,11%)</i>	<i>Escolas Privadas no Ensino Básico (44,44%)</i>	<i>Ambas modalidades no Ensino Básico (44,44%)</i>
1.Carlos			X
2.Everton			X
3.Bianca		X	
4.Francisco		X	
5.Leila	X		
6.Marta			X
7.Samanta		X	
8.Silvana		X	
9.Susan			X

QUADRO 11 - TIPO DE ESCOLA BÁSICA FREQUENTADO PELOS SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Fonte: Entrevistas com os alunos (2008)

No Quadro 11 constatamos que dos nove participantes da pesquisa apenas uma estudou durante todo o Ensino Básico em escola pública. Quatro alunos só estudaram no ensino privado e quatro alternaram entre o ensino público e o ensino privado.

Estudantes	Cursos	Universidade Privada (44,44%)	Universidade Pública (66,66%)
1.Carlos	Tecnologia de sistemas de informação.		X
2.Everton	Biologia		X
3.Bianca	Medicina	X	
4.Francisco	Arquitetura		X
5.Leila	Designer Gráfico	X	
6.Marta	Pedagogia	X	
7.Samanta	Pedagogia		X
8.Silvana	Psicologia	X	
9.Susan	Pedagogia		X

QUADRO 12 - TIPO DE INSTITUIÇÃO FREQUENTADO NO ENSINO SUPERIOR POR SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Fonte: Entrevistas com os alunos surdos (2008)

E para finalizar, o Quadro 12²¹ mostra que dos nove participantes, cinco ingressaram em universidades públicas e quatro em universidades privadas. O curso com maior número de participantes foi de Pedagogia.

É interessante observar que em relação ao tipo de instituição frequentado pelos alunos durante a educação básica, apenas uma aluna realizou sua trajetória completa de educação básica no ensino público, os demais estudaram a maior parte do percurso em escolas particulares.

Já no Ensino Superior existe uma inversão, onde as universidades públicas são valorizadas e consideradas com um alto padrão de qualidade. Dos participantes, 66,66% frequentavam universidades públicas.

4.1.1 Representações e significados da surdez para os participantes da pesquisa

“Eu sempre tive uma relação muito companheira com a surdez, ela faz parte de mim, quando você nasce com isso, isto forma a sua personalidade.”
(Bianca, aluna, entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

²¹ No final deste trabalho, encontra-se nos apêndices, um quadro síntese com todos os dados das tabelas.

Apesar das mudanças legais e conceituais sobre a surdez, verificamos que a terminologia usada pelos próprios sujeitos da pesquisa, não é unânime ao se autodenominarem, alguns usam o termo surdo e outros usam o termo deficiente auditivo.

A questão norteadora para este eixo de análise foi:

- Como você se denomina: surdo ou deficiente auditivo? Justifique sua resposta.

Dos nove participantes, cinco deles se consideram deficientes auditivos, três se consideram surdos e uma das entrevistadas considerou que os termos são sinônimos.

Os alunos entrevistados que se consideram deficientes auditivos, afirmam:

- Eu me considero deficiente auditiva, eu acredito que a palavra surdez, é uma palavra muito, eu não sei como explicar, é uma palavra muito pragmática, é muito preconceituosa, surdo é aquela coisa que não tem recepção, mas mesmo que ele tenha uma deficiência auditiva, ele tem recepção, ele não é uma porta que não interage com o ambiente, às vezes nem passa pela minha cabeça que eu não estou escutando, que eu tenho problema.

(Susan, aluna, entrevistada pela autora no dia 5 de junho de 2008).

- [...] Então eu me considero deficiente auditiva, porque surdo é aquele que não ouve nada.

(Samanta, aluna, entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008).

Nestes depoimentos observamos concepções diversas sobre as terminologias usadas. Ao justificar o uso do termo deficiente auditivo Susan, diz: *“Eu me considero deficiente auditiva, eu acredito que a palavra surdez, é uma palavra muito, muito preconceituosa”*.

(Susan, aluna, entrevistada pela autora no dia 5 de junho de 2008).

Percebemos desta forma que ainda existe um equívoco no uso do termo surdo, associado a uma incapacidade para comunicar-se. No depoimento ela continua dizendo “*surdo é aquela coisa que não tem recepção*”. (Susan, aluna, entrevistada pela autora no dia 5 de junho de 2008), ou seja, apesar das mudanças legais como a do Decreto n.º 5.626/05, no artigo 2º que afirma: “[...] considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.” (BRASIL, 2005), ainda vemos discursos fundamentados na concepção clínico-terapêutica.

Já o aluno Everton, que perdeu a audição na idade adulta, afirma que a surdez é uma condição estabelecida no nascimento da criança. Esta afirmação também está alinhada a concepções clínico-terapêutica da surdez.

- Eu sou deficiente auditivo. Eu acho que a pessoa surda é aquela pessoa que nasce sem ter audição.

(Everton, aluno entrevistado pela autora no dia 21 de maio de 2008)

Outra concepção adotada é a de que o surdo usa a LIBRAS e o deficiente auditivo usa a linguagem oral, a diferenciação é marcada pela via de comunicação. Francisco diz:

- Eu me considero deficiente auditivo pelo fato de poder usar a linguagem verbal, não precisar ir pro lado dos sinais, das LIBRAS, por este fato.

(Francisco, aluno, entrevistado pela autora no dia 24 de abril de 2008).

Dos nove alunos entrevistados, três participantes se autodenominam surdos.

- Para mim, surdo é quem usa a língua de sinais para se comunicar e o deficiente auditivo, usa prótese auditiva e fala, não usa LIBRAS.

(Carlos, aluno entrevistado pela autora no dia 16 de junho de 2008)

- Eu sou surda. É diferente surdo de deficiente auditivo, porque o deficiente auditivo vai ao médico, usa aparelho, mas na verdade o surdo não gosta, quando o surdo usa aparelho fica confuso, o natural é ser surdo.

(Leila, aluna, entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008).

Novamente encontramos uma diferenciação baseada na concepção clínico-terapêutica. Para Leila, o deficiente auditivo é a pessoa que usa aparelho auditivo, os resíduos auditivos e também usa a oralidade na comunicação. O aluno Carlos fez uma diferenciação relacionada ao uso da língua de sinais, para ele, o surdo usa a LIBRAS na comunicação e o deficiente auditivo, não.

A aluna Marta, se denomina surda, mas demonstrou que ainda não tinha clareza sobre o uso desta ou daquela terminologia. Da mesma forma, diferenciou a surdez pelo uso da LIBRAS.

- Eu me considero surda, mas eu não sei dizer, para mim é confuso, eu acho que a diferença é a língua de sinais. Mas para mim é tudo igual surdo ou deficiente auditivo.

(Marta, aluna, entrevistada pela autora no dia 12 de junho de 2008)

Para Silvana, uma das alunas entrevistadas os termos: surdo e deficiente auditivo são sinônimos.

- Todo mundo fala que deficiente auditivo é igual aquelas pessoas que usam cadeira de roda, tem uma deficiência. Eu acho que é a mesma coisa, pra mim tanto faz, quando falam: ela é deficiente auditiva ou fala ela é surda, é a mesma coisa, eu não ligo pra isso.

(Silvana, aluna entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008).

Consideramos que o uso desta ou daquela terminologia, não é isenta de julgamentos e de visões de homem e de mundo. Através da maioria dos depoimentos foi possível constatar que os alunos entrevistados estabeleceram diferenças entre os surdos oralizados (que usam próteses e resíduos auditivos), dos surdos que usam como primeira língua a LIBRAS. Já fizemos referência a esta questão anteriormente, inclusive fazendo a opção de usar a terminologia surdo, sejam surdos usuários da LIBRAS, sejam surdos oralizados, implantados ou aqueles que usam formas bimodais na comunicação. (LIBRAS e oralidade).

Encontramos nos estudos sobre identidades surdas, feitos pela pesquisadora surda Perlin, (2005) que as identidades não são homogêneas, que dentro deste

grande grupo denominado surdos há diferentes identidades. Perlin (2005) separa as identidades por categorias distintas, que são:

- Identidades surdas: Trata-se de identidades fortemente marcadas pela política surda. Estão mais presentes em surdos que pertencem à comunidade surda. A experiência visual é que determina formas de comportamento, cultura e língua.
- Identidades surdas híbridas: Surdos que nasceram ouvintes e que depois ficaram surdos.
- Identidades surdas incompletas: Surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista de acordo com a cultura dominante.
- Identidades surdas flutuantes: Surdos que vivem e se manifestam partindo das concepções dos ouvintes. Estão na dependência no mundo dos ouvintes seguem os seus princípios acima dos princípios da comunidade surda, às vezes competem com ouvintes.
- Identidades surdas de transição: Estão presentes em surdos que devido a sua condição social viveram em ambientes sem contato com a identidade surda.
- Identidades embaçadas: São surdos que não conseguem captar a representação da identidade ouvinte: não conseguem compreender a fala, mas também não têm condições de usar língua de sinais, pois não lhe foi ensinada ou não tiveram contato com a mesma.
- Identidade surda de diáspora: Estão presentes entre os surdos que passam de um país a outros países ou, inclusive passam de um estado brasileiro a outro ou ainda de um grupo surdo a outro. Ela pode ser identificada como o surdo carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte americano.

Lopes (2007) adverte que não existe apenas uma única forma de ser surdo, ela afirma:

Não existe uma única forma de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. Experiências que nos tocam e deixam marcas em nossas formas de ser e de nos ver diante do outro que não somos. Marcas que ultrapassam o corpo e conformam as subjetividades. (LOPES, 2007, p. 88)

Desta forma entendemos que as identidades não são fixas e que o processo identitário se dá ao longo da trajetória do sujeito.

4.1.2 O papel da família na trajetória educacional dos filhos surdos

“A educação, direito fundamental dos cidadãos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade”
(LDB, cap.III art.3º)

Sabemos que as interações familiares são fundamentais no processo de escolarização da criança. Muitas famílias assumem sua responsabilidade na formação dos filhos, enquanto outras se omitem no desempenho de suas funções, responsabilizando unicamente a escola e o governo pela educação de seus filhos.

No caso de crianças surdas, filha de pais ouvintes, pode haver um comprometimento no desempenho dos pais em relação à educação dos filhos, devido às barreiras de comunicação. Segundo Fernandes (1998) pesquisas mostram que 92 a 95% dos surdos, nascem em famílias de pais ouvintes. Infelizmente a maioria dos pais, não é informada sobre as possibilidades educacionais de seus filhos, recebendo na maioria das vezes somente informações baseadas na concepção clínico-terapêutica, que não valoriza a LIBRAS e a cultura surda. O que percebemos é que muitos pais só procuram tardiamente aprender a LIBRAS, em geral quando esgotam as possibilidades de oralizar os filhos. Muito tempo já foi perdido e quem sofre as consequências é a criança que se sente isolada no mundo dos ouvintes.

Strobel (2008, p.50) expõe outra situação que acomete os pais de surdos:

Já teve casos em que muitas famílias ouvintes foram pedir opinião ao povo surdo e optaram depois em colocar o filho surdo na cultura ouvinte seguindo conselhos de muitos especialistas também ouvintes. O anseio de tornar seus filhos surdos “normais” perante a sociedade falou mais alto, pois as famílias ouvintes no meio da comunidade surda sentiram-se “estrangeiras”, porque é um mundo diferente que não compreendem e com o qual se assustam.

Marta é a única participante que tem os pais surdos, afirma em seu depoimento que apesar de ter aprendido LIBRAS em casa, seus pais fizeram questão que ela fosse estudar em uma escola de ouvintes.

- Eu nasci surda, a minha família é de surdos, meu pai, minha mãe e dois irmãos são surdos e tenho tios surdos também. Eu nasci em uma família de surdos e já cresci vendo e aprendendo LIBRAS. Eu aprendi LIBRAS em casa, mas bem pequena já fui para escola de ouvintes. Minha mãe me mandou para escola de ouvintes. Ela disse: você vai para escola de ouvintes, eu não quero que você vá para escola especial. Eu sempre estudei junto com ouvintes, da primeira até a oitava série. [...] minha mãe me levou na fonoaudióloga porque ela dizia que eu falava errado, que minha voz era errada e que eu tinha que aprender a falar, eu aprendi e agora falo melhor. (Marta, aluna entrevistada pela autora no dia 12 de junho de 2008).

Mesmo em famílias onde os pais são surdos pode haver uma preocupação para que a criança seja educada dentro de uma perspectiva clínico-terapêutica, valorizando a oralidade como forma de integração à sociedade. Além deste aspecto, observamos no exemplo acima que a opção também estava relacionada a não querer que a filha estudasse em uma escola especial.

Quanto à importância da família constatamos que todos os participantes afirmam que a mesma teve um papel fundamental em sua formação educacional. No entanto, partindo de um questionamento feito por uma das participantes da pesquisa pretendemos dar continuidade a discussão sobre a relevância das interações familiares para os sujeitos surdos. Bianca questiona:

- Claro que parece um chavão falar que a família é importante neste processo, a família é muito importante, é imprescindível, o que a família faz, acaba fazendo muita diferença. O que eu fico me perguntando: “É o que dentro da família que acaba fazendo a diferença”?

(Bianca, aluna entrevistada pela autora em outubro de 2008)

Este questionamento nos pareceu muito relevante: *O que dentro da família faz diferença?* Ao que parece, pertencer a uma família não é suficiente para garantir

uma relação de afeto, atenção e responsabilidade frente a aspectos relacionados à educação formal dos filhos.

Bianca continua dizendo o que em sua opinião o que faz diferença na família é:

- Dentro de tantas coisas, uma coisa que eu penso, aqui nesta casa, eu sempre estive por dentro do que estava acontecendo, nunca eu fiquei alheia a nada, nunca teve um acontecimento que eu não estivesse participando, nas conversas da mesa eu sempre participava, ninguém avançava no assunto se não houvesse certeza de que eu estava entendendo o assunto, eu descobri mais tarde que não era uma coisa de todas as famílias, eu tive sorte, se alguém batia na porta, as pessoas me explicavam o que era me faziam perceber o que significava bater na porta, como se diz: tudo começa dentro de casa. [...] se eu não compreendia algo é porque não era explicado e não uma condição da surdez. A minha mãe principalmente, sempre assumiu a minha condição e sempre me deu liberdade de eu ser como eu era e não como eu poderia parecer melhor para os outros, mas sempre respeitou o meu ritmo de desenvolver. [...] sempre teve por parte da minha mãe, por parte de todos muito estímulo, tudo era explicado, o telefone funciona assim, assim, assim, eu comecei a ler muito cedo, isto facilitou, foi fundamental, eu não seria nada sem apoio, mas com apoio você dá um salto a mais, você acaba perdendo inevitavelmente informações lá fora, o professor fala alguma coisa que você não entendeu, os colegas conversam, porque nem sempre você vai ter um pai ou uma mãe que vão passar todas as informações daquele dia. Então o gosto pela leitura começou em casa, o gosto pela vitória, tudo isto é bacana, porque começou com um sentido familiar, todos liam juntos, acompanhavam a história junto, eu era proibida de assistir televisão se não tivesse alguém para acompanhar, meus pais não queriam que eu ficasse alienada. Minha família teve uma disponibilidade, teve uma vontade, tem muita coisa que acaba sendo construída. A reação de todos em casa é muito boa, é bom para todos da família, mas para mim faz uma grande diferença.

(Bianca, aluna entrevistada pela autora em outubro de 2008).

Neste depoimento, percebemos a importância da comunicação, da atenção, da disponibilidade, da estimulação, das explicações feitas pelos pais sobre o

mundo que cerca o sujeito surdo, dando sentido às relações que a criança estabelece com os objetos e com as pessoas que a cercam.

Marta, também reafirma o incentivo que os pais devem dar aos filhos, ela afirma:

- A família é muito importante, ela precisa cobrar muito, incentivar a criança desde pequena. Precisa ensinar mostrar e explicar. Os meus pais me cobravam muito, hoje quero agradecer a eles por isso, foi muito bom eles terem me cobrado. Meu pai explicava que estudar é importante para o futuro, ele dizia que quem não estuda, fica na rua e precisa pedir esmola. Meus pais sempre me ensinaram que era importante estudar, para ter um trabalho no futuro.

(Marta, aluna entrevistada pela autora no dia 12 de junho de 2008).

Da mesma forma Silvana afirma:

- Minha família me deu apoio, muito apoio, quando eu ficava muito triste, em uma fase da minha vida, minha mãe é que me ajudava, eu me comunico mais com a minha mãe do que com o meu pai, eu tenho uma relação muito boa com a minha mãe [...]. Quando chegava de noite eu estudava um pouquinho e quando tinha prova eu ia muito bem. Depois quando eu entrei na faculdade minha mãe fica preocupada, ela me fala: vai estudar, não deixe pra estudar na última hora. - Tá bom, tá bom. Ela cobra, não cobra muito, mas cobra, ela sabe que eu sou inteligente, ela me acompanha em tudo. Meu pai é diferente, ele diz que escuta, mas não escuta. A única vez que eu precisei quando eu fazia o técnico, como ele é contador, ele explicava, um pouco. Mas foi pouco participativo.

