

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Leandro Patricio

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE SURDOS
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
ESPECIFICIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação", da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Sidney Reinaldo da Silva

CURITIBA

2011

S000 PATRICIO, Leandro
Políticas Públicas de Inclusão de Surdos na
Educação Superior: Especificidades de uma
Experiência.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti
do Paraná, Curitiba / PR, 2011.
000 Folhas

Orientador: Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva
1. Exemplo. 2. Exemplo. 3. Exemplo

CDD - 000

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os surdos que, em meio às dificuldades sentidas no processo inclusivo em toda sua vida acadêmica, não desistiram, mas lutaram para hoje tem o título de graduados no Ensino Superior.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, sem o qual a realização e conclusão desta pesquisa seria inviável, dando-me força e sabedoria nos momentos em que o cansaço e o desânimo me dominavam. Em seguida, a minha família, pelo amor, carinho, pelos valores a mim repassados, também pela constante preocupação na concretização deste sonho, e pela compreensão pelo pouco tempo disponível para me dedicar a vocês. Agradeço também a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), pela disponibilidade de realizar minha pesquisa na instituição, a qual é, sem dúvida, referência em inclusão, pois há muito tempo disponibiliza de atendimentos específicos aos surdos. Agradeço a Solange, pelo auxílio nas leituras realizadas, nas quais muitas vezes eu me deparava com dificuldades em compreender as ideias explicitadas, tendo paciência para retomar o que os textos retratavam; a professora Naura, em especial, por acreditar em mim e na capacidade dos surdos; ao Sr. Miguel (SENAI-CIETEP), pela liberação do tempo necessário para realizar minha pesquisa, bem como pela compreensão em meus momentos de ausência na empresa; a Lídia, pela interpretação e interpretação durante todos os encontros; ao professor Sidney, pela paciência e atenção a mim dedicadas, bem como pela compreensão acerca da cultura surda. Por fim, a Michelle, pelo apoio constante, me auxiliando no esclarecimento de dúvidas e na elaboração de textos, bem como na revisão de toda a presente pesquisa.

“Confie no Deus Eterno de todo o coração e não se apoie em sua própria inteligência. Lembre-se de Deus em tudo o que fizer e Ele lhe mostrará o caminho certo”.

Provérbios 3:5-6

NOTA DE REVISÃO

Meu primeiro contato com surdos deu-se em 2006, sendo com o autor da presente pesquisa, em um curso de pós-graduação em educação especial. Embora sem dominar a língua de sinais, despertou em mim o interesse de me especializar na educação de surdos e me apropriar desta língua tão encantadora. A partir daí, venho a quatro anos buscando me aprimorar. Sendo assim, hoje me sinto lisonjeada por ter sido convidada para fazer a revisão desta pesquisa, visto que presenciei juntamente com o autor as dificuldades sofridas pelos educandos surdos no processo inclusivo, mas também a possibilidade de participarem do processo de aprendizagem de forma igualitária.

As dificuldades são basicamente referentes às diferenças linguísticas presentes entre a língua de sinais – LS (primeira língua, a língua natural dos surdos), e a língua portuguesa – LP (segunda língua, a língua materna). A Libras (Língua Brasileira de Sinais) apresenta um vocabulário riquíssimo, uma gramática própria e uma organização sintática absolutamente diferente da língua portuguesa, sendo a LS uma língua visuo-espacial enquanto a LP, uma língua oral-auditiva.

Por este motivo, sua escrita do português encontra-se fora dos padrões exigidos perante a sociedade ouvintista e dominante da língua portuguesa em sua norma padrão, visto que a estruturação dos enunciados escritos pelos surdos fundamenta-se na gramática da língua de sinais, sua primeira língua.

Vale esclarecer que a língua de sinais, como dito anteriormente, é uma língua natural, a qual possui todos os níveis gramaticais (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático), sendo composta das mesmas funções das línguas orais. Contudo, sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção, por meio de processos visuais. Diante disso, difere a maneira dos surdos se expressarem através da modalidade escrita do português.

Por este motivo, o convite de realizar a revisão deste trabalho, o qual está repleto de palavras sinalizadas, que explicitam quem são os sujeitos surdos, sua cultura e identidade, sua história em meio a uma sociedade excludente, bem como os aspectos que norteiam sua educação. Entretanto, necessitavam tomar emprestados os significantes do português para materializar-se, tornando seu acesso compreensível a todos os interessados.

De tal modo busquei colaborar da maneira que me pareceu mais adequada, não negando o fato de ser surdo em sua própria língua, mas transformando estas palavras-imagens na língua majoritária de nosso país.

Michelle Bernardi
Professora Especialista em Educação de Surdos
e tradutora/intérprete de língua de sinais

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema as políticas públicas de inclusão de surdos a educação superior: especificidade de uma experiência. O objetivo geral foi estudar as políticas públicas que envolvem o processo de inclusão do surdo em uma Universidade particular de Curitiba. Como objetivos específicos têm-se: caracterizar a situação do surdo na sociedade atual e suas necessidades, bem como as políticas públicas e legislações que envolvem a inclusão do sujeito surdo em todos os âmbitos sociais, analisar as possibilidades e limites no que confere a formação acadêmica destes indivíduos, a partir de relatos de experiências sentidas e presenciadas por acadêmicos surdos, professores e profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa; apontar encaminhamentos metodológicos que envolvem a educação de surdos para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma significativa. A justificativa dá-se pelo fato de que a inclusão dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino é hoje a diretriz principal das políticas públicas educacionais. O problema da pesquisa residiu no questionamento de que até que ponto as políticas públicas do Sistema de Educação Superior alcançam as necessidades educacionais dos acadêmicos Surdos. A metodologia baseou-se em duas etapas: a primeira, na realização de pesquisas de fundamentação teórica, envolvendo os seguintes assuntos: estudos culturais, quem são os surdos, as políticas públicas de inclusão no Brasil e o Ensino Superior no Brasil; e a segunda, na realização de entrevistas, por meio de questionários entregues aos professores e tradutores/intérpretes, e filmagens com alunos surdos, sendo estas realizadas em língua de sinais (a língua materna dos surdos), traduzidas para o português e registradas em forma de tabela (anexos). Os principais autores que fundamentaram a pesquisa são Fernandes, Foucault, MEC (Ministério da Educação e Cultura), Quadros, Skliar e Cury. Os resultados obtidos mostraram que embora existam políticas públicas que tratam especificamente da inclusão de educandos surdos no sistema regular de ensino, há sem dúvida, uma defasagem considerável no processo inclusivo. Defasagem esta que decorre principalmente pela falta de fundamentação teórica a respeito do educando surdo, por parte dos docentes envolvidos neste processo, bem como a ausência de profissionais tradutores/intérpretes em todos os momentos de aprendizagem no ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, inclusão, surdo, educação superior.

ABSTRACT

This research theme is the public politic of inclusion of deaf education: a specificity of experience. The overall objective was to study the public politic process involving the inclusion of the deaf in a private university in Curitiba. The specific objectives are to: characterize the situation of the deaf in today's society and its needs as well as public politic and legislation that involve the inclusion of deaf subject in all social spheres, analyze the possibilities and limits in giving the academic these individuals, from accounts of experiences felt and attended by deaf students, teachers and professional translators / interpreters Pounds / Portuguese; methodological point referrals involving deaf education for the teaching-learning process occurs significantly. The justification takes place by the fact that the inclusion of students with special needs in regular education system today is the guiding principle of public politic education. The research problem lay in that questioning the extent to which public politics of the System of Higher Education reach the educational needs of deaf students. The methodology was based on two steps: first, conducting research of theoretical involving the following issues: cultural studies, who are deaf, the inclusion public politic in Brazil and Higher Education in Brazil, and second, in interviews, through questionnaires given to teachers and translators / interpreters, and filming with deaf students, which were conducted in sign language (the language of the deaf), translated into Portuguese and recorded in tabular form (attached). The main authors based the research are Fernandes, Foucault, MEC (Ministry of Education and Culture), Quadros and Skliar. The results showed that although there are public politic that specifically address the inclusion of deaf students in regular education system, there is undoubtedly a considerable lag in the inclusion process. This gap is mainly due to the lack of theoretical foundation about educating deaf, by the teachers involved in this process, as well as the absence of professional translators / interpreters in all moments of learning in the educational environment.

KEY WORDS: Public politic, inclusion, deaf, higher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ESTUDOS CULTURAIS	19
2. QUEM SÃO OS SURDOS	24
2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DOS SURDOS.....	27
2.2. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS.....	31
2.3. CONQUISTAS, INSTITUIÇÕES BÍLINGUES E MOVIMENTOS SURDOS.....	33
2.4. O SURDO E A APRENDIZAGEM.....	37
2.5. LETRAMENTO E EDUCAÇÃO BÍBLINGUE.....	39
3. POLÍTICAS AS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL	41
4. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	57
4.1. A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR – DO TESTE SELETIVO À CONCLUSÃO DO CURSO E PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO.....	60
4.1.2 Sobre o percurso do pesquisador e as incoerências das políticas inclusivas.....	66
5. PESQUISA DE CAMPO	69
5.1. A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA.....	69
5.2. SUJEITOS DA PESQUISA.....	71
5.3. ACESSIBILIDADE PARA INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE.....	73
5.4. INCLUSÃO?.....	74
5.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS SURDOS: DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO INCLUSIVO.....	75
5.6. ANÁLISE DOS RESULTADOS MEDIANTE DAS RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO INCLUSIVO: OS PROFESSORES E S INTÉRPRETES.....	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
7. REFERÊNCIAS	88

8. ANEXOS

ANEXO I – ENTREVISTA – ALUNOS SURDOS DA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	95
ANEXO II – ENTREVISTA – PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	96
ANEXO III – ENTREVISTA – TRADUTORES / INTÉRPRETES DA LÍNGUA DE SINAIS.....	97
TABELA I – RESPOSTAS DOS ALUNOS SURDOS.....	98
TABELA II – RESPOSTAS DOS PROFESSORES.....	122
TABELA III – RESPOSTAS DOS INTÉRPRETES.....	125
LEI FEDERAL N.º 10.436 DE 24 DE ABRIL de 200.....	129
DECRETO N.º 5.626 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.....	130

TERMO DE APROVAÇÃO

Leandro Patricio

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESPECIFICIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 16 de Dezembro de 2011.

Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Dr. Sidney Reinaldo da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná

Dr. Daniel Vieira da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná

Dra. Evelise Maria Labatut Portilho
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

INTRODUÇÃO

A inclusão dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino é hoje uma diretriz das políticas públicas educacionais. Assim, a educação inclusiva passa a ser entendida, sob a dimensão didático-curricular, como aquela que proporciona ao educando com necessidades educativas especiais o mesmo acesso aos conhecimentos que os demais alunos, ou seja, a uma educação igualitária e de qualidade. Esta forma de pensar as instituições de ensino representa um novo paradigma. Nesse sentido, a universidade, a partir de suas três dimensões constitutivas – ensino, pesquisa e extensão – tem uma contribuição significativa no desenvolvimento e implementação das exigências dessa diretriz. A universidade pode (e necessita) atuar na formação e capacitação dos educadores, bem como na produção de conhecimentos por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem sucedidas que atendam a esta proposta. Portanto, o grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, necessitam ser preparados para construir estratégias de ensino e realizar as adaptações pertinentes, conforme determinam as políticas públicas inclusivas. Vale esclarecer que esta pesquisa trata sobre as políticas públicas envolvidas no processo inclusivo no ensino superior como um todo, mas tem como foco principal, a inclusão de sujeitos surdos e as especificidades apresentadas por estes, bem com a análise das experiências vivenciadas por todos os envolvidos no processo inclusivo (educandos, educadores e profissionais tradutor/intérprete de Libras).

Para iniciar esse tipo de estudo, é de extrema importância considerar que, atualmente, a discriminação e/ou preconceito, teoricamente, não são mais aceitos pela sociedade, e o reconhecimento da igualdade de direitos se afirma cada vez mais. Trata-se ao mesmo tempo do reconhecimento do direito à igualdade e do direito à diferença.

Sendo assim, o princípio da inclusão passa a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade, buscam, em parceria, efetivar a

equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática, na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. Essa é uma espécie de utopia democrática liberal. Mas esse processo é contraditório.

E é a partir do processo de democratização da escola, que se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores desta. Assim trabalhadores marcados por elementos possíveis de discriminação são mais vulneráveis na sociedade capitalista.

Analisar as questões educacionais implica necessariamente considerar a história dos conflitos de classe em contradição com as suas exigências sociais. Contudo, as políticas educacionais não levam isso em conta, sobretudo quando falam em direito à diversidade que pode ser garantida numa sociedade economicamente desigual. É neste contexto que se fala em reconhecimento da diferença. Este estudo busca compreender as políticas públicas de reconhecimento a partir da epistemologia dos estudos culturais.

No Brasil, iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais podem ser constatadas já no século XIX, e, acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitais – portanto, fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo no país. (BRASIL, 1997).

A inclusão escolar enquanto política pública é um fenômeno recente. A partir da década de 1970, houve uma mudança na compreensão da responsabilidade da escola em relação às pessoas com necessidades educativas especiais. As escolas comuns passam a aceitar esse alunado em classes comuns, ou em classes especiais. Essa filosofia foi amplamente difundida ao longo da década de 1980, no panorama mundial.

No entanto, a existência de uma legislação asseguradora de direitos não garante que eles sejam respeitados e cumpridos por toda sociedade. Para isso, os direitos das pessoas necessitam ser reconhecidos e assumidos como responsabilidade de todos, o que implica uma modificação cultural significativa, que resulte no reconhecimento político das diferenças que se efetive também na vida cotidiana. Assim, as pessoas precisam ser educadas nos valores que orientam uma cidadania plena. Esse tem sido o esforço da Secretaria Especial dos direitos

Humanos no Brasil, com suas ações relacionadas com a educação e a efetivação dos objetivos de inclusão escolar.

Para atingir estes objetivos, faz-se necessário superar o sistema tradicional de ensino. Este é um propósito que devemos efetivar urgentemente nas salas de aula. Isso tende a ser visto como um compromisso democrático nos discursos políticos brasileiros. Reconhece-se que as escolas são as “incubadoras do novo” e têm um “papel inestimável e imprescindível na formação dos cidadãos deste milênio que desponta”. (FREIRE, 1978).

Cabe então à escola oferecer um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais justa e humanitária, aproximando os alunos entre si, tratando as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e a diversidade humana, tornando as famílias e a comunidade parceiras na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. Define-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam a “formação de redes de saberes e de relações que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento”. (FREIRE, 1978).

A inclusão exige da escola novos posicionamentos, implicando no aperfeiçoamento dos professores para que se atendam os alunos inclusos, especificamente os surdos, de maneira que propicie possibilidades de se conseguir desenvolvimentos significativos.

A luta pela inclusão do surdo na Educação Superior esta ligada com sua inserção no mercado do trabalho. Isso faz parte de uma bandeira de lutas em prol de uma sociedade igualitária, por um mundo em que a humanidade usufrua não apenas de direitos civis, como a liberdade de expressão e de crença, mas possam também desfrutar da condição de viverem a salvo do temor da violência, da pobreza e do abandono, por meio da garantia de trabalho e seguridade social para que todos tenham bem estar. Na sociedade atual, o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis poderá promover a autonomia de todos, com solidariedade e justiça.

Esta dissertação visa compreender a inclusão dos surdos no ensino superior por meio da análise de diversas tendências teóricas, bem como das políticas públicas que envolvem a educação deste alunado. A presente pesquisa faz um estudo sobre como se tem dado o processo inclusivo de acadêmicos surdos em nosso país, visto que todas as instituições de ensino já deveriam ter tomado

medidas específicas para o favorecimento da acessibilidade dos alunos surdos desde as condições de inscrição, ou seja, considerando o antes, durante e após o ingresso.

Para isso, tem-se como objeto da pesquisa, a realidade em que os acadêmicos surdos se encontram no processo de inclusão no Ensino Superior, especificamente numa universidade particular de Curitiba. Para isso, averiguou-se o número de acadêmicos surdos que concluíram seus estudos na instituição em questão, bem como as estratégias utilizadas durante o processo seletivo e sua permanência nos cursos superiores.

Como objetivo geral, estudar as políticas públicas que envolvem a o processo de inclusão do surdo numa universidade particular de Curitiba. Como objetivos específicos, têm-se: caracterizar a situação do surdo na sociedade atual e suas necessidades, bem como as políticas públicas e legislações que envolvem a inclusão do sujeito surdo em todos os âmbitos sociais, analisar as possibilidades e limites no que confere a formação acadêmica destes indivíduos, a partir de relatos de experiências sentidas e presenciadas por acadêmicos surdos, professores e profissionais tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa; apontar encaminhamentos metodológicos que envolvem a educação de surdos para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma significativa.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa, entrevistas, sendo estas gravadas e realizadas na primeira língua desses surdos, ou seja, a língua de sinais, sendo estas estruturadas e aplicadas individualmente, contendo questões abertas, pois, de acordo com (BLEGER, 1993) esse modo de entrevista oferece as possibilidades de enriquecimento da investigação pela liberdade e espontaneidade que ocorrem com a flexibilidade na medida de alterar a ordem das perguntas de acordo com o andamento da mesma. Já para os profissionais ouvintes (professores e intérpretes), foram entregues questionários a serem respondidos, contendo questões referentes ao processo de inclusão, metodologias, estratégias, recursos utilizados e dificuldades encontradas.

Mediante isto, nos próximos capítulos serão explanadas questões referentes a quem são os sujeitos surdos, bem como sua história, cultura e conhecimentos que possam nortear as suas necessidades sociais e lutas para a inclusão.

No capítulo 1 foi explanado sobre os estudos culturais, os quais analisam as relações existentes entre poder e práticas culturais, a partir dos mais variados contextos sociais e políticos.

O capítulo 2 explicou quem são os surdos; as considerações sobre sua história; o que é a língua brasileira de sinais (a Libras – sendo esta a língua natural dos sujeitos surdos); as conquistas, instituições bilíngues e movimentos surdos, em busca de uma real inclusão social e educacional; o surdo e a aprendizagem, o qual se dá por meio do processo de letramento e educação bilíngue.

O capítulo 3 referiu-se às políticas públicas de inclusão no Brasil, as quais visam à democratização de um ensino de qualidade.

No capítulo 4 foi exposto sobre o ensino superior no Brasil, bem como a inclusão nesta etapa acadêmica e o percurso do pesquisador e as inerências das políticas inclusivas.

O capítulo 5 retratou a realização da pesquisa de campo, sendo esta baseada em entrevistas feitas com professores, tradutores/intérpretes e alunos surdos. Nesta fase, foram analisadas questões como acessibilidade para inserção destes educandos na universidade; seu desenvolvimento acadêmico (dificuldades e facilidades em relação aos conteúdos ministrados), bem como o relacionamento dos surdos com os profissionais envolvidos e colegas de classe ouvintes.