(Silvana, aluna entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008).

Novamente encontramos nesse depoimento o apoio dos pais, o auxílio em casa nas tarefas e estudos. Silvana diz que até no Ensino Superior sua mãe, mostrava preocupação com seus estudos.

Outro depoimento elucidativo é de Susan que afirma:

- Olha, meus pais nunca me fizeram me sentir uma coitadinha, sempre me falaram, você é normal, sempre me incentivaram, sempre me deram apoio para que

eu seguisse em frente, quando eu fiquei doente, perdi a audição, fiquei só uma semana no hospital e depois voltei a vida normal, eles não me colocaram em uma redoma de vidro. Uma vez minha mãe foi na escola, quando eu perdi a audição, para conversar com a orientadora educacional, mas depois eu me virei sozinha, o que eu acho importante é a autonomia, imagine como eu viria aqui responder esta entrevista se ficasse dependendo, até podia vir com alguém, mas se posso vir sozinha, eu acho o seguinte, eu tenho mãos, tenho visão e só tenho o problema da audição. (Susan, aluna entrevistada no dia pela autora no dia 05 de junho de 2008).

Pourtois e Desmet (1999) afirmam que dentro das necessidades afetivas da criança está a necessidade da filiação, para eles, este termo refere-se à ligação da criança a sua família, que começa nos primeiros momentos de vida e se desenvolve ao longo do tempo:

A filiação inscreve-se na história familiar e precede ao fundamento da continuidade intergeracional. É por meio dela que se opera a transmissão das culturas e modelos de relações interpessoais. Permite a inscrição da criança na sociedade de seus ascendentes. Concorre fortemente para a construção da identidade pessoal e social, para o acesso ao estatuto de sujeito. (POURTOIS; DESMET; 1999 p. 85).

Com esta necessidade de filiação, mais três dimensões estão presentes: a necessidade de ligação, de aceitação e de investimentos. Para Pourtois e Desmet (1999) a necessidade de ligação nos remete aos laços familiares e a construção dos primeiros vínculos; a necessidade de aceitação diz respeito a uma disposição para aceitar a atividade da criança, reconhecer sua existência material, dar-lhe um tempo de qualidade e dar também a direito à organizar-se de forma autônoma.

Quanto à necessidade de investimentos os autores referem-se ao investimento paternal que os pais fazem pensando no futuro dos filhos, onde os pais projetam-se nos filhos projetando seus desejos e realizações, da mesma forma os filhos identificam-se também com os pais, este processo permite a inserção dos filhos na história da família.

Nos depoimentos dos alunos surdos participantes desta pesquisa evidencia-se a necessidade do apoio dos pais nos projetos pessoais de seus filhos, também mostra a necessidade de investimentos paternos e maternos que se traduzem na

exigência de resultados e nos diálogos que possibilitem aos filhos pensarem no futuro.

4.2 ENSINO ESPECIAL E ENSINO COMUM NA TRAJETÓRIA DOS ALUNOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Através dos depoimentos dos alunos participantes desta pesquisa, destacamos que os entrevistados ao longo de sua trajetória escolar frequentaram o ensino comum, o ensino especial ou ambos os tipos de escola simultaneamente, nos diferentes níveis de ensino.²²

As questões norteadoras para discutir este eixo de análise foram:

- Você frequentou a Educação Infantil? Era em uma escola especial ou escola comum (de ouvintes)?
- Você fez a maior parte do Ensino Fundamental (1ª série a 8ª série) e do Ensino Médio em: escola especial para surdos, escola regular em classe especial, escola regular com serviços de apoio escolar (intérprete e outros) ou escola regular sem serviços de apoio?
- Neste período você tinha outros tipos de atendimentos, com especialistas (fonoaudiologia, psicologia, apoio pedagógico ou outros) fora da escola?

4.2.1 Ensino especial e ensino comum

Como já enunciado nos Quadros 4,5,6 que tratam da trajetória dos participantes da pesquisa nas diferentes tipos de escola, constatamos que dos nove alunos entrevistados, um frequentou o ensino especial na Educação Infantil, sete estudaram no ensino comum e uma aluna estudou em ambos os tipos de

²² De acordo com a LDB (Lei nº 9.394/96), a educação escolar está organizada em educação básica e educação superior. I - A educação básica compreende os níveis: Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos); Ensino Fundamental (duração mínima de 8 anos); Ensino Médio (duração mínima de 3 anos, ou 2.400 horas de trabalho escolar); II – Ensino Superior que se concretiza através do ensino, da pesquisa e da extensão.

escola. Já durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio, dos nove alunos, sete estudaram em escolas comuns e dois entrevistados estudaram em ambos os tipos de escola. Convém lembrar aqui que dois alunos entrevistados perderam a audição na idade adulta e uma das participantes perdeu a audição na adolescência.

Através dos depoimentos podemos inferir que a opção feita pelos pais e alunos quanto ao tipo de escola: especial ou comum, possivelmente recebeu influência das novas políticas nacionais e internacionais que propõem uma educação inclusiva, como já discutido neste trabalho anteriormente.

No que diz respeito à educação de surdos, não existe um consenso, a LDB 9394/96 propõe que os alunos da educação especial frequentem o ensino regular. No entanto, encontramos na comunidade surda propostas de escolas para surdos, não a escola especial nos moldes antigos, citada pelos alunos como “fraca”, “defasada”, mas sim uma escola que atenda com qualidade às especificidades dos surdos, partindo de uma perspectiva sócio-antropológica.

Encontramos no documento a “Educação que nós surdos queremos” (2005, p. 26) as propostas:

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo o centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

O que podemos perceber nas escolas especiais descritas pelos participantes da pesquisa, é que elas em nada se aproximam dos ideais propostos no documento descrito acima. Para exemplificar tal questão, Carlos, aluno entrevistado afirma que:

- Quando comecei a estudar na escola especial eu tinha dois anos, lá usam mais a oralidade, meu pai e minha mãe sabem pouco LIBRAS. Comecei a usar LIBRAS com 10 anos. Eu estudei na escola especial até 1992, no total estudei lá 14 anos. Pela manhã estudava com ouvintes, em uma escola normal e pela tarde ia para escola especial. Depois do Jardim II sempre estudei com ouvintes. De manhã com ouvintes e de tarde na escola especial. Na escola especial eles trabalham com

o som, com a reabilitação auditiva, o ensino é fraco, eles ensinam a falar. Exemplo: a pessoa tem que falar ES-CO-LA, mas tem que explicar o que é casa, precisa falar: casa, com o som de CA-SA, precisar aprender a falar CA-SA. Eu falava errado, então em 93 e 94 eu fui para escola particular, fui para a escola de ouvintes, eu não me lembro muito bem e então eu percebi, eu fiquei com vergonha de ler e eu levei um susto quando me explicaram que casa, tinha a letra s, mas o som era do z, eu falava errado, não sabia, porque eu não entendia nada, então nesta escola com a metodologia certa, eu aprendi, mas antigamente com a metodologia que enfatizava só o falar certo, isto me trouxe atraso. Na escola especial tinha um fonoaudiólogo. Os fonoaudiólogos na escola especial só se preocupavam em falar, e tinha que falar bem, o aprendizado eles ignoravam, só quem falava bem, ganhava parabéns.

(Carlos, aluno, entrevistado pela autora no dia 16 de julho de 2008).

Leila, aluna entrevistada expõe:

- Eu nunca fui para pré-escola, comecei a estudar na escola especial. Eu comecei a estudar lá com 3 anos e fiquei até aos 18 anos. Mas também fui para escola de ouvintes, frequentava os dois lugares dos 8, 9 anos até o 2º. Grau. Me formei também na escola especial, me formei nas duas . [...] eu estudava na escola especial, aprendia a fazer a lição, conhecer as palavras, também aprender a falar, por exemplo, o que é sol, eles explicavam, me ajudava. Lá na escola especial é para aprender a falar. Aprender LIBRAS não é muito difícil, porque os surdos aprendem nos grupos, na escola especial era para aprender a oralizar e a escrever. Fora da sala, os surdos usavam LIBRAS disfarçadamente, eles não gostavam, mas não falavam que proibiam, mas o certo era falar, por isso a pessoa ia estudar na escola especial. No passado não tinha LIBRAS, antes na Escola especial não tinha LIBRAS, só oralidade, os surdos sofriam, agora não sei se pode ou não usar LIBRAS na escola especial. Eu estudava na escola especial e também na de ouvintes, eu sofria. Comecei com 8 anos quando ia fazer 9 anos, na 1ª.série mais ou menos. Quando comecei não entendia nada, o professor falava, eu escrevia errado, no começo foi difícil, porque que eu não conhecia, não escrevia e não entendia, sempre fazia errado, fazia tudo errado. Às vezes o professor tinha paciência comigo, porque era difícil, eu não entendia. Então precisava explicar,

explicar várias vezes. Eu escrevia errado o português, por exemplo, eu escrevia e mostrava pra minha mãe e ela não entendia, pois estava errado, ela brigava, eu sofria. Minha mãe sabia que era difícil ensinar português para o surdo, porque a frase do surdo é diferente, é próprio do surdo. Minha mãe compreendia, eu nunca reprovei, eles aceitaram meu português, sabiam que não era fácil e que eu lutava, lutava. Na escola especial só ensinava português e matemática simples. Só ensinavam coisas simples, a ênfase era na oralidade, mais oralidade, aprender a usar a voz, davam parabéns, e o aluno ficava feliz, só isto.

(Leila, aluna, entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008).

Nos dois depoimentos, tornam-se evidentes as dificuldades da escola especial em desempenhar seu papel na produção e difusão do saber. Carlos afirma “*Na escola especial eles trabalham com o som, com a reabilitação auditiva, o ensino é fraco, eles ensinam a falar*” e continua dizendo: [...] *Os fonoaudiólogos na escola especial só se preocupavam em falar, e tinha que falar bem, o aprendizado eles ignoravam, só quem falava bem, ganhava parabéns.*

(Carlos, aluno, entrevistado pela autora no dia 16 de julho de 2008).

Leila afirma que: “*Só ensinavam coisas simples, a ênfase era na oralidade, mais oralidade, aprender a usar a voz, davam parabéns, e o aluno ficava feliz, só isto.*”

(Leila, aluna, entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008).

A escola especial referida pelos alunos entrevistados é uma instituição fundamentada nos princípios de uma educação oralista para surdos, onde havia uma primazia no ensino da fala, sem uma maior preocupação em dar sentido ao mundo.

Machado (2008) adverte:

A educação especial ainda atribui aos seus alunos o caráter de portadores de enfermidades, relação pertinente desde a sua origem, e a ação educativa é encarada como uma conduta terapêutica, cujo interesse é o de avaliar e intervir na reação do comportamento orgânico. A escola especial, ao substituir o trabalho pedagógico pela terapêutica de reabilitação, abdica de sua função de escola. Percebe-se que a sua função tem sido muito mais normalizadora e, para isso,

retém a pessoa considerada deficiente por mais tempo na escola, ao mesmo tempo que ensina menos. (MACHADO, 2008, p. 33-34)

Outro depoimento elucidativo é o feito por Silvana.

- Minha mãe me colocou numa escola de ouvintes, porque ela achava que se eu fosse estudar na escola dos surdos, eu ia aprender pouco, porque os surdos ficam mudando as palavras nas frases, ficam confundindo, sabe? Na escola de ouvintes eu aprendo muito mais, claro eu sou deficiente auditiva, eu aprendo com os ouvintes, eu aprendo muito mais com os ouvintes, eu aprendo também com os surdos, mas é diferente.

(Silvana, aluna entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008).

Neste depoimento podemos constatar que existe um sentimento de menos valia relacionado à escola especial, o sentido de ser “especial”, relacionado a ser uma escola fora do comum, notável, excelente é na verdade uma contradição, pois de forma geral as pessoas qualificam as escolas especiais como fracas, havendo uma contradição da natureza da escola quanto ao seu papel de ensinar ou reabilitar. Muitos pais também demonstram ter ideias préconcebidas sobre as escolas especiais e se manifestam contrários a possibilidade de seus filhos nela ingressarem. Para muitos pais, a escola especial de surdos é a última instituição para colocar o filho. Sabemos que de fato historicamente as escolas especiais limitaram seu papel pedagógico ao ensino de atividades da vida diária, a metodologias mecanicistas e a conteúdos reduzidos. No caso das escolas especiais para surdos com uma abordagem oralista, a escola parte de concepções clínico-terapêuticas, cujo objetivo é o de fazer o surdo falar, acreditando que desta forma ele terá possibilidades de uma maior integração/inclusão na sociedade. Tal concepção mostra uma visão deturpada do surdo, como se apenas a condição da fala possibilitasse a ele o status de ser um “ser humano”.

A escola especial para surdos onde os alunos da entrevista estudaram foi fundada em 1950 com o propósito de educar meninas surdas em regime de internato na cidade de Curitiba/PR. Para melhor aprofundar esta questão

analisamos os objetivos gerais da instituição relacionados à educação dos alunos surdos. Este documento está disponível de forma digital²³ e diz:

A educação integral do aluno com deficiência auditiva, considerando as dimensões da vida humana: biológica, cognitiva, espiritual, psíquica e social, proporcionando-lhes os meios necessários para o acesso à Educação e (re) Habilitação da Audição, Voz, Fala e Linguagem, como recurso para a sua integração/ inclusão social, a competência no trabalho e o exercício pleno da cidadania, bem como para a aquisição de condutas éticas e o desenvolvimento de um relacionamento harmonioso consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o transcendente. (grifo nosso)

Chamou nossa atenção o destaque feito às palavras Habilitação da Audição, Voz, Fala e Linguagem (inclusive pelo uso da letra maiúscula) e a relação direta feita no texto a serem estas habilidades, recursos que proporcionariam a integração/inclusão social, a competência para o trabalho, o exercício da cidadania e a até mesmo e a aquisição de condutas éticas e o bem-estar do surdo. Esses objetivos mostram de forma explícita o valor atribuído aos aspectos clínico-terapêuticos e o mais preocupante é que relacionam a fala e a audição à própria condição do surdo ser uma pessoa, ser autônomo, ter uma profissão, ter ética e ter um “relacionamento harmonioso consigo mesmo” e com o próximo.

Segundo dados divulgados pela FENEIS, em resposta a um programa de entrevista divulgado por meio da televisão²⁴ no dia 20 de maio de 2009, onde um médico se refere ao surdo como um pária²⁵ da sociedade, a Diretora Presidente da FENEIS²⁶ a Prof^a Dr^a Karin Lilian Strobel afirma:

[...] atualmente temos 1.500 universitários surdos nas universidades particulares e públicas, mais de 20 mestrandos e doutorandos surdos e 5

²³ Disponível em: < <http://www.aefspr.org.br> > Acesso em 29/06/2009.

²⁴ Disponível em: < http://www.feneis.org.br/page/manifestacoes_detalhe.asp?cod=611 >

Acesso em: 07/07/2009.

²⁵ Pária sm. “orig. uma das castas da Índia, perfeitamente definida, e que não é a última nem das últimas, modernamente, designa o voc. a mais baixa casta, constituída pelos indivíduos privados de todos os direitos.” (CUNHA, p. 582, 2007)

²⁶ A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) é uma entidade filantrópica fundada há 22 anos que visa à defesa dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. A Feneis é a entidade de representação máxima dos surdos no Brasil e está filiada à Federação Mundial dos Surdos, na Finlândia. Entre os objetivos da Federação está a luta em prol da Língua Brasileira de Sinais, como forma de comunicação dos surdos. Em consequência dessa mobilização envolvendo os surdos brasileiros por mais de duas décadas, a Libras hoje é oficializada e regulamentada no país. Buscamos também conscientizar a sociedade a respeito da cultura que envolve esta comunidade, formada por mais de 5 milhões de pessoas, e também provar a sua capacidade profissional e de inclusão social. Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/manifestacoes_detalhe.asp?cod=611. Acesso em 07/07/2009.

professores adjuntos efetivos surdos nas universidades públicas. Essas conquistas são frutos de um trabalho árduo a fim de que o surdo seja respeitado em sua opção de comunicação. Ele tem, sim, se tornado cada vez mais independente e realizado profissionalmente a partir da conscientização do valor da LIBRAS pela sociedade. Vale registrar que vários concursos públicos têm sido realizados para candidatos surdos que sejam fluentes em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Sendo assim, diferentemente do que fora colocado pelo médico durante a entrevista, atualmente existem milhares de pessoas surdas independentes utilizando a LIBRAS como sua primeira Língua. Este resultado não foi possível no passado, quando predominava em nossa sociedade um sistema que valorizava a oralização, e não permitia a totalidade do conhecimento e da inclusão social e profissional constatada hoje no desenvolvimento do surdo através da LIBRAS. Ao contrário do que foi dito, ele, ao se comunicar em sua própria Língua não depende a vida inteira de alguém, pode estudar, ter uma profissão e ser feliz. Não é um “pária da sociedade”.