Por fim, o capítulo 6 foi composto pela conclusão, sendo esta fundamentada em estudos teóricos e análises das pesquisas de campo.

1 ESTUDOS CULTURAIS

Desde o início da humanidade, a cultura é algo inerente ao ser humano, sendo entendida como a máxima expressão do espírito humano, e tem como característica a possibilidade de identificar determinados grupos culturais, tais como: os grupos culturais de massa, a cultura burguesa, a operária, a popular, a erudita, a juvenil, indígena, a cultura surda, entre outras.

Os Estudos Culturais correspondem a um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões nos mais variados campos, analisando diferentes teorias, visando romper os conhecimentos padronizados até então. Sendo assim, se referem a um projeto político de oposição. E como todo projeto de oposição, este gera discussões e movimentos engajados. Isso quer dizer que de certa forma não se pode compreender os estudos culturais sem associá-los a lutas das minorias por emancipados. No Brasil a prática dos estudos culturais no âmbito da educação tem abordado diferentes aspectos:

Entre nós, no Brasil, as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia. (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 56)

Segundo Sardar e Van Loon (1998), a dificuldade de encontrar um conceito único e padronizado para os Estudos Culturais, dá-se pelo fato de que “não é qualquer coisa que pode ser considerado estudos culturais, ou que estudos culturais podem ser qualquer coisa”.

Isso se dá devido aos pontos distintos que envolvem os Estudos Culturais. Dentre eles: seu objetivo, que é comprovar as relações culturais existentes entre poder e práticas culturais; desenvolver pesquisas que comprovem a complexidade que envolve os contextos sociais e políticos; a duplicidade de sua função, sendo objeto de estudo e ao mesmo tempo local da ação e da crítica política; expor a diferença que envolve o conhecimento, compreendendo quem conhece e quem é conhecido; e por fim, retratar a relação entre os Estudos Culturais e a sociedade

moderna, analisando especificamente os aspectos políticos inerentes a ela (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Ainda de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), Os movimentos culturais surgiram em meio a movimentações de determinados grupos sociais após o período pós-guerra, datando no século XX, mas especificamente decorridos na Inglaterra, cujo objetivo era desvendar os movimentos intelectuais, causando transformações consideráveis no que se refere às teorias culturais. Em outras palavras, se pretendia apropriar de conhecimentos, conceitos, saberes, instrumentos, ferramentas que emergem das leituras de mundo, repudiando os indivíduos conformados com a realidade, bem como os indivíduos que agem de acordo com interesses econômicos e políticos.

A partir daí, desta revolução cultural, a cultura deixou de ser entendida como um acúmulo de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual, passando a ser compreendida então como uma esfera na qual se luta pela significação, fazendo uso, para isso, de textos de estudos culturais. Costa (2002), revela que os Estudos Culturais são resultantes de movimentações teóricas e políticas, estas rebeladas contra as “concepções elitistas e hierárquicas de cultura”, na qual, até então, predominavam os interesses dos dominantes.

Dorziat, Lima e Araújo (2009), esclarecem ainda que foi “em meio a este variado contexto contemporâneo, contraditório e incerto”, que a perspectiva dos Estudos Culturais passa a ter sua significância, principalmente a partir dos estudos realizados por Michel Foucault sobre cultura, conhecimento e currículo.

Os Estudos Culturais se constituem de um conjunto de formações instáveis e descentradas, e não de um conjunto articulado de ideias e pensamentos. Esses estudos disseminam-se em várias áreas, abrangendo as artes, as áreas humanas, as ciências sociais, as ciências naturais e a tecnologia. Inicialmente, segundo Canclini (1995), os estudos realizados referentes às “análises culturais”, tiveram como temas pesquisados: as identidades, relações entre tradições e modernidade, as transformações das culturas populares, os consumos culturais, entre outros. (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003)

A partir dos temas citados acima, é possível perceber que os Estudos Culturais têm como foco de pesquisa teorias sobre cultura, bem como seu significado político. Político porque tratar sobre cultura requer analisar os conflitos entre grupos sociais. (FROW e MORRIS, 1997). Hall (1997), afirma que os Estudos

Culturais são baseados em concepções que consideram a sociedade capitalista como campo de desigualdades. Desigualdades estas que abrangem diferenças sexuais, étnicas, de classes sociais e que geram conflitos.

Ao tratar especificamente sobre os Estudos Culturais na América Latina, vale esclarecer que foi na década de 90 que, fundamentados nas tensões sofridas e pelos contextos problemáticos. Para Ríos (2002, p. 247), os Estudos Culturais referem-se a produções simbólicas da realidade social na qual estão inseridos os participantes destes movimentos culturais. Os Estudos Culturais na América começaram a se difundir e suas pesquisas iniciais tiveram como tema principal o “consumo natural”. Várias publicações foram realizadas, nas quais muito se utilizou os termos “teoria cultural” e “análises culturais”.

É importante ressaltar que os referidos estudos vêm aqui tomando proporções cada vez maiores. Prova disto são as inúmeras publicações de trabalhos possivelmente encontrados na internet, bem como pesquisas realizadas em centros universitários, sendo contemplados em cursos de mestrado e doutorado. Em resumo, as temáticas retratadas nos Estudos Culturais na América Latina têm como foco de análises e pesquisas os processos e artefatos culturais dos povos, assim como suas práticas cotidianas.

Contudo, Canclini (1997a, p. 2) em sua publicação intitulada “Mal estar dos estudos surdos”, retrata as dificuldades do desenvolvimento dos Estudos Culturais na América Latina, estas causadas pela fragilidade da metodologia existente entre a teoria e a prática e pela ausência de caráter político nestes estudos, o que deixa de gerar ações políticas transformadoras.

Ao tratar especificamente sobre a relação existente entre os Estudos Culturais e o campo educacional, Costa, Silveira e Sommer (2003), afirmam que estes estudos visam compreender e conceituar determinados termos, bem como concepções de mundo existentes, analisando principalmente as áreas humanas, comunicativas e literárias. Sendo assim, é possível perceber que os Estudos Culturais em Educação têm como foco explicitar sobre temas como cultura, identidade, discurso, mas de forma pedagógica, mas sem deixar de lado seu caráter político.

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), o surgimento, desenvolvimento e a constituição relacionada aos Estudos Culturais, estudos estes que, como dito anteriormente, referem-se a lutas de cunho político e social. Tratando

especificamente do continente latino americano, as autoras retratam, entre muitos assuntos, sobre o cenário em que se encontram os EC no âmbito educacional, envolvendo questões referentes à pedagogia e a educação, ou seja, a relação destes estudos com o ambiente escolar.

Na escola, os Estudos Culturais passam a ter sua importância a partir do momento em que consideram as particularidades sociais, econômicas, culturais e linguísticas (considerando nesse aspecto, a cultura de cada povo e o regionalismo) dos envolvidos no processo educativo. E é a partir daí, que estes analisam as questões curriculares, preocupando-se em o que ensinar e como fazê-lo. Assim, sendo o conhecimento e o currículo, campos culturais, SILVA (1999), afirma que o currículo, nesta perspectiva, refere-se ao resultado de discussões acerca de diferentes sujeitos e identidades sociais.

Contudo, é importante considerar que o processo educacional se dá, nos mais variados ambientes, e não apenas na instituição escolar. Ele acontece a todo momento na vida do ser humano, visto que os sujeitos se apropriam de conhecimentos e ideias também a partir de imagens, filmes, textos, propagandas, charges, bem como pelo meio televisivo.

Segundo Dorziat, Lima e Araújo (2007) é extremamente relevante que sejam revistas as concepções sobre os Estudos Culturais e currículo. Estas precisam ser retomadas, passando a contemplar as práticas vivenciadas pelos educandos no meio social, comparados aos conhecimentos adquiridos nos âmbitos educacional e teórico, tendo como objetivo principal que os alunos possam realizar suas próprias elaborações.

Visto que esta pesquisa tem como foco a área da surdez e as teorias que a cercam, torna-se relevante acrescentar que uma das ramificações dos Estudos Culturais refere-se aos Estudos Surdos. Estes têm surgido nos movimentos surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes.

De acordo com Skliar (1998, p. 5), “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença e de seu reconhecimento político”. Sendo assim, os Estudos Surdos se lançam na luta contra a concepção sobre os

sujeitos surdos enquanto deficientes, doentes e indivíduos que são “só ouvido”, mas esclarecer quem são os surdos, grupo minoritário que apresentam aspectos culturais e linguísticos diferentes dos ouvintes, conforme explicado no capítulo a seguir.

2 QUEM SÃO OS SURDOS?

A discussão entre a utilização correta dos termos: surdo-mudo, deficiente auditivo ou surdo ainda é algo polêmico em nossa sociedade. Saber como se referir a uma pessoa com perda de audição não significa considerar apenas os aspectos biológicos, mas sim, sociais, culturais e linguísticos.

O termo surdo-mudo nos remete a um equívoco, visto que as pessoas que apresentam a referida perda sensorial não necessariamente apresentam alguma limitação vocal. Ou seja, a limitação destes indivíduos encontra-se no aparelho auditivo e não no sistema de voz. Portanto, é completamente possível que estes possam fazer uso da língua oral, desde que participem de um trabalho com profissionais fonoaudiólogos.

Já o conceito de deficiente auditivo (D.A), fundamenta-se em uma visão médico-organicista, onde o sujeito é visto como portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada por meio de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, visando à normalização do mesmo. Neste caso, o grau de perda (indicado pelo diagnóstico) define o encaminhamento educacional e o treinamento fonoaudiológico mais adequados para sua reabilitação. A título de curiosidade, os deficientes auditivos são classificados de acordo com o grau de perda, como segue:

- D.A LEVE: Perda auditiva de 20 a 40 dB;
- D.A MÉDIA OU MODERADA: Perda de 40 a 70 Db;
- D.A SEVERA: Perda de 70 a 90 Db;
- D.A PROFUNDA: Perda auditiva superior a 90 Db.

Com relação aos surdos, estes são sujeitos que fazem parte de uma minoria linguística; uma parcela da população que faz uso da comunicação visual-espacial (Língua Brasileira de Sinais – Libras) como principal meio de conhecer o mundo, substituindo assim, a audição e a fala. Além disso, ser surdo revela considerar uma amplitude social que situa a perda auditiva apenas como um fator, sem ocupar uma posição tão significativa para o seu desenvolvimento individual e coletivo.

Segundo Wrigley (1996, p. 13), “contrário ao modo como muitos definem a surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos”.

Sendo assim, surdos são sujeitos heterogêneos que defendem a cultura surda e apresentam uma identidade que tem como fundamento a cultura visual e a libras enquanto primeira língua.

Sobre estas diferenças culturais, é válido iniciar a explanação sobre o assunto, conceituando o termo “cultura”. O conceito de cultura foi desenvolvido primeiramente pelo antropólogo Edward Burnett Tylor, onde passou a ser compreendido como “o complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, morais, leis, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. (TAYLOR, 1874).

Segundo o Minidicionário LUFT, cultura é o “ato ou efeito de cultivar, cultivo; desenvolvimento intelectual, saber; conjunto de experiências humanas (conhecimentos, costumes, constituições) adquiridas pelo contato social e acumuladas pelos povos através dos tempos”.

Para Fleury e Fischer (1989):

A cultura é concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos, expressos em elementos simbólicos, que tem sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, agindo como elemento de comunicação e consenso, além de instrumentalizar as relações de dominação.

O ser humano produz cultura e a transmite em suas diferentes interações. Diante disso declara Hall (1978), que a cultura possui três características: “ela não é inata, e sim aprendida; suas distintas facetas estão inter-relacionadas; ela é compartilhada e de fato determina os limites dos distintos grupos. A cultura é o meio de comunicação do homem”.

Tratando especificamente da cultura surda, esta se refere ao jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torná-lo habitável (PERLIN, 2003; *apud* STROBEL, 2009). Os sujeitos surdos veem o mundo de uma forma diferente, através de uma experiência visual; precisam compartilhar experiências com outros surdos, para que assim, se identifiquem enquanto sujeitos pertencentes a um povo com uma cultura diferenciada; apresentam valores culturais e hábitos próprios, como poesia surda,

piada surda, pedagogia surda, literatura surda, bem como uma história cultural própria.

E, para apropriar-se desta cultura surda, faz-se necessário, participar de associações de surdos, encontros, reuniões, palestras, cursos, convenções, seminários, bem como festas, encontros esportivos...; contratar profissionais surdos para atuar como instrutores dentro das escolas/empresas; convívio intercultural entre ouvintes e surdos, visando à troca de experiências, valores e saberes.

No que se refere à identidade dos surdos, estas são múltiplas e multifacetadas. Segundo Perlin (1998 p. 51–73), as identidades surdas são sete:

1. **POLÍTICA:** Identidade fortemente marcada pela política surda. Comum em surdos que pertencem à comunidade surda;
2. **HÍBRIDA:** Indivíduos que nasceram ouvintes, mas perderam a audição no decorrer da vida;
3. **FLUTUANTE:** Surdos que não têm contato com a comunidade surda.
4. **EMBAÇADA:** Representação estereotipada da surdez e/ou desconhecimento da surdez enquanto cultura;
5. **TRANSIÇÃO:** Surdos sem contato com a comunidade surda (por desconhecimento ou opção);
6. **DIÁSPORA:** Surdos que mudam de cidades, estados, regiões e países, sofrendo com a regionalização dos sinais;
7. **INTERMEDIÁRIA:** Apresentam resíduo auditivo, mas procuram levar uma vida mais semelhante possível à dos ouvintes.

Contudo, a identidade surda perpassa por vários aspectos a serem considerados. Dentre eles: a idade em que ocorreu a surdez, a idade em que a surdez foi descoberta, que frequências auditivas estão preservadas e em que altura são ouvidas, como se deu o processo de aquisição da (s) língua(s), como a família encarou a perda auditiva e as especificidades nela intrínsecas, como se deu a inserção nos ambientes escolar e social, entre outros.

Além disso, é importante esclarecer que a identidade surda não é estável, mas sofre constantes modificações. Sendo assim, os surdos não são um grupo homogêneo e o respeito às diferenças é fundamental. A construção da identidade

surda baseia-se na identidade cultural e o meio social e político no qual o sujeito está inserido.

No que diz respeito à diferença linguística, faz-se necessário considerar que a aquisição e/ou aprimoramento da linguagem e da língua é um direito de todos. Ao tratar sobre o canal comunicativo utilizado pelos surdos, é importante deixar claro que estes necessitam serem sujeitos bilíngues, isto é, ter o domínio de duas línguas/idiomas, visto que são uma minoria linguística, e que, portanto, sua língua natural não é a língua majoritária do país. Sendo bilíngues, estes têm como primeira língua (L1) a Língua Brasileira de Sinais e a segunda língua (L2), a Língua Portuguesa – em sua modalidade escrita.

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DOS SURDOS

Como dito anteriormente, os surdos constituem um grupo minoritário e por terem sido comparados aos ouvintes, foram historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social e rotulados como seres incapazes, em todos os âmbitos (educacionais, sociais, culturais e afetivos).

Não possuíam nenhum direito legal e eram impedidos de participações sociais. O próprio casamento lhes era negado, bem como o direito adquirir bens ou heranças. Tudo isso porque não eram considerados como humanos e sim como seres inferiores. A causa destas atitudes seria por não possuírem a propriedade essencial da sociedade na época, a fala. (XIMENES, 2000).

Eram conceituados como profanadores das leis divinas, seres pecaminosos que vieram ao mundo como forma de castigo divino. De acordo com Pessotti (1984), os surdos eram tidos como impuros e incapazes de se salvar, pois não podiam ouvir a palavra de Cristo e nem confessar seus pecados.

Além disso, acreditava-se que o pensamento e a linguagem (e, portanto, a língua) eram interligados e dependentes um do outro. Sendo assim, os surdos, sujeitos não dominantes e não usuários da modalidade oral como forma de comunicação, eram excluídos e marginalizados da sociedade, pois se encontravam fora do padrão de normalidade e considerados indivíduos incapazes de pensar,

raciocinar e omitir opiniões. Aristóteles, importante pensador, bem como toda a sociedade da época, acreditava que o processo de aprendizagem dava-se apenas por meio da audição e da fala. Visto que os sujeitos surdos não possuem qualidade auditiva, estes eram impedidos de apropriar-se de conhecimentos. Kant e Schopenhauer afirmavam que os surdos não tinham capacidade de raciocínio e, como consequência, não conseguiam realizar pensamentos abstratos.

Um fato extremamente relevante de ser pontuado sobre a área educacional foi o Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, Itália, no ano de 1880, cujo objetivo era discutir e avaliar a importância de três métodos de ensino: através da utilização da língua de sinais, a metodologia oralista e a mista (língua de sinais e o oral, simultaneamente).

Os temas propostos foram: vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas curativas e preventivas, etc. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais. (BORNE, 2002, p. 51).

Neste congresso, mais especificamente na data de 11 de setembro de 1880, houve uma votação por parte dos 160 participantes ouvintes – na qual os surdos não puderam participar –, a favor de métodos orais na educação de surdos. A partir de então, a língua de sinais foi oficialmente proibida, por alegação de que a mesma era prejudicial ao processo de oralização dos educandos surdos.

(...) ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que 'todos sabem que as crianças são preguiçosas', e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil oral para a língua de sinais. (WIDELL, 1992, p. 26).

Em seguida do congresso, professores surdos perderam sua credibilidade, juntamente com seus empregos e as línguas de sinais foram, forçadamente, substituídas pela comunicação oral. Em consequência disto, a qualidade da educação dos surdos passou por sérias limitações e dificuldades, tendo os educandos surdos perdas qualitativas e quantitativas no processo de apropriação do conhecimento. Estas controvérsias deram-se pelo fato de professores/alunos ouvintes e alunos surdos apresentarem culturas diferentes e por um destas culturas – no caso, a dos surdos – não estar sendo respeitadas.

Com o passar do tempo e o nítido fracasso escolar dos educandos surdos, participantes deste processo de ouvintismo. De L'Épée criasse o sistema de sinais metódicos, utilizado em sua escola fundada em 1755. Os sinais metódicos permitiam aos alunos surdos à aprendizagem da leitura e da escrita. Esses surdos juntamente com o abade L'Épée (ouvinte), agruparam-se formando a primeira Escola Pública de Surdos em Paris, em 1760. (MANACORDA, 1999).