Outro aspecto relacionado a este eixo é a opção que o próprio aluno faz sobre o curso que deseja fazer no Ensino Superior, Carlos afirma:

- Muitos demoram para evoluir porque falta conhecimento. Muitos pensam em fazer um curso fácil, não adianta pensar só em amar o curso, precisa pensar no aprendizado, no futuro, no trabalho, alguns pensam pequeno, estudam pouco, precisa estudar bastante, fazer o possível. É importante fazer a faculdade desde que o surdo ame o curso, que tenha vocação, pois é preciso se esforçar, ter boa vontade, às vezes é difícil, a maioria dos pais quer obrigar os filhos a fazer um curso e isto não é bom. Muitos surdos escolhem fazer pedagogia, acho positivo, mas alguns escolhem porque pensam que é mais fácil. Ainda a maior barreira é língua portuguesa, o português é a maior barreira. Para aprender português pode ir direto, mas se os surdos pensarem que para aprender o português precisa ser oralizado, não dá certo, precisa separar, o surdo precisa encontrar a sua vocação. O português atrapalha o surdo a encontrar a sua cultura.

(Carlos, entrevistado pela autora no dia 16 de julho de 2008).

Estudar em uma escola especial ou comum ainda é um assunto polêmico na teoria e na prática, haja vista a heterogeneidade do grupo de surdos. No que diz respeito ao Ensino Superior, acreditamos que por mais que hajam universidades direcionadas especificamente aos surdos, ainda sim, todas as universidades devem cumprir as determinações legais que prevêm a acessibilidade para os surdos, contratação de intérpretes e instrutores surdos. O surdo deve ter a autonomia para

escolher o curso que deseja, e não ficar restrito a dois ou três cursos que são direcionados especificamente para os alunos surdos.

4.2.2 Serviços de apoio aos alunos surdos

“Eu não seria nada sem apoio, mas com apoio você dá um salto a mais.”
(Bianca, aluna entrevistada pela autora no dia 31 de maio)

Os serviços de apoio são previstos por Lei para as pessoas surdas e com outras NEE. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu capítulo V, art. 58 diz: “§ 1º haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” Sabemos, no entanto, que nas práticas cotidianas estes serviços ainda são incipientes diante das necessidades existentes.

Os participantes da pesquisa relatam que tiveram atendimentos de apoio especializado, a maioria fora da escola, e particulares: psicopedagogo, fonoaudiólogo, professores particulares, musicoterapeuta e também o trabalho do intérprete em algum momento da sua trajetória.

O Quadro 7, como já descrito anteriormente mostra que dos nove participantes da pesquisa, seis tiveram algum tipo de apoio a escolaridade durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No entanto, também é importante lembrar que dos nove sujeitos dois não tinham perda auditiva na infância e uma das participantes só teve um diagnóstico de perda auditiva na adolescência.

Através dos depoimentos, constatamos que a maior parte dos entrevistados teve algum tipo de acompanhamento durante os primeiros anos de vida. O fonoaudiólogo foi o profissional mais procurado. Nenhum aluno relatou que teve a presença de intérpretes nesta fase da escolaridade.

Já o Quadro 8 mostrou dados sobre os serviços de apoio à escolaridade dos alunos durante o Ensino Médio, observamos que dos nove participantes cinco usaram algum tipo de apoio formal e quatro não. Só uma das participantes relata a presença do apoio de intérpretes em sala de aula.

Também no Quadro 9 percebemos que dos nove participantes, cinco não utilizaram nenhum tipo de serviço de apoio no ensino superior, três contaram com a

atuação do intérprete em algumas aulas e somente uma utilizou o apoio do fonoaudiólogo.

Bianca, aluna entrevistada afirma:

- Eu fiz fono por muito tempo, até entrar no Ensino Médio e eu fiz musicoterapia em uma idade bem precoce. Só a fono e um período musicoterapia e na época do Ensino Médio fiz aulas particulares. Fiz muito a fono, três vezes da semana, mas minha família sempre treinava em casa.

(Bianca, aluna entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

Francisco diz:

- Eu frequentava a fonoaudióloga, usava aparelho auditivo, há uns 6 anos atrás troquei por um aparelho melhor. E então eu nunca tive problemas.

(Francisco, aluno entrevistado pela autora no dia 26 de abril de 2008).

Já a aluna Leila diz:

- Eu nunca fui ao psicólogo, eu não lembro a idade, mais ou menos com 6, 7 anos, minha mãe me levou na fonoaudióloga porque ela dizia que eu falava errado, que minha voz era errada e que eu tinha que aprender a falar, eu aprendi e agora falo melhor. Há 6 meses eu parei de ir à fono, agora estou falando mais ou menos, porque os surdos que usam LIBRAS também precisam falar. Agora o meu noivo é surdo e usa LIBRAS, então eu falo pouco.

(Leila, aluna, entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008)

A aluna Marta expõe:

- A fonoaudióloga me ensinava todos os dias quando eu era pequena. A fonoaudióloga que ia a minha casa.

(Marta, aluna entrevistada pela autora no dia 07 de junho de 2008)

Silvana afirma:

- Quando eu era pequenininha eu aprendi um pouquinho de LIBRAS, eu ia na fono duas ou três vezes por semana. Quando eu era pequena só usava a fala, mas agora uso os dois.

(Silvana, aluna entrevistada pela autora no dia 17 de maio de 2008)

Ainda Silvana, referindo-se a uma fase posterior da sua vida diz:

- Eu ia à fono e na psicopedagoga, porque eu tinha dificuldade de aprender na escola, eu era deficiente auditiva na escola de ouvintes, era difícil, mas eu aprendi mais fazendo leitura labial dos professores. Eu ia à psicopedagoga, ela me ajudava com as tarefas da escola, ela ligava na escola pra saber o que tem pra fazer, ela me ajudava. Eu ia à psicopedagoga todos os dias, fazia a lição com ela, até o final do 2º. grau, quando entrei na faculdade eu parei. Agora eu estudo sozinha, eu tenho preguiça e acabo deixando as coisas para última hora. Quando eu era pequenininha eu tinha vergonha, tinha muitas pessoas que não conheciam deficiente auditivo, eu escondia o aparelho com o cabelo. Depois eu fui a psicopedagoga, ela era professora e ela me ajudava muito, ela me perguntava: por que você esconde o aparelho? Porque eu sou surda, deficiente auditiva. Ela dizia: pare com isso, você precisa mostrar para as pessoas conhecerem. Daí eu comecei a prender o cabelo e ela dizia: nossa olha que linda você ficou.

(Silvana, aluna entrevistada pela autora no dia 17 de maio de 2008)

Já Samanta, que perdeu a audição na fase adulta diz:

- Só fiz audiometrias, acompanhamento com a fonoaudióloga, mas por causa do aparelho, para me adaptar, não fiz tratamento.

(Samanta, aluna, entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008).

Os serviços de apoio são aqueles atendimentos especializados feitos por fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e professores particulares e outros profissionais que podem trabalhar diretamente com o sujeito ou também prestar assessoria a escolas ou empresas onde haja surdos. Acreditamos através da nossa prática profissional, como professora especializada e psicopedagoga atuando junto a sujeitos surdos por dezessete anos, que a atuação de profissionais

especializados é fundamental na formação acadêmica dos alunos surdos e no atendimento das suas especificidades.

Marchesi (2001) afirma que não existe um único modelo de serviços de apoio, pois cada modelo reflete o entendimento que se tem sobre a educação e a política social da cidade, da região e do país. O autor ressalta que as funções mais importantes a serem desempenhadas pelos serviços de apoio são: incluir serviços de especialistas relacionados às áreas de dificuldades específicas; os serviços de apoio precisam estar ligados à prática das escolas; o sistema para uma educação inclusiva precisa ter redes efetivas onde haja trocas de informações entre os professores do ensino regular, os especialistas e os professores de apoio; a escola precisa ter uma infraestrutura de apoio, onde a equipe trabalhe de forma colaborativa e por fim o autor afirma que os próprios serviços de apoio precisam ser “organizações de aprendizagem”, ou seja, os melhores serviços de apoio são antes de tudo equipes bem organizadas que se encontram e que aprendem juntas.

Hegarty (2001) descreve como se desenvolve o sistema de apoio nas escolas do Reino Unido. O primeiro aspecto destacado pelo autor é a figura de um coordenador para atender às necessidades especiais dos alunos que necessitam de apoios. Este coordenador deve ser um profissional que já faz parte do grupo e deve ter a responsabilidade de acompanhar a política de NEE da escola, deve interagir e aconselhar os colegas professores, coordenar a ação para os alunos com NEE, acompanhar o processo dos alunos com NEE da escola, manter o contato com os pais dos alunos com NEE, contribuir para a formação contínua dos professores e técnicos da escola e por último fazer contatos com entidades externas da escola. Além deste aspecto Hegarty (2001) alerta que a escola que pretende ser inclusiva deve empreender ações em três áreas: na formação inicial de professores, em professores especializados e na formação contínua.

Segundo Hegarty (2001) existe uma tendência mundial, para que os sistemas de formação de professores levem em conta os temas relacionados às pessoas com NEE. “Os países em que é obrigatória a inclusão de conteúdos de NEE na formação inicial de professores são nomeadamente a Áustria, a França, a Itália, Portugal, Noruega, Suécia e Reino Unido.”

No Brasil através do Decreto Nº 5.626, no capítulo II que trata da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, encontramos as seguintes orientações.

Art.3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Através do decreto fica claro que docentes e outras profissões que atendem pessoas surdas, devem ser capacitadas em seus cursos de formação. O que evidenciamos, no entanto, que apenas o ensino da LIBRAS aos estudantes, não resolve a situação, existem outros aspectos sobre a educação de surdos que precisam ser contemplados nos cursos de formação.

No documento “Conclusões do XV Congresso da WFD”²⁷, Congresso Mundial da Federação Mundial de pessoas surdas na Espanha em 2007, encontramos a seguinte afirmação:

El acceso a unos servicios de salud mental igualitarios y apropiados, a través de la lengua de signos, de la cultura de las personas sordas y de profesionales sordos es un derecho humano para las personas sordas. En referencia al crecimiento demográfico y consecuentemente al envejecimiento de la población se han de tener en cuenta programas y servicios para los ciudadanos sordos de edad avanzada (2007)

Neste documento fica evidente a necessidade de serviços de apoio para os surdos, em língua de sinais, tanto nos serviços de saúde mental, bem como nos serviços para surdos em idade avançada.

Segundo Stainback e Stainback (1990) as redes de apoio funcionam partindo do princípio de que todas as pessoas têm capacidades, talentos e potencial a ser desenvolvido. Nas redes de apoio todos se envolvem na tarefa de ajudar e apoiar-se mutuamente, de maneira formal ou informal. Segundo estes autores as redes de apoio funcionam melhor em turmas e escolas heterogêneas, é na diversidade que todos os membros do grupo podem participar: alunos, pais, professores, especialistas, diretores, funcionários da escola.

²⁷ Disponível em: < <http://www.cnse.es/noticia.php?ID=817>> Acesso em: 19/01/2009

4.3 INGRESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

“Se você é surdo, você não precisa se comparar com ninguém, você é diferente afinal de contas, não precisa se comparar, você pode trilhar um caminho todo seu.” (Bianca, aluna, entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

Partindo dos dados obtidos pelos participantes através das entrevistas foi possível destacar algumas unidades de análise. Chegamos a estas unidades através das respostas dos entrevistados às questões norteadoras do roteiro de pesquisa:

- Quais foram as dificuldades encontradas por você para ingressar e permanecer na universidade ?
- Qual ou quais atendimento(s) de apoio a universidade dispôs para auxiliá-lo?
- Você considera que estes atendimentos supriram suas necessidades na universidade?

Utilizando as respostas dos entrevistados e após a transcrição e a releitura das entrevistas, organizamos unidades de análise, referentes ao ingresso no Ensino Superior:

Quanto ao ingresso no Ensino Superior encontramos como principal unidade de análise: as bancas especiais

Já quanto aos aspectos relacionados à permanência do aluno surdo nas universidades as unidades de análise mais encontradas foram: os núcleos de apoio; acessibilidades na comunicação; a mediação no processo de ensino e aprendizagem e os recursos didáticos pedagógicos.

4.3.1 Ingresso: Bancas Especiais

Iniciaremos a análise a partir das bancas especiais que se constituem em espaços físicos com acessibilidades e serviços especializados oferecidos nos processos seletivos aos candidatos com necessidades especiais, sejam elas de

ordem intelectual, física, visual ou auditiva, além de problemas de saúde, licença maternidade e casos de hospitalização. Particularmente, nesse trabalho, nos deteremos ao estudo das bancas especiais direcionadas para pessoas surdas.

Dos nove estudantes surdos entrevistados, quatro deles utilizaram a banca especial e os demais disseram que não foi necessário. Dentro dos motivos citados por estes alunos para não usarem as bancas especiais estão²⁸: a burocracia no processo (comprovação através de um laudo) e a falta de necessidade, justificada por serem surdos oralizados e por usarem próteses auditivas. Susan, que tem surdez moderada e que perdeu a audição aos 16 anos, afirma:

- No vestibular da Universidade 1, fiz pra pedagogia e fiquei em 2º. lugar, não fiz como deficiente, achei que era muito burocrático, arrumar a documentação, correr atrás, fiz por mim mesma, normalmente.

(Susan, aluna, entrevistada pela autora em 5 de junho de 2008)

Dois participantes da pesquisa disseram que só informaram sua condição de surdez na hora da prova do concurso vestibular. Francisco afirma que:

- Cheguei no vestibular e daí eu já disse que tinha deficiência auditiva, pra não estranharem que era algum ponto no ouvido, daí eles me mandaram ir pra outra sala, pro médico ver se era mesmo um aparelho auditivo, ele viu e me mandou voltar para sala novamente.

(Francisco, aluno, entrevistado pela autora no dia 24 de abril de 2008)

Já a aluna Bianca, chegou a não usar o aparelho auditivo em algumas provas do vestibular:

- Na universidade y²⁹ deu a maior transtorno, porque você não pode entrar com o aparelho na prova. Eles ficaram doidos: Como a senhorita não avisa? Eu estava com preguiça de fazer isto, faria a prova longe de casa, estava com

²⁸ Entendemos que os laudos comprobatórios são imprescindíveis para garantir a transparência e lisura dos processos de seleção.

A entrevistada Bianca, fez vestibular em várias IES, desta forma as Universidades denominadas aqui por Y e X, são instituições fora da cidade de Curitiba e não fazem parte da análise desse trabalho.

preguiça. Na universidade 2 e na universidade X eu não avisei, só na hora, pedi que me falassem se dessem algum aviso, porque fiquei sem o aparelho.

(Bianca, aluna, entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

Esses aspectos nos remetem a fazermos uma análise dos editais do processo seletivo dos vestibulares. Fizemos a opção nesta dissertação de observar os editais das quatro universidades pesquisadas. A Universidade 1 e a 2 solicitaram nos editais, laudos comprobatórios da deficiência do candidato e o preenchimento de um formulário próprio. Já a Universidade 3 em seu manual do candidato orienta que a pessoa com alguma necessidade especial solicite a banca especial no ato da inscrição ou por e-mail. Na universidade 4 os editais solicitaram que os candidatos interessados procurassem a coordenação do concurso vestibular até um dia antes da prova.

A Universidade 1 conta com um banco de dados com os editais de várias edições de vestibulares anteriores. Percebe-se na apresentação dos dados, transparência e organização na forma de conduzir o processo. Além desses aspectos a Universidade 1 disponibilizou de forma inédita no Brasil o edital do Concurso Vestibular de 2009/2010 em LIBRAS em sua página eletrônica.³⁰ Apesar do avanços encontrados neste edital, constatamos que ainda não existe um tratamento diferenciado ao surdo, considerando suas especificidades.

Na Universidade 2 a Resolução n.º 86/2008, que trata do processo de ingresso dos candidatos ao vestibular, em seus artigos 20 e 22 determina que:

Artigo 20 – Será concedido Atendimento Especial ao candidato portador de necessidades especiais (auditiva, física, motora, visual e múltipla), em conformidade com o Decreto n.º 3.298, de 20/12/1999, mediante solicitação prévia e apresentação de laudo comprobatório.

Artigo 22 – A solicitação de Atendimento Especial acompanhada do respectivo documento comprobatório deverá ser encaminhada à Comissão de Processos Seletivos.

Na Universidade 3, os editais não estão disponíveis, nem de forma on-line e nem para consulta, só foi possível obter as informações do manual do candidato, que em seu item 53 trata de pessoas com necessidades especiais:

³⁰ <http://www.nc.ufpr.br/>

53- O portador (permanente ou eventual) de necessidade especial disporá de setor próprio para realização da prova, podendo pleitear banca especial, se assim o desejar, indicando no ato de inscrição ou pelo e-mail:

Na Universidade 4 encontramos no edital 11/2009 elaborado pela comissão de aplicação e fiscalização do concurso vestibular no item que trata das bancas especiais diz:

1.7.1. Candidatos portadores de necessidades especiais, gestantes, lactantes, acidentados, portadores de moléstias contagiosas, entre outros casos que impeçam a realização das provas em condições normais, deverão, até último dia de inscrição, procurar a Coordenação do Concurso Vestibular de qualquer dos Campi [...].

A Universidade 4 solicita que o candidato informe sobre sua necessidade especial até um dia antes, no entanto, questionamos, como é possível organizar os recursos físicos (espaços físicos com acessibilidades) e humanos (intérpretes, letores e outros) necessários para atender às especificidades dos sujeitos um dia antes do processo de seleção

Outro aspecto importante é investigar como bancas especiais funcionam. Dos quatro alunos surdos entrevistados todos afirmam que havia um espaço físico separado onde ficavam os surdos, também relatam a presença do intérprete e como ele atua.

Neste sentido o entrevistado Carlos que fez vestibular em várias IES diz:

- Na Universidade 1 eu falei que era surdo, assim tinha um lugar especial. Tinha intérprete, mas não falava nada, só entregava a prova, eu passei porque melhorei no português. Consegui responder às perguntas. Eu consegui entender melhor as perguntas, eu lia e voltava a ler, para entender, para que ficasse mais claro. Na universidade 3 também os surdos ficavam em um grupo especial para fazer a prova. Lá na universidade 3 foi melhor, tinha intérprete de LIBRAS, eu passei em Engenharia da Computação. Na Universidade 4 teve uma sala especial, mas só isto.

(Carlos, aluno, entrevistado pela autora no dia 16 de julho de 2008).

Quanto ao trabalho do intérprete Leila relata que:

- Na Universidade 3 a prova era com intérprete, que explicava o que eu não entendia, eu chamava, mostrava a palavra, marcava e o intérprete explicava. Às

vezes não entendia e chutava mesmo, marcava o que entendia. O intérprete também explicava sobre a história de pobreza no Brasil e explicou que era para escrever sobre as pessoas pobres de rua, eu não lembro, faz muito tempo, mas eu chamava para ele explicar.

(Leila, aluna, entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008).

Outra participante Silvana também afirma:

- Na Universidade 3, eu fiz em uma sala especial, tinha intérprete, eu não precisava, mas quando não sabia o significado de alguma palavra eu chamava e ele me explicava.

(Silvana, aluna entrevistada pela autora no dia 17 de maio de 2008)

Através dos relatos, observamos que o trabalho dos intérpretes nas bancas especiais das universidades também é diferenciado, alguns atuam somente fazendo a entrega das provas e dando explicações gerais e outros como na Universidade 3, também interagem dando o significado de palavras desconhecidas pelos surdos e fazendo outras explicações. No entanto, nos editais ou manuais não existe referência quanto aos critérios adotados pelas universidades do trabalho do intérprete.³¹

Outra questão relevante é quanto ao conteúdo das provas e aos critérios de aprovação. Para Samanta, as provas devem ser iguais para todos os candidatos, independente da necessidade especial que a pessoa tenha, mas deve também garantir as acessibilidades adequadas a cada pessoa.

- Acho que o vestibular tem que ser único, mas acho que deve ter uma assistência para aqueles que têm dificuldade de se comunicar, o fiscal deve receber informações, a prova deve ser única. Se a pessoa enxerga bem, tem um raciocínio normal, por que a prova deve ser diferenciada? A parte intelectual deve ser igual para todos, mas deve ter assessoria, alguém pra ele se comunicar no momento, como já existe hoje.

³¹ Tivemos a oportunidade de atuar como intérprete em dois vestibulares, na 1ª fase do processo seletivo 2006/2007 da Universidade 1 e também na Universidade 4, na 1ª fase do processo seletivo de 2007/2008. Em ambas as universidades as comissões responsáveis pelo vestibular, demonstraram desconhecimento quanto à atuação do intérprete, não fazendo nenhuma orientação pontual quanto ao desempenho do seu papel, ficando a critério do próprio intérprete como deveria atuar.

(Samanta, aluna, entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008)

Vemos esta preocupação no edital N.º 04/2008 da Universidade 1, no artigo 12, inciso 1º que afirma:

§ 1.º – O candidato com deficiência participará do Processo Seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos no que diz respeito à possibilidade de inscrição através de cotas sociais, cotas raciais ou concorrência geral, bem como no que diz respeito ao conteúdo das provas, aos critérios de aprovação, aos dias e horários da aplicação das provas e à nota mínima exigida.

Acompanhando as últimas notícias no que diz respeito aos processos seletivos no Brasil, políticas do governo federal mostram uma tendência em unificar o processo de seleção do vestibular através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ³². Desta forma procuramos sublinhar como o edital do Enem trata a questão do atendimento aos surdos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Portaria 55 de abril de 2008, no cap. I seção 4 dispõe que:

Dos Participantes com Necessidades Educacionais Especiais

Art. 10 Os participantes com necessidades educacionais especiais, interessados em participar do Enem/2008 deverão obrigatoriamente declarar, no ato da inscrição, o tipo de atendimento especial de que necessita para realizar as provas, como condição para que possam receber atendimento apropriado.

§ 4º Aos participantes com surdez serão oferecido, durante a realização da prova, auxílio de pessoa com domínio na Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

§ 5º Aos participantes com necessidades educacionais especiais tais como necessidade de leitor, escriba ou outro apoio que torne mais lenta a execução dos exames será garantido tempo dilatatório de uma hora.

Da mesma forma como os editais e manuais de candidato das outras universidades pesquisadas, esta portaria prevê que o candidato deve informar no ato da inscrição o tipo de atendimento que necessita. No caso dos surdos, também prevê o auxílio de uma pessoa com domínio na língua brasileira de sinais sem, no

³² Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/download/enem/2008/DOU-Enem2008.pdf>>. Acesso em: 17/07/2009

entanto qualificá-la como intérprete. Consideramos que este edital deveria levar em conta a certificação feita pelo MEC para intérpretes pelo Prolibras.³³

Percebe-se que ainda os editais dos processos de seleção das universidades pesquisadas são genéricos e com poucas informações para o candidato surdo. Consideramos da maior importância que os editais sejam sinalizados, para que o surdo tenha maior compreensão do processo seletivo.

4.3.2 Permanência no Ensino Superior

Quanto à permanência dos alunos surdos no Ensino Superior, como referenciamos anteriormente, destacam-se como unidades de análise: os núcleos de apoio das universidades, acessibilidades na comunicação, a mediação no processo de ensino e aprendizagem e os recursos didático-pedagógicos

4.3.3 Núcleos de Apoio

Os núcleos de apoio são espaços que visam dar suporte aos alunos com NEE, bem como criar estratégias para garantir o acesso e a permanência de destes alunos ao Ensino Superior. Dos participantes da pesquisa, cinco deles relatam a existência de um núcleo de apoio nas universidades onde ingressaram, os demais não citaram estes espaços ou afirmaram não ter necessidade dos mesmos.

Na Universidade 1 o Núcleo de Apoio a Pessoa com Necessidades Especiais³⁴ foi fundado em 2006 e atende à comunidade acadêmica. Seus objetivos são:

- Manter um espaço para discussão e implementação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, nos cursos de graduação e do ensino profissionalizante da Universidade 1.
- Realizar levantamento das áreas no âmbito da Universidade 1 com problemas de acessibilidade e estudo das possíveis adaptações.

³³ Prolibras - Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras.

³⁴ Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/napne.html>> Acesso 05/05/2009.

- Localizar as pessoas com necessidades especiais nos diversos campi da Universidade 1.
- Oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos com NEE e seus professores;
- Oferecer apoio psicológico e fonoaudiológico aos alunos, servidores e professores da Universidade 1 ;
- Articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais;
- Trabalhar de forma articulada com a comissão de acessibilidade que trata diretamente da adaptação de espaços físicos na Universidade (2009)

Nesta universidade o núcleo de apoio conta com uma equipe multiprofissional, com pedagogos, fonoaudiólogo, psicólogo, intérprete de LIBRAS, técnicos administrativos, bolsistas e estagiários, além de possuir um programa de apoio psicológico e uma sala de aula com acessibilidade acústica para alunos com surdez (situada no Setor de Educação). Além disto, o núcleo promove cursos de LIBRAS, eventos, palestras para atender a comunidade acadêmica e à sociedade.

Dos alunos da Universidade 1 que foram entrevistados, todos são surdos oralizados e expressaram sua opinião quanto às ações do núcleo de apoio da universidade, manifestando ora um desconhecimento sobre o núcleo e ora fazendo sugestões sobre o funcionamento do mesmo

O entrevistado Everton, que estuda na Universidade 1 , diz que não há divulgação e orientação suficiente para que os alunos com NEE usem o Núcleo de Apoio que a Universidade dispõe:

- Seria importante que quando tivesse um deficiente auditivo alguém do núcleo fosse à sala, orientasse, falasse onde este aluno deveria sentar, ter um acompanhamento, assim os colegas ficariam sabendo. Na faculdade tem alunos com diferentes tipos de necessidades e o ideal é que estes alunos fossem acompanhados desde o vestibular até a formatura. Os alunos de jornalismo poderiam fazer uma matéria, que vai ser vinculada no jornal sobre os alunos com necessidades especiais, sobre os alunos deficientes. O que adianta a universidade ter um monte de estudos se não divulga para comunidade.

(Everton, aluno entrevistado feita no dia 21 de maio de 2008)

Já a aluna Bianca relata que na Universidade 2 havia um Grupo de apoio ao universitário com necessidades educativas especiais.

- Na Universidade 2 tem um núcleo que acompanha, mas eles não têm o poder de atender a todas as características da vida do surdo na faculdade, cada surdo é um surdo. A pessoa surda deve no primeiro dia de aula, ir à frente e explicar para todos "eu sei fazer leitura labial se você falar bem devagar, ou, eu não sei fazer leitura labial, fale para o intérprete e ele fala comigo. A coordenação precisa saber, este precisa que fale mais devagar, este não precisa. É o próprio surdo que pode indicar o que ele precisa.

(Bianca, aluna, entrevista feita pela autora no dia 31 de maio de 2008)

Na Universidade 2 existe um grupo de trabalho para apoiar o universitário com necessidades especiais, o qual é formado por professores de diferentes cursos. O objetivo deste grupo é viabilizar e operacionalizar ações, dando suporte ao universitário com necessidades especiais permitindo que ele tenha acesso continuada ao Ensino Superior.

A Universidade 3 conta com uma Comissão de Educação Inclusiva que foi criada em 2002 para atender alunos com NEE. Esta comissão é formada por representantes do corpo docente da universidade de diferentes áreas.

Neste depoimento vemos o trabalho de uma professora que faz parte desta comissão.

- Tem uma professora que é responsável pelos deficientes, ela me ajudava um pouquinho, daí eu me comunicava com ela e com os professores. Ela orientava os professores para não falarem de costas, para que não se virassem muito. Ela entrava em contato com os professores, mas quase todos os professores se esquecem.

(Silvana, aluna, entrevistada pela autora no dia 17 de maio de 2008).

Segundo dados da pesquisa de Filiettaz (2006) a Universidade 3 foi pioneira na contratação de intérpretes da LIBRAS no Paraná.

No que consta, no segundo semestre do ano de 2001 foi solicitado através de um aluno surdo do curso de Design de Produto o profissional Intérprete. A coordenação do curso deste procurou a Comissão de Inclusão, especificamente a presidente e Diretora do Centro [...].

No ano de 2002, no primeiro semestre já havia vindo transferido de uma outra Universidade outro aluno surdo no mesmo curso de Design de Produto. Neste mesmo ano houve outro aluno transferido de uma Faculdade de São Paulo, totalizando até o final do ano letivo em 3 alunos surdos. Foi necessário que se contratasse um novo intérprete, a qual foi registrada como professora e que tinha experiência como intérprete e formação pela SED/DEE (Secretaria de Educação/ Departamento de Educação Especial) e pela FENEIS (Federação Nacional dos Surdos).

A Universidade 3 foi citada anteriormente por um dos participantes da pesquisa, o aluno Carlos que já havia prestado vários vestibulares, diz: *“Lá na universidade 3 foi melhor, tinha intérprete de LIBRAS,*

Já na Universidade 4 o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais tem por objetivo integrar pessoas e instituições para desenvolver ações de implantação e implementação do Programa TECNEP, que envolve todos os servidores administrativos, o corpo discente, docente e a comunidade em uma cultura da “Educação para convivência”, procurando desta forma quebrar barreiras arquitetônicas, educacionais e cognitivas.

No quadro a seguir temos uma síntese dos apoios oferecidos no ingresso e permanência de alunos surdos nas IES, cujos alunos fizeram parte da pesquisa.

	Bancas Especiais com Intérpretes	Núcleos de apoio para pessoas com NEE	Intérpretes contratados pela Universidade
Universidade 1	X	x	x
Universidade 2	X	x	X
Universidade 3	X	x	X
Universidade 4 ³⁵	X	x	—

QUADRO 13 - SERVIÇOS DE APOIO NO INGRESSO E PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

³⁵ Até o momento da entrevista, julho de 2008 a Universidade 4 não contava com um intérprete em seu quadro de funcionários. Atualmente a referida instituição já conta com uma intérprete.

Podemos constatar através das informações acima que todos os alunos participantes da pesquisa contaram com bancas especiais nos processos seletivos e também com núcleos de apoio nas instituições de Ensino Superior onde ingressaram. Quanto à contratação de intérpretes pelas universidades, somente a universidade 4 não contava com um intérprete no quadro de funcionários no momento da pesquisa.

4.3.4. Acessibilidades na Comunicação: intérprete e uso da leitura labial

Na segunda unidade de análise encontramos as Acessibilidades na Comunicação: o trabalho do intérprete e o uso da Leitura labial.

Assim, encontramos entre os sujeitos participantes da pesquisa dois grupos: surdos que usam a língua de sinais e a oralidade e surdos que só utilizam a oralidade como forma de comunicação. As questões norteadoras feitas aos estudantes foram:

- Que tipo de comunicação você utiliza na maior parte do tempo?
- Qual ou quais atendimento(s) de apoio a Universidade dispõe para auxiliá-lo?

As respostas dadas à primeira questão estão agrupadas no quadro abaixo:

ESTUDANTES	ORALIDADE 55,56%	LÍNGUA DE SINAIS	AMBAS AS FORMAS 54, 44 %
1.Carlos			x
2.Everton	x		
3.Bianca	x		
4.Francisco	x		
5.Leila			x
6.Marta			x
7.Samanta	x		
8.Silvana			x
9.Susan	x		

QUADRO 14 – USO DA LÍNGUA DE SINAIS, DA ORALIDADE OU AMBAS AS FORMAS
Fonte: Entrevistas com os alunos (2008).

Observamos através deste quadro que nenhum dos participantes da pesquisa disse que usou somente a LIBRAS nas universidades. Dos quatro entrevistados que usam ambas as modalidades, duas alunas tiveram intérpretes atuando em sala de aula, Leila e Marta, a aluna Silvana preferia usar a oralidade e leitura labial, apesar da Universidade contar com intérpretes e o aluno Carlos³⁶ não contava com o apoio de uma intérprete no momento da entrevista.

A entrevistada Leila, da Universidade 3 expõe :

- O intérprete era só para as disciplinas com discussão, teoria, nas aulas com explicação difícil, então chamava o intérprete. Exemplo, eu tenho facilidade no computador, então não precisava. Eu escolhia as disciplinas que eu queria intérprete, escolhia as três mais difíceis. Às vezes o intérprete tem dificuldades, mas se acompanhar desde o começo, ele vai adquirindo experiência e consegue. Mas na faculdade só tem três intérpretes com experiência, em administração, designer visual e designer gráfico. No curso de administração o mais difícil para o intérprete é matemática, no curso de designer o intérprete atua melhor na disciplina de história da arte. Precisa ter intérprete todos os dias também precisam explicar para o professor, uma explicação profunda sobre o surdo.

(Leila, aluna entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008)

A aluna Marta que estudava na universidade 3 afirma que:

- Tinha pouca participação dos intérpretes, eu fiquei muito tempo sozinha, precisei me esforçar muito, foi muito difícil. Eu acho que para o surdo precisava ter intérprete todos os dias, para todas as disciplinas. Não tem intérprete todo dia, é difícil, só para três disciplinas, é muito pouco, deveria ter um intérprete junto com o surdo de segunda a sexta-feira, também um para cada grupo, porque eu acho que a Universidade 3 não aceita pagar caro. Se for pra pagar caro os surdos reclamam, até hoje tenho um amigo surdo na administração, que não tem intérprete, tem três surdos para um intérprete, o que falta é os surdos reclamarem.

(Marta, aluna entrevistada no dia pela autora no dia 12 de junho de 2008).

³⁶ Um fato curioso que aconteceu durante a entrevista com o aluno Carlos. Começamos a entrevista, usando LIBRAS, mas do meio da entrevista para o final, o aluno preferiu usar a oralidade, perguntei se ele queria voltar a usar Libras e ele disse que não, justificou dizendo que estava falando assuntos técnicos do seu curso, disse que então preferir usar a oralidade.