Quando o abade de L'Épée sistematizou os sinais, ao constituir seu método, ele apropriou-se de um amplo vocabulário que os surdos já utilizavam, criou outros e acrescentou movimentos aos elementos lexicais para demarcar funções gramaticais francesas no conjunto de sinais, os quais considerava fundamentais para a comunicação e a aprendizagem das lições. No contexto das aulas e dos exercícios públicos, o autor indicava que os sinais fossem dominados a tal ponto que complexas questões metafísicas eram propostas por meio dos sinais metódicos e os alunos adiantados eram capazes de responder corretamente em francês e, às vezes, também em latim.

No texto de Benvenuto (2006, p. 227–246), pode se perceber os diferentes discursos com relação ao surdo. São eles: o discurso da deficiência de natureza médico pedagógica, constituído o século XIX; e o discurso sócio antropológico da diferença, que começou a se constituir no século XIX e cresceu no século XX.

Como considerados seres inferiores e não humanos tudo por causa da propriedade essencial para a sociedade que é a fala é que John Beverley em 700 d.C. foi considerado o primeiro educador de surdos, pois conseguiu fazer eles falarem. Os surdos eram considerados sem pensamentos e idiotas, profanadores das leis divinas e castigos divinos que a família recebia. Acontece que ainda hoje a grande maioria da sociedade desconhece esse povo e, os tratam de forma paternal como “coitados”. (CAPOVILLA E RAPHAEL, 2001).

O fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseando-se na sua experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural. Com isto a Constituição que assegura o direito a diferentes expressões culturais no povo brasileiro, faz antever a necessidade de que sejam respeitados de que os direitos culturais dos surdos. Para tanto já há uma série de legislações em relação à educação do surdo, bem como em outros espaços sociais onde o surdo interage. Tais leis visam garantir sua fundamentação cultural. Isto faz antever a presença de uma serie complexa de legislações que não são para a exclusão, a captura, mas

para o pleno direito à diferença. Estas legislações estabelecem alguns fatos obrigatórios, por exemplo, a educação especial, a educação inclusiva que, mesmo não garantindo o acesso à cultura surda, garantem o direito à educação. Mas também há legislação que estabelece o momento de uso pleno do direito cultural de acordo, seja pela Constituição Brasileira, seja pelas demais leis educacionais.

Na Constituição brasileira de 1967 há alguns artigos assegurando aos surdos o direito de receber educação. Do mesmo modo a atual Constituição datada de 1988, abre espaço a nossos direitos à educação diferenciada uma vez que assegura nosso direito à diversidade cultural. Segue o texto da constituição atual datada de 1988, onde em um de seus artigos se refere à cultura.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Nos anos 50 e 60, a concepção de sujeito surdo sofreu mudanças. Nesta época, passaram a ser vistos como pessoas doentes, necessitadas de cuidados especiais, e que, portanto, precisavam ser segregados e protegidos.

Cabe lembrar que a filosofia oralista veio ao Brasil e dominou a educação até a década de 1970. Porém, segundo Góes (1999, p. 26), as discussões teóricas sobre cognição e linguagem começaram a formar novas concepções a partir da década de 80. Uma nova proposta parte do pressuposto que a comunicação deve ser privilegiada e não a língua propriamente dita. Conforme Sacks (1998), a ideia de evitar que os surdos vivessem e morressem privados de serem ouvidos em confissão e, sem conhecerem as Sagradas Escrituras, fez com que o abade De L. Épée criasse o sistema de sinais metódicos, utilizado em sua escola fundada em 1755. Os sinais metódicos permitiam aos alunos surdos à aprendizagem da leitura e da escrita.

Contudo, pouco tempo depois, entre as décadas de 70 e 80, os indivíduos que apresentam alguma perda auditiva, eram considerados como deficientes. Sendo assim, poderiam ter acesso ao processo educativo mediante a normalização dos mesmos, ou seja, desde que passassem por tratamentos de reabilitação de fala.

Foram fundadas então, instituições específicas para pessoas surdas, na época, denominadas como deficientes auditivas (D.A's).

Por quase um século, as línguas de sinais foram perseguidas nas mesmas instituições que supostamente deveriam propagá-las. Mas os códigos não chegaram a ser eliminados, mas simplesmente conduzidos ao mundo marginal, onde sobreviveram graças às contraculturas estabelecidas pelas crianças nas escolas, clandestinas, rebeldes e cruéis. (REÉ, 2005).

Finalmente, a partir da década de 90, os surdos passam a ser vistos pela sociedade enquanto uma minoria linguística, que apresentam diferenças linguísticas e culturais, as quais se baseiam em suas experiências visuais. A partir daí, a Libras passa a ser reconhecida enquanto língua/idioma utilizado por estes indivíduos.

2.2. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A comunicação surgiu quando o homem soube conceber e organizar ações, elaborar e classificar representações mentais de indivíduos, eventos e relações. Na sociedade atual, os processos comunicativos ocorrem das mais variadas formas, podendo esta acontecer da maneira mais simples ou a partir do uso de equipamentos tecnológicos.

A comunidade surda tem na língua de sinais a sua maior forma de comunicação, podendo esta ser um veículo de sua história de valores sobre o mundo, conceituando pensamentos e reescrevendo os significados produzidos pelo grupo, suas crenças, visões do mundo, seus valores, costumes transparecendo as suas identidades culturais.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais mais fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade lingüística. (QUADROS, 1997, p. 47).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural das comunidades surdas em nosso país. Esta apresenta uma gramática própria e sua linguística é composta pela fonologia, morfologia, semântica, sintaxe e pragmática. Contudo, a grande maioria dos ouvintes pensa que essas línguas são fundamentadas em mímicas e gestos, soltos e isolados, os quais são utilizados pelos surdos para

facilitar a comunicação. Mas isso não é real. A diferença entre ambas refere-se às suas modalidades. Uma oral-auditiva, composta por palavras ou itens lexicais, e a outra, visuo-espacial, composta por sinais.

E esses sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço neutro em frente ao corpo. Estas articulações, denominadas parâmetros, podem ser comparadas aos fonemas e morfemas das línguas orais.

A Libras, segundo Felipe (2007), é composta por cinco parâmetros. São eles:

- CONFIGURAÇÃO DA (S) MÃO (S): é a forma da (s) mão (s) no momento da sinalização, podendo ser o sinal realizado pela mão dominante ou por ambas as mãos;
- PONTO DE ARTICULAÇÃO: lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar ou não alguma parte do corpo. Caso não toque, o sinal é realizado em um espaço neutro em frente ao corpo;
- MOVIMENTO: pode ou não estar presente nos sinais;
- ORIENTAÇÃO/DIRECIONALIDADE: direção em relação aos parâmetros acima descritos;
- EXPRESSÃO FACIAL E/OU CORPORAL: as expressões faciais, tais como: movimento de cabeça, olhos, boca, sobrancelhas... , bem como a inclinação ou não do corpo são elementos gramaticais que compõem a estrutura da língua.

E é a partir da combinação destes parâmetros que se obtém o sinal, que combinados, formam frases em um contexto. Sendo assim, é possível perceber que as línguas orais e as línguas de sinais são similares em seu nível estrutural, visto que são formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades mais complexas.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p. 42–43).

Assim pode se constatar a importância da língua de sinais para os sujeitos surdos. O conceito de identidade por meio da experiência com o outro se relaciona, portanto, às imagens que são construídas ao longo das contínuas experiências de trocas com os outros, que são constituídos sujeitos, investidos de sentimentos, nomes, posições e regras sociais.

Por fim, vale esclarecer que a Libras não é apenas a língua natural dos surdos, a língua utilizada por esta comunidade, mas sim, um idioma oficializado pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Contudo, foi a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a educação de surdos passou a ser reconhecida pela sociedade. Estes documentos tratam de questões referentes à inclusão da Libras como disciplina curricular; da formação do professor e instrutor de Libras; do uso e da difusão da Libras e da língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; bem como do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

2.3. CONQUISTAS, INSTITUIÇÕES BILÍNGUES E MOVIMENTOS SURDOS

No decorrer de toda a história dos surdos por um processo educacional de qualidade, ou seja, a garantia de uma educação bilíngue, várias foram as lutas e conquistas. Contudo, apesar de os surdos já terem muitos dos seus objetivos alcançados, as manifestações realizadas por surdos continuam em todo o país e também fora dele.

Nesta parte da dissertação, serão explicitados alguns dos movimentos que marcaram a história a nível nacional e internacional. Vale esclarecer que, seria inviável descrever, explicitar sobre todas as manifestações. Por este motivo, foram selecionadas as mais marcantes e/ou recentes da história do mundo dos surdos.

Sem dúvida nenhuma, o marco da educação de surdos foi o surgimento da Universidade Gallaudet.

Em 1856, segundo Moura (2000), Amos Kendall, um general que havia trabalhado nas administrações presenciais anteriores, doou dois hectares de sua propriedade no nordeste de Washington para fundar uma escola e construir habitações para 12 surdos e seis alunos com deficiência visual (cegos). No próximo ano, Kendall convenceu o Congresso a incorporar a nova escola, que foi chamada a partir de então, de Instituição Columbia para a Instrução de Surdos, mudos e cegos. Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Hopkins Gallaudet, fundador da primeira escola para surdos nos Estados Unidos, tornou-se superintendente da nova escola.

Neste congresso, a referida instituição foi autorizada a conferir graus universitários e o então presidente, Abraham Lincoln, assinou o projeto de lei. Gallaudet foi intitulado presidente da instituição, incluindo a faculdade, que naquele ano tinha oito alunos matriculados. Entretanto, através de um ato do Congresso em 1954, o nome da instituição foi mudado para Colégio Gallaudet em homenagem a Thomas Hopkins Ganeste Conllaudet. Já em 1986, também por um ato do Congresso dos EUA, foi concedido a Gallaudet o título de Universidade, tornando-se assim, um local popular para reuniões, seminários, recepções e outros eventos para ambos dentro e fora do campus grupos.

Atualmente a universidade conta com mais de 40 cursos, e não atende mais apenas acadêmicos surdos, mas o processo de inclusão ocorre quando ouvintes se matriculam nesta. (MOURA, 2000).

Já em nosso país, tudo teve seu início com a criação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), há 150 anos. Segundo o site oficial do INES (www.ines.gov.br), sua história começou em 26 de setembro de 1857, durante o Império de D. Pedro II, quando o professor francês Hernest Huet (que era surdo) fundou, com o apoio do imperador, o Imperial Instituto de Surdos Mudos. Na época, o Instituto era um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de todos os pontos do país e muitos eram abandonados pelas famílias.

Em 1931 foi criado o externato feminino com oficinas de costura e bordado. Com isso, o INES consolida o seu caráter de estabelecimento profissionalizante, instituído em 1925.

Os anos 50 foram marcados por uma série de ações importantes, como a criação do primeiro curso normal para professores na área da surdez (1951). Neste ano, o INES recebeu a visita de Helen Keller, cidadã americana, surda e cega, cuja trajetória de vida é um exemplo até os dias de hoje. Em 1952 foi fundado o Jardim de Infância do Instituto e no ano seguinte criou-se o curso de Artes Plásticas, com o acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes. Em 06 de junho de 1957, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos. Neste mesmo ano foi criado o Centro de Logopedia do Instituto, o primeiro do Brasil.

Na década de 70 foi criado o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês de zero a três anos de idade. No início dos anos 80, com a criação do Curso de Especialização para professores na área da surdez, o INES investe na capacitação de recursos humanos, com a finalidade não só de capacitar, como de gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES.

Através do convênio UNESCO¹/CENESP², em 1985, foi criado no INES o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Prótese Otofônica e um laboratório de Fonética (atual Divisão de Audiologia).

Por fim, em 1990 é criado o informativo técnico-científico *Espaço*, cujos artigos são voltados para a educação do aluno surdo. A partir de 1993, o INES adquiriu nova personalidade com a mudança de seu Regimento Interno, através de ato ministerial. O Instituto passa a ser um centro nacional de referência na área da surdez. Com esta nova atribuição, foram realizadas ações que subsidiam todo o país.

Outra instituição de extrema importância no Brasil é a FENEIS. De acordo com o site oficial (www.feneis.org.br), esta foi criada em 1977. Recebeu inicialmente o nome de FENEIDA (a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), mas era dirigida e formada apenas por pessoas ouvintes. Em 16 de maio de 1987, em Assembleia Geral, a nova diretoria reestruturou o estatuto da instituição, que passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sociocultural, político e educacional. É importante esclarecer que todas as

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

² Centro Empresarial de São Paulo.

manifestações engajadas pela FENEIS perpassam por instituições acima dela, como a FENEIS do Rio de Janeiro (sendo esta, a matriz) e a Federação Mundial dos Surdos (WDF³).

Outra conquista extremamente significativa alcançada por parte dos surdos foi a criação e implantação do curso de graduação Letras/Libras, o primeiro curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira dos Sinais (Libras) da América Latina, sendo este fundamentado numa parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância e nove instituições de ensino. O curso tem como objetivo formar professores surdos (licenciatura) e tradutores/intérpretes de língua de sinais (profissionais ouvintes – bacharelado). Este está disponível nas modalidades presencial e à distância. A primeira modalidade acontece apenas na Universidade Federal de Santa Catarina (a UFSC, em Florianópolis), mas também está disponível na modalidade à distância em várias capitais brasileiras.

Dentre as disposições importantes do curso o destaque está para a constituição da língua de instrução, que é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e a Língua Portuguesa constará como uma das disciplinas obrigatórias sendo que em sua modalidade escrita. Tal experiência é inédita até então no Brasil.

Já no decorrer do presente ano, um movimento mobilizou os surdos de todo o país: o “Setembro Azul – Escola bilíngue para surdos”. Este movimento em favor da educação e da cultura surda teve seu início em março de 2011, sendo concretizado nos dias 19 e 20 de maio em Brasília. Mas ganhou forças ao se intensificar as discussões sobre a possibilidade do fechamento do INES. Somado a isso, a comunidade surda também manifestou sua indignação mediante a discriminação sofrida por estes durante a Conferência Nacional de Educação, o CONAE/2010, onde estavam presentes com o objetivo de defender propostas para uma educação bilíngue para surdos, ou seja, defender que as escolas públicas respeitem a diferença linguística dos surdos e utilizem a Libras como primeira língua e língua de instrução.

Pode-se perceber que a luta pelo cumprimento dos direitos dos surdos é constante e sem tempo pra acabar, visando garantir a todos, sem exceção, uma aprendizagem significativa. Ausubel (1982), explicita em suas pesquisas que a

³ World Federation of the Deaf.

aprendizagem significativa ocorre quando há relação entre teoria e prática, ou seja, quando os conteúdos/conhecimentos a serem trabalhados no ambiente educacional possuem relação com as experiências vivenciadas pelos mesmos fora do ambiente educacional, mas em seu cotidiano social.

2.4. O SURDO E A APRENDIZAGEM

Na realidade escolar a diferença se apresenta como diversidade da aprendizagem, em seus tempos, espaços, características (físicas, culturais) e maneiras diversas de aprender que singularizam cada aluno. Nesse sentido, os alunos surdos apresentam suas especificidades na sala de aula: De acordo com Fernandes (2006),

“Os surdos são pessoas que fazem parte de uma minoria linguística e que, portanto, têm o direito de participar das experiências de aprendizagem com a mediação de sua língua natural – a língua de sinais. Além disso, tem o direito de aprender a língua oficial de seu país: a Língua Portuguesa. Essa situação configura a necessidade de uma educação bilíngue para surdos”. (SEED, 2006).

Com base em todos os títulos até aqui descritos e em materiais de pesquisa produzidos por Fernandes (2006), para que se consiga atingir uma educação bilíngue de qualidade para estes alunos, é imprescindível que se elabore um projeto que tenha como fundamento questões básicas para o acesso à língua de sinais, na infância, como primeira língua e o ensino da língua portuguesa como segunda língua. E, para que esse objetivo seja atingido, faz-se necessária a atuação de educadores bilíngues (surdos e ouvintes), como interlocutores no processo de aquisição da linguagem.

Mas por que uma educação bilíngue? Apesar de a língua brasileira de sinais (a Libras) ser reconhecida oficialmente em território nacional, desde abril de 2002, a mesma é ainda desconhecida pela imensa maioria da população. Além disso, o aprendizado da língua portuguesa pelos indivíduos surdos torna-se necessária pelo fato de que é por meio desta que as pessoas se comunicam, são transmitidas informações por diferentes canais, são redigidos documentos oficiais e, acima de

tudo, processa-se toda a escolarização formal dos alunos.

E este processo de escolarização/inclusão de educandos surdos, muitas vezes está associado – por parte da equipe docente – a dificuldade de aprendizagem e de respeito à diferença linguística.

Segue agora, algumas especificidades envolvidas no processo de aprendizagem do português por estudantes surdos, e alguns critérios que devem ser respeitados pelo professor em relação à avaliação e/ou produções escritas realizadas por alunos surdos:

De acordo com a SEED/SUED/DEE (Secretaria Estadual de Educação/ Superintendência de Educação/ Departamento de Educação Especial, 2006), no que se refere à forma ou estrutura do texto, o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfosintáticos por estarem diretamente relacionados à organização da Libras: a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem OSV (objeto-sujeito-verbo), OVS (objeto-verbo -sujeito), SVO (sujeito-verbo-objeto); estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo - inexistentes em Libras - e pessoas verbais; ausência de verbos de ligação; utilização do artigo de forma inadequada ou aleatória, devido à sua inexistência em Libras; utilização de elementos que constroem a coesão textual como é o caso das conjunções, preposições, pronomes, entre outros, que poderão não se apresentar ou se colocar inadequadamente; concordância verbal e nominal que, pela ausência de desinência para gênero e número, bem como flexão verbal de modo e tempo em Libras, poderão apresentar-se de forma peculiar; questões de gênero e número por serem não marcados em Libras.

Já em relação ao aspecto semântico ou de conteúdo do texto, são características próprias nos textos de surdos: a limitação ou inadequação lexical (pobreza de vocabulário), em decorrência das experiências limitadoras em relação à língua portuguesa a que os surdos foram submetidos em sala de aula e das poucas oportunidades de leitura no ambiente familiar, o que acaba por prejudicar a argumentação e coerência do texto. (SEED/SUED/DEE, 2006).

Tais considerações são básicas para se analisar, discutir e compreender que é apenas através de um compromisso com a educação e com um trabalho diferenciado (considerando à diferença linguística e baseando-se numa proposta de letramento), é que os educandos surdos se constituirão como sujeitos de sua

aprendizagem.

2.5. LETRAMENTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Com base em estudos feitos por especialistas – tais como: Cagliari (1992), Skliar (1999), Fernandes (2006), entre outros –, os conceitos de *alfabetização* e *letramento* são ao mesmo tempo diferentes e interligados (no caso dos ouvintes), visto que, a alfabetização nada mais é do que o domínio do código, ou seja, é um processo que envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas e palavras. Dito isso, fica claro que a alfabetização não é uma realidade possível para os surdos, já que este processo tem como fundamento conhecer as letras e seus respectivos sons, e se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, logo, não lhes é possível fazer as associações entre fonemas e grafemas.