Da mesma forma a aluna Silvana, diz:

- Olha se o aluno for surdo e não fizer leitura labial, precisa chamar a intérprete, para todas as disciplinas para que ele entenda melhor, mas o deficiente auditivo, que faz leitura labial, ele entende melhor lendo os lábios, se eu não entendo, eu chamo os professores para me explicarem um pouquinho e daí eu entendo melhor, às vezes eu não chamo, porque fazendo a leitura eu entendo melhor.

(Silvana, aluna entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008).

O aluno Carlos afirma que:

- Na universidade 4, não tem intérprete, meu pai está lutando na justiça para que seja contratado um intérprete, então faço leitura labial, mas não é fácil, perco muitas informações, os professores falam de costas, isto dificulta o entendimento, por isso prefiro estudar pelos livros, é mais confiável.

(Carlos, aluno, entrevistado pela autora no dia 16 de julho de 2008).

Nesses depoimentos percebemos a denúncia dos alunos surdos a respeito da falta de intérpretes nas Universidades de Curitiba. Mesmo tendo seus direitos garantidos, através do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no cap. VI, art. 23 que afirma:

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

Além da falta de intérpretes encontramos formas equivocadas de compreender o papel deste profissional em espaços escolares. Existe no senso comum a idéia de que o intérprete possa assumir o papel de professor de Libras ou de um professor especializado em determinado conteúdo. Muitas vezes os professores deixam os alunos surdos sob a responsabilidade dos intérpretes, sem assumirem seu papel de responsáveis pela docência destes alunos.

Já vimos anteriormente que o curso de Bacharelado e Licenciatura em Letras- LIBRAS objetiva uma formação específica para surdos que desejam dar aulas de LIBRAS (Licenciatura) e também para ouvintes que desejam formarem-se como intérpretes (Bacharelado). Este curso acontece na modalidade à distância e é realizado em parceria com a Universidade de Santa Catarina (UFSC) com polos em vários estados brasileiros.

Além do curso descrito acima desde 2006 acontece a realização do exame de proficiência para certificar surdos e ouvintes, fluentes em LIBRAS, para atuar principalmente na docência da LIBRAS nas instituições de ensino. Desta forma fica claro que o intérprete tem um papel diferenciado do professor de Libras que preferencialmente deve ser surdo.

Para Karnopp (2005) as reivindicações dos surdos no contexto escolar e nas universidades focalizam os seguintes aspectos: o reconhecimento da LIBRAS, como sua primeira língua ; um sistema de avaliação que considere as diferenças linguísticas e culturais dos surdos e intérpretes para acompanhá-los nas instituições de ensino. Segundo esta autora os surdos participam de uma luta cotidiana para garantir seus direitos linguísticos e culturais.

Também encontramos no documento “A Educação que nós surdos queremos” (1999, p. 30) as seguintes considerações sobre os surdos universitários: “Garantir a existência de intérpretes contratados pela Universidade, assegurando aos surdos condições semelhantes de seus colegas ouvintes.”

Outro documento internacional que reafirma importância do intérprete é denominado: “Conclusões do XV Congresso da WFD”, Congresso Mundial da Federação Mundial de pessoas surdas na Espanha em 2007.

Los intérpretes de lengua de signos son un recurso fundamental en lo que se refiere a la consecución de los derechos humanos y su pleno acceso. El termino interprete de lengua de signos es un concepto que incluye no solo a los profesionales oyentes sino también a los profesionales sordos y a los guías interpretes de personas sordociegas. (2007)

No entanto, o que vemos nos depoimentos dos participantes é que os direitos dos surdos não são respeitados e não encontramos condições semelhantes entre surdos e ouvintes nas Universidades. Todos os participantes manifestam que enfrentaram muitas dificuldades para fazer um curso superior. A presença do intérprete é imprescindível, mas não é a solução de todas as necessidades, outras

medidas são necessárias, para garantir a permanência dos surdos no ensino superior.

Da mesma forma, os alunos que usam a oralidade e a leitura labial também fazem considerações sobre as barreiras de comunicação que enfrentam. A universitária Bianca diz:

- Eu precisava que o professor ficasse de frente, sempre sentei na primeira fileira, tudo bem, você não consegue pegar tudo, porque é raro os professores terem uma imobilidade, que fique na sua frente durante uma hora, que permita a leitura labial completa. Eu lembro que no primeiro semestre eu parei de enxergar, eu sentava na primeira fileira, e eu não conseguia ler o que estava no quadro, não conseguia fazer leitura labial dos professores, eu fui ao oftalmo e disse: “eu não enxergo nada, nada, nada, nada”, parecia que eu tinha dez graus de miopia, ele falou, é stress vá pra casa, não vou aumentar seu grau, é stress, depois de três meses eu comecei a enxergar o quadro negro. Nas aulas práticas de anatomia, o professor vai dissecar um cadáver e vai explicando, eu não sabia para onde olhar, se olhava para o professor ou para o cadáver, se olhasse para o professor não sabia o que estava mostrando, se olhasse para o cadáver não sabia o que o professor estava falando, eu demorava três vezes mais para entender do que meus colegas, como a gente passa por estas coisas eu não sei, mas a gente passa. No laboratório é a mesma coisa, ele apaga a luz, fica um negro total, ou você fica olhando para o microscópio ou você olha para o professor no escuro.

(Bianca, aluna, entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

Neste depoimento fica evidente, que o aluno surdo oralizado, também enfrenta barreiras na comunicação, também sofre e acaba sendo muitas vezes prejudicado no processo de ensino e aprendizagem.

A aluna Silvana expõe que:

- Os professores viram de costas, falam muito rápido, tem que ter muita paciência, muita paciência, mas quando eu olho, faço leitura labial, decoro, daí depois eu chego em casa e faço uma leitura,- ahhh, eu entendi o que a professora falou, ahh, eu entendo. Eu perco informações toda hora, eu falo com a minha amiga, pergunto, mas eu fico com raiva, quando eu perco a informação.

(Silvana, aluna, entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008)

Samanta também afirma que:

- Às vezes eu compreendia a oralidade, quando ficava em frente ao professor, quando o professor falava devagar, às vezes outro professor falava rápido e eu deixava de olhar, começava a ler o livro.

(Samanta, aluna, entrevistada pela autora no dia 19 de maio de 2008)

O depoimento abaixo também mostra estratégias de como o surdo oralizado, que não compreende a fala do professor lida com a situação. Susan diz:

- Eu criei um mecanismo assim, como é muito difícil acompanhar só os lábios do professor, só se eu souber o assunto ou se tiver um esquema no quadro, pra mim é difícil ficar tentando fazer leitura labial, mesmo que o professor fique parado, eu estudo sozinha, enquanto o professor fala, eu leio o xerox, faço um trabalho, se eu fico tentando fazer leitura labial e não consigo, fico nervosa, eu criei um mecanismo de autodidata. O que é difícil na faculdade, complicado é o debate, o professor fala e pede para que cada um conte sua experiência, agora eu estou acostumada, mas no começo eu ficava com medo, os alunos falavam A e eu erguia a mão e falava B, nada haver com o assunto.

(Susan, aluna entrevistada no dia pela autora no dia 05 de junho de 2008).

A mesma aluna continua a afirmar:

- Em primeiro lugar a maioria das aulas são orais, todas as aulas são com Power Point, e de vez em quando tem palestra e usam também Power Point, isto é uma barreira, precisa alertar quanto a isto. Quando chega um deficiente auditivo na sala, o professor pensa na autonomia do aluno, será que ele vai conseguir? Será que vai conseguir se comunicar, mas se ele chegou na faculdade, ele tem um potencial, ele tem um conhecimento e tem uma análise, tem uma autonomia.

(Susan, aluna entrevistada no dia pela autora no dia 05 de junho de 2008).

As dificuldades descritas nos depoimentos acima apontam para os seguintes aspectos: dificuldade de compreender a mensagem transmitida pelos professores,

a mobilidade do professor em sala de aula, uso de recursos didáticos de forma inadequada, uma tendência do aluno em abrir mão da explicação do professor e a procura de outras estratégias para compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Segundo Botelho (1998) o fato de o surdo fazer leitura labial não resolve suas dificuldades de comunicação, porque existem limites nesse processo. Com relação à recepção da linguagem oral através da leitura labial, “em média apenas 25% do que se diz pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo.” (SILVA, 1977, p.42 *apud* BOTELHO). Este é um fato que dificulta o processo de ensino e aprendizagem, ficando o surdo desta forma prejudicado em comparação aos ouvintes da classe. Além de perder informações constantemente, os alunos entrevistados argumentam que os professores apagam as luzes ao usarem projetores, passam filmes sem legenda, passam informações apenas de forma oral sem usarem um registro escrito, falam de costas e movimentam-se muito pela sala, dificultando desta forma a leitura labial dos surdos oralizados.

Nesses depoimentos evidencia-se a importância da segunda língua, o português escrito para o surdo, como uma forma fundamental de garantir o acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula, também para registrar os dias de provas e outras informações. Em um recente manifesto dos Surdos³⁷ feito no dia 01 de junho de 2009, na cidade de Curitiba, uma das reivindicações dos surdos tangia exatamente sobre este ponto do ensino da língua portuguesa como segunda língua, com processos avaliativos que respeitem a diferença linguística do surdo. O ensino da Língua Portuguesa é fundamental para que o aluno surdo que está no Ensino Superior tenha autonomia nas leituras que cada curso exige.

Marta afirma que:

- Às vezes eu compreendia a oralidade, quando ficava em frente ao professor, quando o professor falava devagar, às vezes outro professor falava rápido e eu deixava de olhar, começava a ler o livro, mas ler é difícil, é complicado.

(Marta, aluna entrevistada no dia pela autora no dia 12 de junho de 2008).

³⁷ Passeata realizada em defesa dos direitos dos surdos na educação pública do Paraná. Disponível em < http://www.feneis.org.br/page/noticias_detalhe.asp?cod=833 > Acesso em 15/07/2009.

O trabalho com a leitura labial é cansativo e demanda muito treinamento, além disso, para que o surdo use a leitura labial, ele precisa ter um bom conhecimento da língua que está fazendo uso na leitura labial.

4.3.5 Relações mediadas entre alunos surdos seus professores e colegas

“Se o professor falou e você não entendeu pode conversar com o colega do lado, é preciso ter ajuda. (Bianca, aluna, entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

Outro elemento que merece ser analisado neste capítulo, refere-se ao papel do “outro” no que diz respeito a ser um mediador no processo de escolarização dos alunos surdos. Os participantes da pesquisa destacaram o papel fundamental dos colegas e dos professores durante toda a sua escolaridade.

A pergunta norteadora desta unidade de análise foi:

- o Como é o seu relacionamento com professores e colegas no Ensino Superior?

A seguir faremos uma análise da relação interpessoal com os colegas e professores e sua importância dentro do contexto educacional. Apresentam-se relatos, que consideramos significativos e indispensáveis para maior compreensão do valor das relações mediadas no aspecto afetivo e também sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Usamos como referencial para definir “relações mediadas” os pressupostos da teoria sócio - interacionista, vinculado às postulações de Lev. S. Vygotsky (1896-1934) que destacam o papel fundamental que o outro tem na constituição social do homem e no processo de internalização das funções psicológicas superiores³⁸

Vygotsky (1991) enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento do indivíduo, para ele o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Para compreender o desenvolvimento do homem este autor

³⁸ Vygotsky (1991). As funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. As funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

propõe o estudo da interação entre o sujeito e o meio, apontando a importância desse processo entre o *é* a zona de desenvolvimento proximal, e o desenvolvimento potencial, conforme veremos a seguir:

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. (VYGOSTKI, 1991, p.97, grifo nosso)

Bianca, uma das participantes da pesquisa, nos fala da importância das relações interpessoais consistentes no Ensino Superior.

- [...] na faculdade principalmente as exigências são maiores, de acordo com a pessoa que estava no meu lado, eu pedia ajuda, assim as pessoas acabam criando um hábito de prestar atenção se eu estava acompanhando ou não, nas aulas de laboratório, as pessoas me davam o lugar na frente, para que eu pudesse participar melhor da aula. Isto durante todos os dias, durante muitos anos, faz muita diferença, faz uma grande diferença [...].

(Bianca, aluna, entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

Estabelecer relações interpessoais significativas, fazer parte de um grupo é uma necessidade afetiva do homem, para os surdos que são alunos das universidades onde a maioria é ouvinte, é fundamental que haja laços fortes de amizade com seus pares, outros surdos, integrantes da comunidade acadêmica e também com os colegas ouvintes. Para Pourtois e Desmet (1999) esta necessidade remete a:

“Necessidade de filiação”, designando, com este termo, o desejo de estar com os outros, numa relação de simpatia ou de amizade, que se manifesta na intenção de estabelecer, manter ou restaurar uma relação afetiva positiva com outra pessoa, sobretudo se essa pessoa se parece conosco ou nos ama (PORTOIS; DESMET, p. 75, 1999)

No entanto, no caso dos participantes surdos que usam a LIBRAS nesta pesquisa, nenhum afirmou ter amigos surdos na mesma sala, durante sua permanência na universidade, Leila expõe:

- *Na minha sala começaram quatro surdos, depois dois trancaram, outro perdeu o interesse porque era difícil, iria reprovar. Mas eu continuei, eu sabia o que queria, eu pedia ajuda do professor porque sabia que era difícil.*

(Leila, aluna entrevistada no dia pela autora no dia 24 de maio de 2008)

Apesar de nenhum dos sujeitos surdos entrevistados terem colegas surdos em suas salas de aula, eles formavam grupos nas universidades, encontravam-se nos intervalos e desenvolviam relacionamentos dentro e fora dos espaços acadêmicos. Bianca, surda oralizada, relata:

- [...] *quando eu entrei na faculdade, eu conheci alguns surdos universitários, eu conversava com eles, me dava bem, mas não era o meu grupo, meu primeiro grupo, era o grupo da faculdade, eu sei que entre os surdos o primeiro grupo é formado pelos outros surdos, agora nestes últimos anos, não me relaciono muito, converso pelo MSN, com surdos, de São Paulo, você se dá bem, porque eles têm uma vida muito parecida com a sua.*

(Bianca, aluna, entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

- *Eu tinha quatro amigas, sempre a gente conversava, uma ia na casa na outra, elas me ajudaram muito.*

(Leila, aluna, entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008).

- *No ônibus já vi várias pessoas conversando com LIBRAS, eu percebia que um ou outro sabia falar normal daí virava amigo, aprendia a usar o LIBRAS para ser amigo do outro, eu acho muito legal isto.*

(Francisco, aluno entrevistado pela autora no dia 24 de abril de 2008)

Muitos ouvintes, colegas de sala de aula, aprendem LIBRAS, com o objetivo de se comunicarem melhor com seus colegas surdos. Leila expõe:

- *Eu falo e uso LIBRAS, os dois, porque, por exemplo, se eu encontro amigos surdos então eu uso LIBRAS, mas às vezes eu falo com ouvintes e preciso oralizar, às vezes quando eles não me entendem eu escrevo. É normal, às vezes o ouvinte*

não entende a minha voz, precisa acostumar, às vezes tem medo de não entender, é preciso ter paciência, se precisar escrever, tudo bem, é normal.

(Leila, aluna entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008).

O depoimento de Marta também mostra como surdos e ouvintes se relacionam:

- Bom, às vezes o ouvinte tem que ter paciência, às vezes é difícil para o ouvinte compreender o surdo, tem dificuldades. Às vezes os amigos ouvintes têm paciência comigo e me ajudam a crescer, isto é bom.

(Marta, aluna entrevistada pela autora no dia 12 de junho de 2008).

Este depoimento mostra que também os ouvintes encontram dificuldades na comunicação com os surdos, mas que é possível uma relação de crescimento mútuo, quando ambos, surdos e ouvintes aceitam as diferenças e veem nelas possibilidades de crescimento interpessoal e intrapessoal.

Ross (2004) afirma que:

Aceitar as diferenças não significa revestir o trabalho de docilidade ou irracionalidade, mas significa aprender com a riqueza dos encontros e interações entre as pessoas. Aceitar as diferenças não comporta a imposição unilateral da vontade e nem da razão, mas significa pôr em movimento o trabalho do grupo que é sinérgico, em favor de cada um. (ROSS, 2004, p. 205)

Da mesma forma Girox (1997) destaca a importância das relações grupais no aprendizado:

A interação de grupo proporciona aos estudantes experiências de que necessitam para perceber que podem aprender uns com os outros. Somente através da difusão da autoridade no plano horizontal é que os estudantes serão capazes de compartilhar e apreciar a importância da aprendizagem coletiva. Crucial para este processo é o diálogo. (GIROX, 1997, p.71)

Por outro lado vivemos em uma sociedade preconceituosa onde tudo que foge do padrão estabelecido socialmente como “normal” é dito como “anormal.” Muitas vezes o desconhecimento, as ideias préconcebidas, ingênuas acabam norteando o comportamento dos sujeitos.

Preconceito significa um “conceito, opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos” (CUNHA, 2007, p. 629).