Já o letramento, com base em Fernandes (2006), corresponde à apropriação da leitura e escrita, mas de forma significativa, isto é, o letramento pressupõe o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas de quem faz uso socialmente da leitura e escrita, respondendo às suas demandas sociais. Desse modo, o processo de letramento é muito mais amplo que o da alfabetização, pois perpassa o simples ler e escrever, para fazer uso dentro e fora da instituição educacional, dos conteúdos aprendidos, tendo, portanto, uma função social.

Vale esclarecer que, não é pelo fato de os surdos não serem alfabetizados como os ouvintes, que estes não podem se aprimorar dos processos de leitura e escrita. No entanto, o domínio da leitura ocorre baseado na língua de sinais. Isso porque a língua de sinais exerce, para o surdo, função semelhante à oralidade para o ouvinte, sendo viável então, a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos, os quais serão responsáveis pela apropriação imagética do sistema de signos escritos. Sendo assim, ambos os significados são envolvidos na materialidade dos signos veiculados pelos sinais (na natureza visual e espacial) e pela escrita (de natureza visual e gráfica). (THOMA e LOPES, 2005).

Portanto, ser um educando surdo e usuário da Libras é se confrontar com uma educação bilíngue, tendo a Libras como sua primeira língua e a Língua Portuguesa – em sua modalidade escrita – como segunda língua. Assim, utilizar a L1 (Libras) e a L2 (Língua Portuguesa) na instituição de ensino, significa possibilitar aos alunos o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (surdas e/ou ouvintes) se comportam quando pretendem se comunicar de maneira mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e linguístico, sendo condição mínima e necessária para que os alunos possam participar efetivamente das aulas, entendendo e fazendo-se entender, e assim, sendo capaz de participar da sociedade.

Por fim, vale esclarecer que tudo o que foi explicitado acima, está garantido na legislação, nas políticas públicas brasileiras. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (conforme pode ser conferido nos anexos IV e V).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Tratar sobre “Políticas públicas de inclusão” é sempre um tema que gera muitos debates e discussões, visto que envolve uma série de reformulações e mudanças. E, para que estas transformações perpassem o papel, ou seja, deixem de ser um mero projeto, a elaboração de uma nova proposta educacional faz-se necessária. Contudo, é preciso que as mudanças aconteçam nos âmbitos político, econômico, social e cultural. E é a partir desta proposta de educação inclusiva que visa atingir uma educação igualitária, onde todos, sem exceção, têm direito à aprendizagem e a uma educação de qualidade.

Ao tratar sobre o termo “igualitária”, nos remetemos ao equilíbrio, a não diferenciação entre indivíduos. Sendo assim, não cabe a esta educação tratar alunos como “normais” e “não normais”.

Normalidade e anormalidade são questões polêmicas que norteiam a inclusão e a exclusão, na medida em que esses conceitos podem estigmatizar sujeitos entre normais e anormais, atribuindo assim um juízo de valor onde para os normais haveria uma vantagem sobre os ditos anormais. Já para Foucault o termo anormalidade foi utilizado como forma de normalizar as diferenças.

O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com (BANK-MIKKELSEN, 1969) e (NIRJE, 1969), que questionaram o abuso das instituições educacionais especiais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que todos, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Skliar (2002) referencia o francês Adolphe Quetelet como quem pode contribuir com essas questões das noções de norma e de normal. Quetelet acreditava que a média dos atributos humanos iria determinar o que estava dentro da norma dos indivíduos estatisticamente num determinado país.

Na visão de Foucault, a norma é “uma maneira de um grupo se dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto referência, sem recurso

a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia quer a de um objeto". (EWALD, 1993, p.108)

Na sociedade moderna há um exagero de normas, as quais estão para excluir quem está fora do centro dessas normas ainda que a partir de categorias externas estabelecem os que ficam fora destas regras e que dentro desse estabelecimento se institui a normalidade pela permitindo que nos situemos no mundo.

Contudo, o art. 5º da Constituição e seus 78 incisos, fundamentados do ordenamento jurídico brasileiro, legitimam a busca por uma sociedade igualitária, idealizada na referida declaração.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Segundo Arroyo (2000) a sociedade está em tempos de luta pela inclusão social diante de tanta exclusão. Com isto, o foco de luta não se vincula somente ao campo da participação política, dos direitos políticos, mas dos direitos sociais, isto é, do pleno desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido vale a pena fazer uma longa citação de Cury:

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Desse modo, as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma

sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social.

Mas pode-se também entender o conceito de políticas inclusivas dentro daquela qualidade histórica a que BOBBIO (1992), chama especificação de direitos. Trata-se do direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, entre outras. A presença de imigrantes, provindos em boa parte de ex-colônias ou de outros países, repõe não só o tema da desterritorialização e dos fluxos migratórios como também o retorno de temas como tolerância e multiculturalismo no âmbito dos espaços nacionais perante minorias ali presentes. (CURY, 2005).

Nisto, perpassa a compreensão no que se refere à efetivação das concepções de cidadania e de educação. Foucault (1992) entende que a exclusão na sociedade demonstra a desigualdade e faz um estudo sobre esta questão, questionando as relações de poder expressas no jogo da exclusão. Ele argumenta que a exclusão é uma forma de extrema desigualdade e levanta a necessidade de prevenção ao invés de ações de reinclusão.

De acordo com Glat (2001, p. 7), “o momento educacional brasileiro é de democratização da instituição escolar. Nesse contexto, a educação inclusiva, que até à bem pouco tempo era considerada utopia, hoje vem consolidando-se como uma realidade”. A inclusão é uma exigência da democratização. Entretanto, como mostra Cury, ainda há limites no que se refere às políticas inclusivas de educação. Elas “esbarram, apesar de uma legislação avançada, na ausência de uma efetiva política de educação básica” (CURY, 2005). Para os educandos com necessidades educativas especiais, cursar a educação básica é complicado, diria-se até mesmo, difícil, visto que, a conclusão desta escolarização, ainda continua sendo um privilégio de poucos em nosso país. Daí cabe lembrar o desafio proposto por Cury de que “mais do que as tradicionais lutas de educadores e intelectuais, só um vigoroso movimento da sociedade civil poderá tornar efetivos esses direitos proclamados.” (2005).

Segundo Albres (2010, p. 09), o movimento de educação inclusiva retrata um conjunto de manifestações contra a exclusão vivida, sentida e percebida, durante

toda a história, por pessoas com necessidades educativas especiais. Contudo, este movimento tem sido baseado em manifestações, ideias e reivindicações por um ensino de qualidade, em todos os níveis de formação, direito este garantido em âmbito legislativo.

As novas adequações apresentadas nessa reforma educacional atingem a organização da educação brasileira, principalmente a partir da lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN). Com esta lei, segundo seu artigo 21, “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. Constituem ainda a educação básica a educação de jovens e adultos e a educação profissional. A educação especial é reconhecida no artigo 58 como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9.394 de 20/12/96), estabelece de forma mais específica que devem ser ofertados aos alunos com necessidades especiais serviços de apoio pedagógico especializado, como forma de suplementar o trabalho oferecido nas salas de aula regulares. Também em todo o seu Capítulo V defini a educação especial como uma modalidade de educação escolar; um atendimento penetrado em todos os níveis de ensino das instituições escolares.

O Ministério da Educação a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBN/1996 define que a “Educação Especial e seus professores irão fazer esse atendimento e em todos os níveis de ensino, do básico ao superior estarão presentes como uma modalidade de ensino”. (BRASIL, 2005, p. 26).

É importante entender que as ideias defendidas pela LDB foram reforçadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (instituída

pela RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001), as quais se mostram favoráveis ao processo de efetivação da educação inclusiva.

Mas o que é educação inclusiva? SAILOR (2002), aponta que o termo “educação inclusiva” emergiu no início da década de 1990, e embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era a instituição escolar como um todo, e não tanto a sala de aula. Já a “educação inclusiva” pressupunha a condição de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para esses indivíduos serem ensinados em outros ambientes, como a comunidade no qual estavam inseridos.

Porém, foi em 1994, com a Declaração de Salamanca, na Espanha, que o projeto de escola inclusiva foi mais precisamente delineado. A conferência que deu origem a esse documento trouxe um novo enfoque sobre o sistema educacional, ocasionando uma atualização no ordenamento jurídico brasileiro por meio de emendas que modificaram o texto constitucional e possibilitaram inserções importantes na política educativa, as quais constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Tratando especificamente da educação de surdos, a Declaração de Salamanca retrata:

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em obediência a estes princípios, a Constituição dispõe sobre o direito à educação e à forma pela qual ela deve ser ministrada, avocando para o Estado e a família o dever de garantir aos cidadãos brasileiros o ensino a quem tem direito. Assim, diz a Constituição: Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas as pessoas se desenvolvem de forma diferente e muitas encontram dificuldades típicas de uma condição específica.

O objetivo da educação inclusiva é fazer com que a escola atue, por meio de todos os seus componentes (técnicos e profissionais), para possibilitar a inclusão dos indivíduos que dela fazem parte. A filosofia da escola inclusiva tem como princípios a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1997, p. 17). Celebrar as diferenças como algo que está aí, mas que não deve ser motivo de acomodação dos educadores, mas sim desafios.