A palavra preconceito também está relacionada a estados desfavoráveis de ânimo incluindo sentimentos de desprezo, desagrado, medo e evitamento do contato, mas estes sentimentos podem ficar em uma esfera interna, sem que cheguem a ações práticas. Segundo Botelho (1998) vários aspectos do preconceito permeiam as relações entre surdos e ouvintes.

Já a discriminação é conceituada como “o ato ou efeito de discriminar. Tratamento preconceituoso dado a certas categorias sociais e raciais. O preconceito é o solo onde a discriminação vai crescer e como erva daninha se espalhar sorratamente sobre todo terreno, ou seja, vai produzir ações negativas frente às diferenças.

De acordo com a Declaração dos Direitos Humanos (1948) em seu artigo VII diz: [...] “Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.”

Negar que existe o preconceito e a discriminação, apenas camufla as relações e não produz reflexões que possam levar a mudanças significativas. Segundo Baibich e ArcoVerde (2006) :

A negação da ocorrência do preconceito é um fenômeno cruel, dado que invisível, cuja malignidade é severa, pois não tem rosto para ser identificado. É forte, profundo e persistente o bastante para aprisionar, excluir, explorar e amputar vidas. Suas formas carecem de homogeneidade indo da ignorância político-histórica à mera ingenuidade bem-intencionada, todas elas igualmente danosas enquanto eliciadoras da injustiça social. (BAIBICH; ARCO-VERDE, 2006, p.45)

Leila uma participantes da pesquisa, declara:

- Na faculdade é mais difícil, depende do grupo onde eu ficava, eu percebia que às vezes eles não gostavam que eu ficasse no grupo deles. Eu acho que tem pessoas que tem preguiça de explicar as coisas para os surdos, eu sei, mas não dou bola. Eu tinha quatro amigas, sempre a gente conversava, uma ia na casa na outra, elas me ajudaram muito.

(Leila, aluna, entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008).

Por que os colegas de Leila, não queriam que ela fizesse parte daquele grupo? Por que tinham preguiça de explicar as coisas para ela? Não é possível encontrar uma única razão, mas podemos inferir que possivelmente muitos colegas desconheciam a língua de sinais ou tinham dificuldades de compreender sua fala, pois Leila usa ambas as formas para comunicar-se, a LIBRAS e a oralidade. Além do desconhecimento da LIBRAS, o medo de se comunicar e atitudes de desprezo podem fazer parte desse comportamento, considerando que o surdo é inferior, ou que não tenha condições de executar um bom trabalho. Muitos ouvintes por acreditarem que o surdo tenha dificuldades na escrita da língua portuguesa, desprezam sua capacidade na elaboração de ideias, argumentos e de terem seu discurso textual, ainda que seja expresso através da LIBRAS.

Susan, participante da pesquisa diz:

- Na faculdade tenho poucos amigos, talvez porque eles tenham medo de forçar comigo por causa do problema auditivo, isto é o que eu e meus pais pensam, mas isto não me abalou, eu não sei, não tem como mudar o que está na cabeça deles, tem coisas que não tem explicação, não tem como forçar, não tem como mudar uma coisa que já vem, não tem como eles terem outra percepção de mim, meus amigos são meus amigos por opção, não é uma coisa de dependência, é um relacionamento natural, não porque tem dó de mim.

(Susan, aluna entrevistada no dia pela autora no dia 05 de junho de 2008).

Neste depoimento dois elementos se evidenciam nas relações entre surdos e ouvintes: o afastamento entre surdos e ouvintes e a aproximação dos ouvintes aos surdos, motivada por sentimentos de pena. Infelizmente nenhuma destas atitudes, leva a uma relação de aceitação mútua e crescimento interpessoal.

Também percebemos neste depoimento que a entrevistada Susan, demonstra uma atitude fatalista diante das atitudes de seus colegas, afirmando que é impossível uma mudança de tais alunos, tal compreensão a nosso ver não condiz com um pensamento para uma educação inclusiva, onde existe espaço para reflexão e mudança de atitudes.

Em outro momento da entrevista, Susan afirma:

- *Quem sabe a LIBRAS são poucas pessoas: especialistas, intérpretes e os surdos. A LIBRAS é a única língua universal. Então ele cria um mundo diferente, paralelo, por isso que eu fico meio assim de aprender LIBRAS, você se relaciona só com surdos, se isola do mundo, é uma coisa que te isola, é a mesma coisa se você chegar dos Estados Unidos e falar inglês, eu tenho que aprender português, tenho que me adaptar, com a LIBRAS ao invés da pessoa deficiente auditiva se adaptar ao mundo, ela quer que o mundo se adapte a ela, se todo mundo fala o português, o surdo tem que se adaptar, sei lá, é uma coisa minha, mas eu acho importante a comunicação, fazer leitura labial, leitura labial é importante, a escrita, se o surdo não aprender. Porque poucas pessoas sabem LIBRAS, só especialista.*

(Susan, aluna entrevistada pela autora no dia 05 de junho de 2008).

Através deste depoimento fica evidente o desconhecimento de Susan, mesmo sendo surda (oralizada), sobre a língua de sinais, achando que é uma língua universal, no entanto sabemos que não é assim, cada país tem sua língua de sinais, nos Estados Unidos é *American Sing Language*, conhecida como ASL, já na França é a *Langue Française des signes* é a LSF e o mesmo ocorre em outros países.

Já o aluno Everton, surdo oralizado, que perdeu a audição na idade adulta diz:

- *Se eles, os surdos, usam a linguagem de sinais, nos não entendemos, eles falam muito rápido, você não acompanha, quando eu vejo pessoas conversando, dá até um negócio ruim, eles ficam gesticulando, se você fica olhando você está discriminando. [...] se você deixa os surdos só com os surdos, que contato ele vai ter com os outros a não ser com a família dele? E o mercado de trabalho? A mãe vai se adaptar ao filho, a família se adapta, mas no mercado de trabalho, ele é que terá que se adaptar.*

(Everton, aluno entrevista feita pela autora, no dia 21 de maio de 2008).

Neste discurso observamos novamente uma percepção errônea da língua de sinais, fica notório que apesar dos documentos legais que autenticam a legitimidade da LIBRAS, como já referenciamos anteriormente, ainda uma grande parte da sociedade denomina a LIBRAS como “gestos”, “mímica”, e não a validam como uma autêntica língua. Outra questão a ser destacada neste depoimento é a atitude de preconceito quanto às possibilidades do surdo frente ao mercado de

trabalho. Para muitos ouvintes e até mesmo pessoas que perderam a audição, ser surdo significa estar alheio ao mundo, estar isolado, não ter oportunidades no concorrido mercado de trabalho, no entanto encontramos na atualidade surdos que desempenham diferentes atividades profissionais na sociedade. A este conjunto de percepções equivocadas e erradas sobre os surdos, Skliar (2005) chama de ouvintismo e define como:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2005, p.15)

Susan denuncia como foi tratada ao procurar um emprego:

- Um caso interessante, quando eu estava desempregada, eu fui procurar vaga na Kraft, porque geralmente os surdos trabalham em linha de produção, que daí mexe na máquina, eu passei uma manhã toda lá fazendo dinâmicas, com quebra-cabeças e com jogos. As coordenadoras do programa tratavam os surdos como deficiente mental, aquele cuidado, olha aqui, pega aqui, e eles entravam naquela, eu me assustei, parecia que eles estavam numa redoma, não parecia que estavam tratando com deficientes auditivos parecia que estavam falando com deficiente mental, eu acho que isso desvaloriza a pessoa.

(Susan, aluna entrevistada pela autora no dia 05 de junho de 2008).

Percebemos que o tratamento dispensado aos surdos em muitos lugares ainda considera que eles sejam dependentes, incapazes, associando a surdez com deficiência mental. Este é um erro cometido ao longo da história e ainda presente na atualidade.

Outra forma de relação mediada citada pelos participantes da pesquisa refere-se ao desempenho dos professores. Leila, afirma:

- Alguns professores ajudavam, demonstravam interesse, outros não, depende muito. Alguns professores ficavam preocupados com o meu futuro, com o trabalho, com o aprendizado, diziam que eu era inteligente e capaz. Eu achei um pouco difícil, porque às vezes o professor explica mais ou menos os conteúdos. Na

universidade 3 tinham quatro professores bons, que explicavam, usavam slides, traziam textos, mas três professores só usavam a oralidade e escreviam no quadro. Então eu pedia intérprete para estes professores.

(Leila, aluna, entrevistada pela autora no dia 24 de maio de 2008)

Marta, aluna entrevistada, expõe:

- Tem professores que ajudam e outros não ajudam em nada. Tem professor de matemática, que explicava fora do horário normal. Tem professores que explicavam o que perguntavam: você entendeu? E eu respondia se entendia ou não, o professor então sentava perto e fazia uma explicação oral. Você entendeu, ou não? Caso eu não entendesse, ele escrevia. Precisava ter paciência comigo.

(Marta, aluna, entrevistada pela autora no dia 12 de junho de 2008).

Susan, aluna entrevistada, diz:

- A única coisa que aconteceu é que alguns professores, não entendem que quando eles ficam falando, eu fico escrevendo, é um mecanismo que eu uso, estudar sozinha, prefiro estudar sozinha do que incomodar, querer atenção pra mim, porque são trinta alunos que estudam e um surdo. Tinha uma professora que exigia muito, tinha sotaque espanhol, 50% das questões da prova foram do que ela disse oralmente em sala de aula, então eu fui conversar com ela, fui fazer valer os meus direitos e ela foi super cuidadosa comigo, ela foi uma das pessoas mais cuidadosas comigo, então eu fiz um trabalho em cima do texto.

(Susan, aluna entrevistada pela autora no dia 05 de junho de 2008).

Através destes relatos evidencia-se que existem diferentes formas de ser e atuar como professor. A presença de professores interessados, preocupados com o aprendizado do aluno, sensíveis às necessidades especiais do aluno surdo e que preparavam suas aulas utilizando recursos visuais, fez muita diferença no processo de ensino e aprendizagem dos alunos entrevistados. É evidente que muitos professores não tiveram uma formação específica para atuar com alunos que tenham NEE, mesmo assim, fica claro, que alguns professores estabelecem

relações mediadas com os alunos possibilitando relações significativas com o saber.

Para Schneider (2006, p. 164): “[...] se o professor não está capacitado para atuar com a diferença e a diversidade na sala de aula, não poderá fazer uma “aproximação mediadora”.

Diante desta realidade, verificamos que é fundamental que haja investimentos na formação continuada dos professores, que levem a uma reflexão sobre as acessibilidades necessárias na prática docente e instrumentalizem os professores neste sentido.

- A primeira coisa que eu faço, todo ano quando começa o ano letivo, eu me apresento e falo da minha deficiência auditiva para os professores, mas eles ficam preocupados, ficam meio apreensivos, porque eles não estão treinados pra isso, e realmente na faculdade não tem tempo, mas depois eles se surpreendem com os resultados.

(Susan, aluna entrevistada pela autora no dia 05 de junho de 2008).

Na pesquisa feita por Moreira (2004) sobre “Universidade e alunos com necessidades especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas” a autora discute a relação do professor universitário diante de alunos com NEE. Moreira (2004, p.152) afirma que:

Na universidade, o professor geralmente possui um conhecimento específico do conteúdo que ministra. [...], porém, como se demonstrou, para quase totalidade falta conhecimento específico acerca das NEE. E, diante dos alunos com NEE, os professores já apontaram em outros momentos a sua debilidade em conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade docente. Do mesmo modo, já foi possível também evidenciar que esses alunos não estão alheios a essa realidade: percebem que grande parte dos professores carece inúmeras vezes, de conhecimento científico - pedagógico e sensibilidade para lidar com essa situação.

Além de constatarem as dificuldades que os professores encontram, os alunos surdos também dão sugestões de como estas dificuldades podem ser superadas. Everton, aluno entrevistado diz:

- *Sempre quando eu tinha dúvida eu ia atrás do professor, porque não entendia a matéria, mas acho que se fosse o caso, teria que fazer uma reunião com os professores e dizer: a partir de agora, tem que agir deste jeito, muitos não iriam se opor a dar um tratamento diferenciado para o aluno.*

(Everton, aluno entrevistado pela autora no dia 21 de maio de 2008).

A aluna Susan também expõe:

- *Os professores têm que usar Power Point, o professor mostra o tópico e o aluno consegue acompanhar, eu uso muito a escrita, as imagens podem ter muitos sentidos, mas a escrita dá o sentido certo. Pra mim um bom professor é aquele que dá meios, ferramentas para o aluno ter autonomia, o professor é aquele que diz: você consegue, mas dá as ferramentas, o professor não precisa dar uma aula diferente, se o professor prepara uma aula com esquemas, no Power Point, o aluno deficiente não vai perder nada, vai receber a mesma coisa que os outros.*

(Susan, aluna entrevistada pela autora no dia 05 de junho de 2008).

Bianca afirma que:

- *Se a pessoa é surda deve no primeiro dia de aula, ir à frente e explicar para todos “eu sei fazer leitura labial se você falar bem devagar, ou, eu não sei fazer leitura labial, fale para o intérprete e ele fala comigo, deve explicar o que é surdez ou pedir para que um intérprete auxilie. A coordenação precisa saber, este aluno precisa que fale mais devagar, este não precisa. É o próprio surdo que pode indicar o que ele precisa, eu não pude, fazer muita coisa, a aula de laboratório, com o microscópio, eu pedia ajuda, ele levava o dobro do tempo para explicar, mas paciência, e então você acaba passando, o surdo precisa ter um feeling, um pouco da postura, a calma para esperar olhar para você para depois falar, só isto faz uma diferença brutal.*

(Bianca, aluna, entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008)

Como os alunos entrevistados mencionam o professor tem um papel fundamental na mediação do conhecimento, seu papel diferencia-se do intérprete, na função e nas responsabilidades que assume.

4.3.6. Material didático-pedagógico no Ensino Superior

“A metodologia era a seguinte, eu estudava de braços cruzados, não tinha intérprete, eu aprendia quando o professor usava o quadro de giz, quando o professor explicava, passava direto no quadro.” (Carlos, aluno entrevistado pela autora no dia 16 de julho de 2009)

Outro fator de grande importância atribuído pelos participantes da pesquisa é o uso de materiais pedagógicos adequados ao Ensino Superior e práticas pedagógicas condizentes e direcionadas para este aluno. Como já citado anteriormente o sujeito surdo interage com o mundo por meio de experiências visuais, neste sentido vemos nos depoimentos a grande relevância e importância dos recursos visuais.

Susan afirma que:

- O que precisa é que o professor faça mais esquemas no quadro, aulas no projetor, porque a faculdade tem recursos, é importante que o professor localize o aluno, eu estou na página tal, no assunto tal, mas infelizmente às vezes o professor fica muito no oral. O professor nunca deve esquecer de escrever, deixar no quadro registrado o que vai ser feito e estudado. [...] Eu falo com o professor, quando ele passa filme e não tem legenda, é difícil o professor que se preocupa, e dá um atendimento exclusivo, vou passar este filme com legenda por causa da Susan. Mas eu corria atrás, eu criei um mecanismo, sou autodidata, eu vou atrás. Uma professora passou o filme sem legenda, um desenho com bichinhos, para usar com crianças e eu não consegui acompanhar.

(Susan, aluna entrevistada pela autora no dia 5 de julho de 2008)

Susan, aluna surda, estudante do curso de pedagogia continua:

- Quando chega um deficiente auditivo na sala, o professor pensa na autonomia do aluno, será que ele vai conseguir? Será que vai conseguir se comunicar, mas se ele chegou na faculdade, ele tem um potencial, ele tem um conhecimento e tem uma análise, tem uma autonomia. O que precisa é ter recursos

para a localização dos alunos nos conteúdos, o xerox ajuda, a leitura, na pedagogia ajuda muito, bem eu não sei nos outros cursos, de engenharia e de medicina.

(Susan, aluna entrevistada pela autora no dia 5 de julho de 2008).

- O mais difícil era não saber o dia da prova, a professora falava só no oral, esquecia de escrever no quadro, eu tenho uma amiga que anotava pra mim, mas é difícil, eles se esquecem de anotar. Mas ajudaria muito se escrevessem mais no quadro.

(Silvana entrevistada pela autora no dia 20 de junho de 2008.)

Bianca, aluna entrevistada, adverte:

- [...] o número de surdos na faculdade vai aumentado, e vai aumentar muito, será necessário saber um pouco sobre surdez, o que é limitação, porque por mais bobo que parece tem alguns que não sabem sobre educação. Uma sugestão é que os professores precisam falar mais pausadamente, falar com calma, não precisa ficar gesticulando, falar de frente já ajuda muito, quando o professor for usar um recurso como Power Point, geralmente se apagam todas as luzes, o professor precisa deixar uma luz acesa, não fica tão bonito, mas ajuda o surdo.

(Bianca, aluna entrevistada pela autora no dia 31 de maio de 2008).

Susan, Silvana e Bianca destacam em seus depoimentos a importância do quadro de giz para o registro de esquemas, avisos sobre os dias de prova, títulos dos textos e páginas que estão sendo trabalhados, bem como o uso de tecnologias como o computador e projetor multimídia e filmes com legenda:

A pesquisadora Stumpf (2008) afirma:

Queremos enfatizar o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica de intervenção no processo de comunicação escrita ou visual e interação social dos sujeitos envolvidos.

As *tecnologias*: vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, via e-mail, chat, webcam, escrita de língua de sinais, o celular com suas mensagens, retroprojetores, a TV oportunizam e motivam essas participações. Podemos inferir que as tecnologias referidas foram utilizadas como ferramentas pedagógicas surdas, nas escolas pioneiras, pois o ensino em LIBRAS que precisa utilizar o retroprojetor facilita aprender a língua de sinais. (STUMPF, 2008, p. 16)

Outro aspecto importante do uso do material didático é o que se refere ao uso das apostilas, livros e textos. Carlos, aluno entrevistado expõe:

- Eu usava a apostila no terceiro³⁹. Usar a apostila é melhor, fica claro para entender, porque tem professores bons e outros que não são bons, então com a apostila você pode aprender sozinho. Na faculdade tinha livros que deixavam claro o conteúdo que o professor estava trabalhando, eu lia, lia e entendia, ficava mais claro, o que eu não entendia na aula, entendia lendo. É preciso muito esforço para estudar, quando o material é bom, você aprende e quando o material não é bom, você não entende. O material precisa ser claro.

(Carlos, aluno entrevistado pela autora no dia 16 de junho de 2008).

As experiências visuais para o surdo são fundamentais na compreensão do mundo que o cerca. Para Strobel (2008):

Os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos olhos, tudo que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro- que é demonstrado por meio de movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial-bruta. [...] Tem ocasiões quando os sujeitos surdos perdem seu campo visual, por exemplo, quando apagam a luz ficam desorientados e em apuros. (STROBEL, 2008, p. 39).

Inclusivamente os surdos oralizados também têm este artefato cultural visual, a maioria deles se apoia na percepção visual para ler nos movimentos dos lábios do interlocutor que articula as palavras e frases da língua portuguesa. Eles formam movimentos para lutar por seus direitos de terem legendas em vários programas de televisão, DVDs, mais um dos recursos visuais apelados por eles. (STROBEL, 2008, p.43)

Quanto às dificuldades relacionadas ao espaço físico para os surdos oralizados, que usam próteses auditivas, Everton relata que:

- As salas não têm uma acústica boa. Não sei se você já foi ou não na Universidade 1. São três salas grandes, três anfiteatros para quase cem alunos, tem professor que fala num tom que você pode escutar até estando na metade da sala e a sala quieta, tem um professor que os alunos sentam nas três primeiras fileiras e embaixo perto do tablado, porque ele fala baixo, e não adianta, é do professor, o professor não aumenta a voz, talvez para não se desgastar. Então as

³⁹ O aluno refere-se ao último ano do Ensino Médio.

salas da Universidade 1 não são preparadas, falo isto porque como já fizeram entrevista comigo, fizeram este tipo de pergunta, não são preparadas, são salas muito grandes, com os vidros grandes, é aquilo, no dia que está calor e tem que abrir os vidros com aquele movimento da rua, se você não senta na frente e o professor não falar alto você não escuta.

(Everton, aluno entrevistado pela autora no dia 21 de maio de 2008).

Entendemos que tanto os alunos surdos que usam LIBRAS como aqueles que usam a oralidade ambos precisam de acessibilidades que permitam sua integração/inclusão no Ensino Superior.

5. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA TRAJETÓRIA DOS SURDOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR

*“E assim chegar e partir
são só dois lados
da mesma viagem
O trem que chega
é o mesmo trem da partida
A hora do encontro
é também despedida.”*

Milton Nascimento e Fernando Brant (1985)

O objetivo principal deste trabalho foi o de investigar a trajetória educacional de alunos surdos inseridos nas universidades de Curitiba/PR no ano de 2007. O termo “trajetória” nos remete à idéia de uma linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento, também à idéia de alguém que percorre um espaço para ir de um lugar ao outro. (CUNHA, 2007, p. 780). No caso de alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior, estes percorreram uma trajetória, estavam em “movimento” e todos saíram de um lugar e foram para outro. Os sentidos que os próprios sujeitos dão a esta trajetória é significativo e pode trazer contribuições para as políticas educacionais voltadas para este segmento além de propor estratégias para enfrentar os desafios que são tantos e às vezes parecem intransponíveis.

A pesquisa teve como ponto de partida o mapeamento dos alunos surdos que freqüentavam as universidades de Curitiba no ano de 2007. Uma vez feito este levantamento, encontramos 24 sujeitos surdos nas quatro universidades de Curitiba naquele ano, conseguimos localizar 19 sujeitos e destes, 9 aceitaram participar da pesquisa. A empiria foi conduzida através de entrevistas semiestruturadas, utilizando a LIBRAS para os entrevistados que a utilizavam.

Analisando as respostas dadas pelos entrevistados, levantamos três eixos de análise: o primeiro caracterizando os sujeitos-interlocutores da pesquisa e suas representações sobre a surdez, bem como, o papel desempenhado pela família na trajetória educacional dos filhos surdos. No segundo eixo de análise estudamos os dados do ensino comum e do ensino especial frequentado pelos alunos surdos participantes da pesquisa durante a educação básica. E no último eixo de análise pesquisamos sobre o ingresso e a permanência do aluno surdo no Ensino Superior.

Do primeiro eixo de análise que trata da caracterização dos sujeitos da pesquisa encontramos dados que mostram que dos 9 participantes da pesquisa seis são do sexo feminino e três do sexo masculino. A idade média dos participantes é de 25 anos, cinco dos participantes nasceram com perdas auditivas, um dos alunos perdeu a audição aos dois anos de idade (meningite), e três perderam a audição na idade adulta. Quanto à forma de comunicação predominante, cinco usam a oralidade e quatro são usuários de ambas as modalidades de comunicação: LIBRAS e oralidade. Estes dados comprovam que nas universidades de Curitiba, ainda é pequeno o número de surdos que frequenta o Ensino Superior, em se tratando daqueles que usam a LIBRAS como principal forma de comunicação o número é ainda inferior, dos sujeitos da pesquisa somente duas alunas contaram com a presença de intérpretes e não durante todo tempo de aula, pois a referida universidade oferecia intérpretes somente para três disciplinas, a serem escolhidas pelas alunas surdas.

Quanto à importância da família ao longo do percurso escolar feito pelos alunos participantes da pesquisa, todos referendam o papel imprescindível exercido pela família, no acolhimento, na afetividade, nas exigências, no acompanhamento das tarefas e nas lições de casa.

No segundo eixo de análise a trajetória escolar feita pelos alunos que participaram da pesquisa, constatamos que apenas um dos alunos frequentou o ensino especial (escola com ênfase no oralismo) na Educação Infantil, seis estudaram no ensino comum e dois alunos estudaram em ambos os tipos de escola, comum e especial. Ressaltamos, no entanto, que dos seis alunos que frequentaram o ensino comum três perderam a audição somente na idade adulta. No Ensino Fundamental e Ensino Médio, sete alunos estudaram em escolas comuns e dois alunos fizeram em ambos os tipos de escola: comum e especial (escola com ênfase na oralidade)

Os dados mostraram que a maior parte dos alunos entrevistados, 77% frequentou somente o ensino denominado comum e os demais 33% dos alunos estudaram em ambos os tipos de escola: comum e especial, ou seja, nenhum dos entrevistados estudou somente em escolas para surdos. Estes dados nos remetem às novas configurações teóricas e políticas presentes nos movimentos de inclusão de alunos com NEE no ensino comum, e também nos mostram que apesar das

mudanças legais, ainda existe uma impregnação nos sistemas educacionais de uma concepção clínico - terapêutica voltada ao atendimento dos alunos surdos.

Percebemos nos depoimentos dos alunos entrevistados que o ensino especial é referido como abaixo do esperado, um subproduto da educação, considerado de baixa qualidade para alunos surdos e voltado somente para práticas clínico - terapêuticas, desempenhando parcialmente seu papel na formação dos alunos surdos. Os participantes da pesquisa reconhecem a importância das escolas para surdos, no entanto, apontam que tais escolas precisam adequar seus projetos político-pedagógicos de acordo com as demandas sociais da sociedade em que vivemos, propondo uma educação de surdos de qualidade, dentro de uma concepção sócio-antropológica. Já para as escolas comuns com propostas bilíngues e de inclusão do surdo, é fundamental a presença do intérprete para garantir a acessibilidade do surdo ao contexto escolar, além do intérprete, todos os participantes da comunidade escolar devem receber orientações sobre o “mundo surdo”, os professores devem ter práticas pedagógicas que respeitem as formas visuais de aprendizagem dos surdos.

Constatamos também a importância dos serviços de apoio, sejam eles feitos por especialistas ou por núcleos de apoio no caso das universidades. Todas as instituições de Ensino Superior onde os alunos surdos estudavam contavam com um núcleo de apoio, estes serviços apresentam limitações e falhas, mas constituem-se em espaços para reflexão e participação efetiva dos próprios alunos surdos, que podem discutir quais as acessibilidades necessitam e apontar caminhos para as práticas pedagógicas mais eficazes. Cabe, portanto à gestão dos núcleos de apoio das universidades uma política pedagógica que conte com a participação dos próprios sujeitos com NEE e com o trabalho de especialistas das diferentes áreas de atendimento.

Já no terceiro e último eixo de análise que trata do ingresso e permanência dos surdos no Ensino Superior, destacamos algumas unidades de análise, com respeito ao ingresso no Ensino Superior: às bancas especiais e quanto a permanência destacamos: os núcleos de apoio; acessibilidades na comunicação (intérpretes e o uso da leitura labial), a mediação no processo de ensino e aprendizagem feito pelos colegas e professores dos alunos surdos e por fim os recursos didático-pedagógicos adequados ao perfil dos alunos surdos.

Quanto às bancas especiais, consideramos que seu papel é fundamental nos processos seletivos, no entanto, constatamos que nem todas as universidades estudadas demonstram, aos candidatos que dela necessitam, quais são suas funções e os apoios oferecidos. Neste sentido, apontamos para a necessidade dos editais de concurso vestibular e dos manuais de candidatos apresentarem de forma mais objetivo o papel deste serviço de apoio. Da mesma forma, destacamos que nem todas as instituições apresentam critérios bem definidos sobre a atuação do intérprete e os critérios para avaliação escrita dos candidatos surdos durante o processo seletivo do vestibular. Ainda destacamos que, nenhuma das universidades pesquisadas possui o edital apresentado de forma sinalizada em LIBRAS.

Já em relação à permanência dos alunos surdos no Ensino Superior, encontramos muitos desafios, à falta de intérpretes, o despreparo dos professores, o preconceito e discriminação e à falta ou o uso inadequado do material didático pedagógico para este alunado, como por exemplo: filmes não legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do *Power Point* na sala escura.

Quanto às possibilidades são muitas e os próprios interlocutores desta pesquisa apontaram várias sugestões, entre elas, enumeramos e sistematizamos algumas por considerá-las como uma importante contribuição para as instituições de Ensino Superior e para as políticas de inclusão dos alunos surdos nas universidades. Quanto ao ingresso destacamos:

- Políticas inclusivas que garantam a formação de surdos no Ensino Superior, possibilitando o acesso e a permanência do aluno na Universidade; garantir ao candidato surdo uma banca especial, com a participação efetiva de um intérprete capacitado para tal função; estabelecimento de critérios diferenciados para avaliar a prova escrita do candidato surdo.
- Editais de todos os concursos seletivos apresentados de forma sinalizada, através da LIBRAS, para que os candidatos surdos tenham pleno acesso as todas as informações;
- Orientação aos professores, técnicos, funcionários e colegas de sala de aula quanto aos aspectos linguísticos e culturais dos alunos surdos e também orientações sobre os surdos oralizados, quanto à leitura labial, movimentação em sala de aula e o uso de recursos visuais.

- Incentivo para que os professores utilizem recursos visuais e registrem as informações sobre avaliações e trabalhos sempre de forma escrita.
- Acima de tudo o engajamento dos próprios surdos na construção de práticas e políticas educacionais de fato inclusivas.

A pesquisa indica que não é uma tarefa fácil para o aluno surdo chegar ao Ensino Superior. A trajetória se faz no caminhar, de passo a passo, um passo de cada vez. Os alunos surdos que conseguem ultrapassar as diferentes barreiras que se apresentam desde o ensino básico e chegam ao Ensino Superior, formam um grupo que tem muito a dizer sobre os desafios e as possibilidades por eles encontrados.

Constatamos que o aluno surdo quer ingressar no Ensino Superior, deseja capacitar-se profissionalmente e apropriar-se de novos saberes. Valorizar este desejo e dar as condições adequadas, para que os mesmos avancem em sua escolaridade, tem um valor inestimável dentro de uma perspectiva da educação inclusiva. Alunos surdos têm aspirações, expectativas e reais possibilidades de ingressarem no Ensino Superior e nesse sentido as estatísticas mostram este avanço, todavia para que isso se concretize é preciso que haja a superação de muitos obstáculos, através do diálogo entre os surdos, suas famílias e seus professores, além disto, apenas o diálogo não garante o ingresso e a permanência no aluno surdo no Ensino Superior. O que deve estar à frente são políticas educacionais de fato inclusivas, sem perder de vista que o processo de aprendizagem não começa na escola e não se dá somente nela, mas também nela e que aprender é apropriar-se de saberes, de práticas, de formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo.

Chegando ao final deste trabalho temos a certeza que fizemos uma trajetória de pesquisa composta de muitos desafios e possibilidades. Acreditamos que este não é só um ponto de chegada, mas, sobretudo um ponto de partida para novas pesquisas e reflexões a respeito do percurso feito por alunos surdos até o Ensino Superior. Acreditamos ter cooperado com reflexões e dados que mostram que o sujeito surdo mesmo enfrentando muitos obstáculos, deseja ingressar e permanecer no Ensino Superior. Para que um número maior de surdos ingresse no Ensino Superior não bastam leis e iniciativas individuais, se faz necessário que haja

um engajamento de todos: dos surdos, das instâncias administrativas, das instituições de ensino, das associações de surdos, dos pesquisadores, dos professores, da comunidade universitária, das famílias e da comunidade civil como um todo.

REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N.; MOREIRA, L.C. **O aluno surdo e suas expectativas frente ao ingresso no Ensino Superior**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. 3, 2008, São Carlos. Livro de Programa e de Resumos. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. V1 p. 4-267.

A EDUCAÇÃO QUE NOS SURDOS QUEREMOS. **Revista da Feneis**. Rio de Janeiro, nº 25, set. de 2005. 31 p. Edição Especial.

BAIBICH, T. M. F; ARCOVERDE, Y.F.S. **O Preconceito em uma Instituição de Nível Superior: um estudo sobre processo de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná**. In: Educação Superior em Debate: Democratização no Campus. Brasília: MEC/INEP. Vol 6, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUER M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOITO, A. Jr. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã VM Editora, 1999.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação humana e seus distúrbios**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm acesso em 20/05/2009.

_____. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. Lei N º 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - **CORDE**. Brasília. 1989

_____. Lei N º. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília. 1990.

_____. Lei N ° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

_____. Lei n ° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de sinais-LIBRAS** e dá outras providências. Brasília. 2002.

_____. Lei N ° 10.845, de 5 de março de 2004. **Institui o Programa de Complementação ao atendimento Educacional Especializado as pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências**. Brasília. 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial no Brasil. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em 13/07/2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular n °. 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Brasília, 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

_____. Ministério da Educação. Portaria n °1679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidades de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, 03 de dezembro de 1999. Disponível em <http://www.cedipod.org.br/edu1679.htm> acesso em 28/01/2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria n °3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União** de 3 de dezembro de 1999, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>> Acesso em: 15/03/2009

_____. Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio Portaria n° 55, de 3 de abril de 2008. **Diário Oficial da União** N° 66, segunda-feira, 7 de abril de 2008. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/download/enem/2008/DOU-Enem2008.pdf>>. Acesso em: 14/04//2009

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 15/01/2009.

_____. Resolução CNE/CEB n °2, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 de

setembro de 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 24/04/2009.

BRITO, F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Brasília: Secretaria da Educação Especial (SEESP) / Ministério da Educação (MEC), 2002.

CASTANHO, D. M. **Políticas para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um Estudo de Caso em Instituições de Ensino Superior de Santa Maria**. 116 p. Dissertação de Mestrado. UFSM, Santa Maria, 2007.

CECHINEL, L. C. **Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Superior: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. 2005.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHACON, C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. 161 p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista. 2001

CHAHINI T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís- MA**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão. 2006.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CONGRESO MUNDIAL DE LA FEDERACIÓN MUNDIAL DE PERSONAS SORDAS, 15., 2007, Madrid. **Conclusiones del congreso de la WDF**, Madrid. Disponível em <http://www.cnse.es/noticia.php?ID=817>. Acesso em 19/01/2009

CRUZ, J. I. G. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Mouro Lacerda. São Paulo, 2007.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em Contexto**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS. Editora gráfica, 2006.

FERNANDES, S. F. **A surdez e linguagens: É possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação de Mestrado. 212 p. UFPR, Curitiba, 1998.

_____. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação**. IN: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades na educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. V.2. p.59-81.

_____. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

FILIETAZ, M. R. P. **Política pública de educação inclusiva: das normas à qualidade de formação do interprete de língua de sinais.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GÁRCIA, E. Normalización e integración. En Mayor Sanchez, J. e outros: **Manual de educación especial.** Madrid: Anaya, p. 57-77, 1986.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIROX, A. H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p.57-63, 1995

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

_____, ET AL . O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2008, vol14,n.1, p. 63-74. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=71148&type=P> > Acesso em: 23/05/2009

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Editora Ática, 1997

LOPES, M. C. A invenção da surdez: cultura, identidade e diferença no campo da educação. In: THOMA, A.S.; LOPES, M.C. **A invenção da Surdez.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

_____. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KARNOPP, L.B. **Língua de sinais na educação dos surdos**. In: THOMA, A.da S., LOPES, M.C. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

KAUFFMANN, J.M. **The regular Education initiative as Reagen-Bush Education Policy**: A trickle-Down theory of education of hard-to beach. The journal of Special Education. Virginia, 23, 3, p.256-278, 1989.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, P. C. (2008). **A política educacional de integração/inclusão: um olhar egresso surdo**. Florianópolis

MARCHESI, A. **A prática das escolas inclusivas**. In: RODRIGUES, D. Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001.p.93-108.

MARQUES, C. A. **A construção do anormal**: uma estratégia de poder. Trabalho apresentado na 24 Reunião da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, 2001.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C. **Transcrição de dados de uma língua sinalizada**: um estudo piloto de transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: Heloisa Moreira Lima Salles. (Org.). Bilingüismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007, v., p. 73-96.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MODERNIDADE. In: **Dicionário Enciclopédico ilustrado Larousse**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007, p.686.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado em Educação. 224 p. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

MOREIRA, L.C.; FERNANDES, S.F. Reflexões sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 30, p. 01-13, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 17/02/2009.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso 03/05/2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1996.

PELLEGRINI, C. M. de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação de Mestrado. UFSM, 2006

PEREIRA, M. M. **Inclusão e Universidade**: Análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 198 p. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2007.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas**. In SKLIAR, Carlos (org) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PESSOA, F. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PLATT, A. D. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90**: o constructo do sócio-conceitual da normalidade-anormalidade (ou adequação a realidade). Tese de Doutorado. Campinas, 2004.

PRECONCEITO. In: CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007, p.629.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Edital n.º 02/2008**. Normas para o processo seletivo de novembro de 2008. Curitiba, PR, 05 de agosto 2008. Disponível em: <
http://www.vestibular.pucpr.br/pseletivo/verao2009/documentos/edital_vestibular.pdf
> Acesso em: 27/04/2009.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **A Educação Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

REYNOLDS, D. **Escolarización eficaz de niños con necesidades educativas especiales**. La investigación y sus implicaciones. Madrid: Siglo Cero, 143. P.24-32

RICHARDSON, R. J. ET AL **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999

ROSS, P. **Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão**. Revista Educar, Curitiba, n. 23, p. 203-224, 2004. Editora UFPR

RUBIO, C. G. **Educación Especial**: de la integracion escolar a la escola inclusiva. Valencia: Promolibro, 1998.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SANCHEZ, C. **Vida para os Surdos** - Carlos Sanchez.htm - (Reportagem feita pela revista Nova Escola de setembro de 1993, por Carlos Mendes Rosa) <<http://www.vibraudicao.hpg.ig.com.br/>> Online em 08/06/2003.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos**: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: UPF, 2006.

SKLIAR, C. **Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de Educação Bilíngüe para Surdos**. Revista Espaço INES, ano V, março de 1997. Rio de Janeiro.

_____, **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____, Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7-49.

SOM e fúria (Sound and Fury). Direção: Josh Aronson e Roger Weisberg. USA: 2001. (60 min), colorido.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

STROBEL, K. L. **História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas 2007**. In QUADROS, R. M. de e PERLIN, G. Estudos surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

_____. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. **Mudanças estruturais para uma mudança ética**. In: Estudos Surdos III org. QUADROS, R. M de. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

THOMA, A. da S. **Surdo: esse “outro” de quem fala a mídia**. In: SKLIAR, C. Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TRAJETÓRIA. In CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3.ed.Rio de Janeiro: Lexikon, 2007, p. 780.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Edital n.º 04/2008**. Normas e vagas para o processo seletivo 2008/2009. Núcleo de Concursos, Curitiba, PR, 2008. Disponível em <
http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2009/inf_2009.htm >. Acesso em: 15/05/2009.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. **Manual do Candidato**. Processo Seletivo, 2008, Curitiba, PR. 2008. Disponível em <
<http://www.utp.br/vest/vest200904/manual.asp?id=a7>> Acesso em: 15/05/2009.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Edital 11/2009 – CAFCV**. Curitiba, 2008. Disponível em: <
http://200.19.73.111/ves/pg/edital/edital_ves_inv_2009.pdf.> Acesso em: 24/04/2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANG, M. C. **Atencion a la diversidad del alumnado**. Madrid: Narcea, 1995.

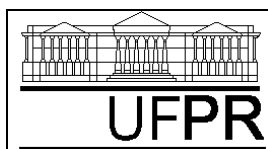
APÊNDICE

Identidades Surdas

Identidades	Conceituação	Comunicação	Relação com surdos e ouvintes
Identidades surdas	<p>Trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda.</p> <p>Estão mais presentes em surdos que pertencem à comunidade surda.</p> <p>A experiência visual é que determina formas de comportamento, cultura e língua.</p>	<p>Uso das experiências visuais, cultura visual, uso da LIBRAS como primeira língua. Usam tecnologia diferenciada: legenda e sinais na TV, telefone especial, campanha luminosa.</p>	<p>No contato com outros surdos constrói sua identidade surda, identidade política surda.</p> <p>Tem suas comunidades associações, e/ou órgãos representativos e compartilham entre si as suas dificuldades, aspirações e utopias.</p>
Identidades surdas híbridas	<p>Surdos que nasceram ouvintes e que depois ficaram surdos.</p>	<p>Conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Primeiramente captam do exterior a forma visual, passam para língua que adquiriram e depois para os sinais.</p>	<p>Usa as duas línguas, mas sua identidade vai ao encontro das identidades surdas.</p> <p>Participam das comunidades associações, e/ou órgãos representativos e compartilham com as identidades surdas suas dificuldades, políticas, aspirações, utopias.</p>
Identidades surdas incompletas	<p>Surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista de acordo com a cultura dominante.</p>	<p>Usam a oralidade e muitos surdos que pertencem a este grupo nunca tiveram contato com outros surdos.</p>	<p>Consideram a identidade ouvinte como superior. Muitos surdos não puderam conhecer outros surdos.</p>
Identidades surdas flutuantes	<p>Surdos que vivem e se manifestam partindo das concepções dos ouvintes. Estão na</p>	<p>Falta de comunicação com os ouvintes e também não usam a língua de</p>	<p>Desvalorizam a cultura surda e não demonstram ter compromisso com a</p>

	dependência no mundo dos ouvintes seguem os seus princípios, respeitamos colocam-nos acima dos princípios da comunidade surda, às vezes competem com ouvintes, pois que são induzidos no modelo da identidade ouvinte.	sinais de forma a terem uma comunicação eficiente.	comunidade surda, não conseguem inserir-se nem na comunidade ouvinte e nem na comunidade surda.
Identities surdas de transição	Estão presentes em surdos que devido a sua condição social viveram em ambientes sem contato com a identidade surda.	Há uma passagem da comunicação visual oral para a comunicação visual sinalizada, quando estes surdos entram em contato com a comunidade surda.	No momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela desouvintização, ou seja, rejeição da representação da identidade ouvinte.
Identities embaçadas	São surdos que não conseguem captar a representação da identidade ouvinte, não conseguem compreender a fala, e também não tem condições de usar língua de sinais, não lhe foi ensinada ou não tiveram contato com a mesma.	Não usam nem a oralidade e nem a língua de sinais.	Dificuldade extrema, pois não conseguem comunicar-se nem com ouvintes e nem com outros surdos
Identidade surda de diáspora	Estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro país ou, inclusive passam de um Estado brasileiro a outro ou ainda de um grupo surdo a outro. Ela pode ser identificada como o surdo carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte americano. É uma identidade como muito presente e marcada.	Interesse e facilidade para apreender a língua de sinais de outros países	Facilidade para relacionar-se com surdos de outros estados e países.

2 - APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tema de Pesquisa: **A trajetória escolar de alunos surdos e deficientes auditivos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior.**

ROTEIRO DA ENTREVISTA

I. Dados de Identificação:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Data de nascimento:
- 1.3 Você é:
 - Deficiente auditivo
 - Surdo
- 1.4 Qual o grau da sua perda auditiva?
 - leve
 - severa
 - moderada
 - profunda
- 1.5 Qual a causa da sua perda auditiva e quando ela aconteceu?
- 1.6 Que tipo de comunicação você utiliza na maior parte do tempo?
 - Usa LIBRAS
 - Oralidade
 - Bilinguismo (LIBRAS e oralidade)
 - Bilinguismo (LIBRAS e escrita)
 - Português sinalizado
 - Outra: _____

II – Trajetória Escolar:

- 2.1 Você frequentou a Educação Infantil? Era em uma escola especial ou escola comum (de ouvintes)?
- 2.2 Neste período você tinha outros tipos de atendimentos, com especialistas (fonoaudiologia, psicologia, apoio pedagógico ou outros) fora da escola?
- 2.3 Você fez a maior parte do Ensino Fundamental (1^a série a 8^a série) em:
 - Escola especial para surdos.
 - Escola regular em classe especial
 - Escola regular com serviços de apoio escolar (intérprete e outros) .
 - Escola regular sem serviços de apoio.

2.4. Com quantos anos você entrou e saiu do Ensino Fundamental?

2.5 Neste período você tinha outros tipos de atendimentos, com especialistas (fonoaudiologia, psicologia, apoio pedagógico ou outros)?

2.6 Você fez a maior parte do ensino médio :

() Escola especial para surdos

() Escola regular em classe especial.

() Escola regular com serviços de apoio escolar.(com interprete)

() Escola regular sem serviços de apoio.

2.7 Com quantos anos você entrou e saiu do ensino médio?

2.8 Neste período você tinha outros tipos de atendimentos, com especialistas (fonoaudiologia, psicologia, apoio pedagógico ou outros)?

2.9 Você fez algum curso preparatório para o vestibular? Em sua opinião fazer este curso foi importante para sua aprovação no vestibular.

2.10 Por que você escolheu o curso que faz atualmente?

III - Vida Acadêmica Atual :

3.1 Em qual Instituição de ensino você estuda?

3.2 Qual o curso e série que frequenta?

3.3 Em que ano você ingressou no Ensino Superior ?

3.4 Qual é a importância para você de fazer um curso superior?

3.5 A que fatores você atribui seu ingresso no Ensino Superior?

3.6 Qual ou quais atendimento(s) de apoio você possui fora da Universidade?

3.7 Qual ou quais atendimento(s) de apoio a Universidade dispõe para auxiliá-lo?

3.8 Você considera que estes atendimentos suprem suas necessidades na universidade?

3.9 Quais são as dificuldades encontradas para ingressar e permanecer na universidade ?

IV- Relações Familiares e Interpessoais:

4.1 Qual a importância da sua família no que diz respeito a sua vida escolar?

4.2 Sua família o incentivava a estudar ou não? Comente sua resposta.

4.3 Como a sua família demonstrava que apoiava e incentivava seus estudos? Dê exemplos.

4.5 Como era sua relação com colegas e professores durante a pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e na faculdade?

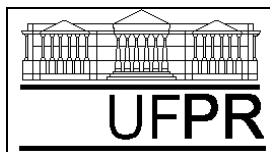
4.6 Você já participou de algum tipo de associação de surdos e ou deficientes auditivos? Comente sua resposta.

4.7 O maior número de amigos que você tem são ouvintes ou surdos?

V Informações Adicionais

5.1 Você gostaria de fazer comentários ou dar sugestões sobre o tema desta pesquisa?

3 - Apêndice



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Noemi Nascimento Ansay
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

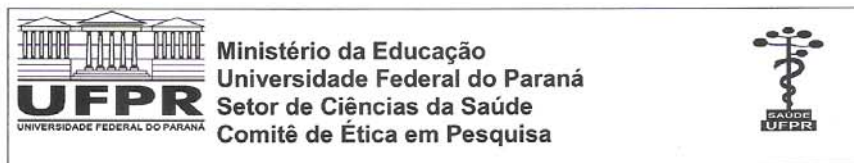
Pesquisa: A trajetória escolar de alunos surdos e deficientes auditivos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior.

A entrevista será feita individualmente. Inicialmente haverá indagações sobre a identificação do pesquisado (a). A seguir, são propostas questões sobre a trajetória escolar do aluno, sobre suas relações interpessoais e a sua condição atual como estudante universitário. As respostas poderão ser usadas como apoio na análise dos dados da pesquisa mencionada. Poderão ser utilizados trechos das respostas, sendo que, será mantido sigilo quanto à identidade do (a) pesquisado (a) bem como, a Universidade em que o (a) mesmo (a) frequenta. As entrevistas serão gravadas em vídeo e contarão com o auxílio de um intérprete para aqueles pesquisados que utilizam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em sua comunicação.

Curitiba, março de 2008.

Eu, _____, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização do questionário.

4- Apêndice



Curitiba, 11 de fevereiro de 2009.

Ilmo (a) Sr. (a)
Noemi Nascimento Ansay

Nesta

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado “**A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**” está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 10 de dezembro de 2008 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 11 de fevereiro de 2009.

Registro **CEP/SD**: 658.195.08.12 **CAAE**: 0078.0.091.000-08

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Data para entrega do relatório final ou parcial: 11/08/2009.

Atenciosamente

Prof.ª. Dr.ª. Liliansa Maria Labronici
 Coordenadora do Comitê de Ética em
 Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

Prof.ª. Dra. Liliansa Maria Labronici
 Coordenadora do Comitê de Ética
 em Pesquisa - SD/UFPR

5 - Apêndice

Termo de Compromisso de Utilização de Dados

Eu _____, abaixo assinado, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nas entrevistas, bem como manter a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/96 do Ministério da Saúde. Afirmando que não farei cópias nem guardarei das entrevistas filmadas, fazendo a leitura dos sinais da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e gravando em áudio, devolvendo em seguida o material original.

Curitiba,... dede 2008

ASS: Intérprete

Nomes	Idade	Grau da perda auditiva	Causa da perda auditiva	Predomínio na forma de comunicação- LIBRAS ou Oralidade	Educação Infantil			Ensino Fundamental.		Educação Infantil e Ensino Fundamental					Ensino Médio				
					Escola Especial (11,11%)	Escola Comum (77,77%)	Ambas Modalidades (11,11%)	Escola Comum no Ensino Fundamental (77,78%)	Ambas modalidades (22,22%)	Fonoaudiologia	Psicóloga	Professor de apoio, psico-pedagoga	Intérprete	Não usou serviço de apoio	Fonoaudiologia	Psicologia	Professor de apoio - Psicopedagogo	Intérprete	Não usou serviço de apoio
1.Carlos	21	Bilateral Profunda	Uso de medicação feito pela mãe durante a gravidez.	LIBRAS Oralidade	x				x	x	x								x
2.Everton	21	Profunda O.D. Moderada O. E.	Tumor	Oralidade		x								x					x
3.Bianca	21	Bilateral Profunda	Congênita	Oralidade		x				x					x				
4.Francisco	23	Bilateral Severa	Congênita	Oralidade		x				x									x
5.Leila	26	Bilateral Profunda	Meningite	LIBRAS Oralidade			x	x	x	x					x				
6.Marta	31	Profunda O.D. Severa O.E.	Congênita	LIBRAS Oralidade		x												x	
7.Samanta	36	Bilateral Severa	Otites/perda degenerativa	Oralidade		x								x					x
8.Silvana	21	Bilateral Profunda	Citamegalovirus	LIBRAS Oralidade		x				X					x		x		
9.Susan	23	Profunda O.D. Severa no O.E.	Não definida.	Oralidade		x								x	x				

Nomes	Idade	Cursos	Universidade Privada (44,44%)	Universidade Pública (66,66%)	Ensino Superior				
					Fonoaudiologia	Psicologia	Professor de apoio Psicopedagogo	Intérprete	Não usou serviço de apoio
1.Carlos	21	Tecnologia de Sistemas de informação		X				X	
2.Everton	21	Biologia		X					X
3.Bianca	21	Medicina	X						X
4.Francisco	23	Arquitetura		X					X
5.Leila	26	Designer Gráfico	X					X	
6.Marta	31	Pedagogia	X					X	
7.Samanta	36	Pedagogia		X					X
8.Silvana	21	Psicologia	X						X
9.Susan	23	Pedagogia		X	X				