De acordo com Goffredo (1991, p. 46), a escola inclusiva deve “compreender o aluno respeitando-o nas suas diferenças, reconhecendo-o como uma pessoa que tem determinado tipo de limitação”. Com isso, irá se exigir da instituição educacional uma nova estratégia de ação para que as diferenças individuais sejam resolvidas e para que o objetivo de ensino e aprendizagem venha a ser alcançados.

Segundo a UNESCO não é o aluno que tem que se adaptar as regras da escola, mas a escola que tem que se adaptar as necessidades do aluno. (WERTHEIM, CUNHA, 2005, p. 17).

Laplane (2004 p. 121-147) argumenta que acreditar que valores e princípios da educação inclusiva sejam capazes de promover instituições mais justas do que aquelas que fundamentaram a segregação, compreender que o discurso em defesa da inclusão se constituiu historicamente como oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconhecer a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva, não pode ocultar os problemas todos que esta mesma “*educação inclusiva*” impõe. A autora defende que a questão central dos ideais da educação inclusiva se confronta com a desigualdade social presente no Brasil e em outros países em desenvolvimento.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência (seja ela, auditiva, visual e/ou intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota

ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Assim, é função do Estado garantir aos educandos inclusos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas.

Todos os tópicos acima citados são de extrema importância. Mas muitas têm sido as dificuldades encontradas no que se refere à formação de professores.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação reconhece a importância deste aspecto como algo muito importante para ser estabelecido quando discorre em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Os professores devem ser preparados para trabalhar com esses alunos a fim de que haja uma real inclusão. A necessidade de capacitação profissional desses professores edifica-se nos valores teórico-práticos em entendimento de sua função social que é o de viabilizar a transformação do real. Desse modo, Sá-Chaves (2001) afirma que a formação do educador inclusivo está ligada [...] à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crenças, de algum

modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (2001, p. 89).

Assim com, Fonseca (1995) acredita que é preciso preparar todos os professores, para se obter sucesso na inclusão com a máxima urgência para que possam aceitar e relacionar-se com seus alunos e, suas diferenças e necessidades individuais. Os professores só poderão adotar esta postura se na sua formação forem dados meios de como avaliar seus alunos e elaborar objetivos específicos. Também como analisar a eficiência dos programas pedagógicos e obterem uma orientação eficiente nesta mudança de postura para busca de novas aquisições e competências.

Os professores que já estão no exercício do magistério precisam de oportunidades para uma formação continuada, inclusive em nível de especialização, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/01) que, dentre os vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dispõe sobre o oferecimento de educação continuada aos professores que estão em exercício.

Muitos educadores, em suas formações continuadas, questionam a respeito da adaptação curricular e as restrições que esse currículo vem trazer para o conhecimento ofertado pela escola. Vale esclarecer estas adaptações não seriam com relação à subtração de conteúdos, mas uma busca real de metodologias e didáticas que eliminem as barreiras para o aprendizado. Além disso, dificuldade há no processo, devido ao despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, essa clientela. (BUENO, 1999; GLAT, 1995; 2000; GOFFREDO, 1992; entre outros).

Diante disso, acredita-se, assim como (SILVA, 1999, p. 20-21), que:

...embora o currículo não coincida com a cultura, embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um texto e analisado como discurso (...). O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais. (SILVA, 1999, p. 20-21).

No capítulo que refere-se à Educação Especial do Plano Nacional de Educação, a educação inclusiva compõe uma nova prática educativa de informações estruturadas sobre a área inclusiva e a visão desse professor para todos. Nesse

sentido tanto a formação inicial quanto a continuada desses profissionais precisam de um novo olhar que transcenda as bases pedagógicas de ensino pela escola tradicional e instiguem esse professor a questionar desde sua prática pedagógica até a sua realidade no sentido de perceber as condições possíveis e instigá-las a um compromisso maior e de instrumentalização para alterações da realidade.

Pensando nessa formação do professor Mercado (1999) descreve as necessidades necessárias que um professor precisa ter:

- Busca por novos conhecimentos utilizando-se de recursos tecnológicos nas atividades educacionais;
- Formação continuada;
- Valorização da interação e da aprendizagem colaborativa;
- Reflexão crítica e elaboração de pensamento autônomo;
- Valorização da prática pedagógica docente como fonte de reflexões, de pesquisa e de conhecimento (1999, p. 100).

Sobre a educação de surdos, especificamente – aliás, foco deste trabalho, pode-se perceber que as dificuldades encontradas na inclusão destes sujeitos é foco de muitos debates.

A inclusão do surdo no ensino regular tem como principal empasse, tanto para os surdos como para seus professores, a falta de comunicação dos alunos surdos na escola, bem como a falta de contato com seus pares, dificuldade nas interações com alunos ouvintes e professores específicos das disciplinas.

Sendo assim, a falta de capacitação para professores para a comunicação com os seus alunos surdos e a existência de uma escola com uma cultura totalmente voltada para pessoas ouvintes, não havendo um cuidado com os recursos pedagógicos, são barreiras no desenvolvimento educacional do surdo.

A inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo. (SILVA, 2001).

Um estudo realizado por Thoma (1998) destaca que em contato com surdos adultos, os relatos sobre as suas vidas escolares junto a ouvintes na questão da inclusão foram negativas, pois de forma geral os professores, os colegas e toda a escola não estão preparados para política de inclusão. E quando se pensa neste preparo, as informações que comumente são fornecidas para o professor que possui, entre seus alunos, um surdo, não são linguísticas e culturais, mas sim políticas. As estratégias utilizadas pelo professor ouvinte de falar devagar, sempre de frente para o aluno surdo para que ele possa fazer a leitura labial, remete o sujeito surdo a uma situação constrangedora, e não de compreensão e troca de conhecimentos e ideias. Contudo, vale esclarecer que esta situação decorre da falta de conhecimento/orientação ao professor, que em meio as suas dificuldades de comunicação, realiza tentativas por meio do processo de oralização, no qual acaba, por muitas vezes, não conseguindo atingir seus objetivos, que é de transmitir conhecimentos científicos.

Martins (2005) e Oliveira (2005) observaram que muitos professores adotam práticas pedagógicas diferenciadas porque não acreditavam no desenvolvimento de seus alunos surdos, com uma visão de incapacidade dos mesmos continuar os seus estudos.

Sendo assim, para que se elaborem proposições políticas para uma nova estrutura de educação de surdos, é necessária uma aproximação com o mundo surdo, considerando a experiência visual na construção e no seu acesso ao conhecimento. Desta forma é possível ao educador se remeter a um novo olhar sobre a surdez e as relações de saber e poder no campo linguístico, social e cultural entre surdos e ouvinte. Para isso o foco na constituição do sujeito surdo seria através da língua de sinais. E é nessa valorização e conscientização da língua enquanto constituição do sujeito surdo e utilização no processo ensino-aprendizagem que se dá o encontro do surdo com o mundo ouvinte.

Mediante isso, cabe ao professor proporcionar e desenvolver formas de trabalho que permitam com que o surdo aprenda junto com os ouvintes, visando evitar o fracasso escolar. A inclusão é um processo muitas vezes baseado em surdos aprendendo a língua oral e essa inclusão pode trazer riscos de injustiça e diferenciação entre eles próprios, sentindo-se ainda mais excluídos. As dificuldades e barreiras são previsíveis no percurso escolar, já que não há uma língua comum. (QUADROS, 2003).

Entretanto, sobre a língua de sinais e a formação dos professores, o Plano Nacional de educação indica como meta a formação de recursos humanos para que haja capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais:

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000: p. 59).

A partir da garantia e efetivação do que foi citado acima, tornar-se-á possível, a escola oferecer um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, aproximando os alunos entre si, tratando as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que o rodeiam, tendo como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. Define-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam a “formação de redes de saberes e de relações que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento”. (FREIRE, 1978).

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a serem humano pessoas. Segundos estudos, nesses ambientes educativos, os alunos são ensinados a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender frequentando uma mesma e única turma. Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Rego (1995, p. 15) “a escola deve ser um espaço para transformações, as diferenças, o erro, as contradições, a colaboração mútua e a criatividade”. A realidade demonstra que a escola regular ainda possui barreiras ao aluno especial, não exercendo os direitos que lhe são garantidos por lei.

O movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vem dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais (...). A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável (PCNs⁴, 1999 p. 17).

Conforme Mantoan (1997), incluir exige de todos nós, educadores, novos posicionamentos, modernizando a escola e fazendo com que os professores transformem suas práticas para que, de fato, todos os alunos aprendam. Trata-se de reconhecer que as dificuldades que os alunos deficientes ou não apresentam, não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Luís Ignácio Gomes, Ministro da Educação de Cuba, em seu discurso de abertura do II Encontro Mundial de Educação Especial em 1998 propôs: "é a partir do reconhecimento da diversidade que se devem traçar as estratégias pedagógicas, a determinação dos métodos, as vias, os procedimentos que não podem ser tão rígidos, por existirem tantos caminhos pedagógicos a reconhecer".

Desta forma, entende-se que a escola é a porta de entrada das novas gerações para o mundo plural que já se vive. Nesse sentido, acredita-se que, de antemão, as mudanças educacionais exigem que se repense a prática pedagógica tendo como eixos a ética, a justiça e os direitos humanos. Esse tripé sempre sustentou o ideário educacional, mas nunca teve tanto peso e implicação como nos dias atuais.

"A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola". (BRASIL, 2007).

Contudo, a realidade que se observa dentro das instituições educacionais, ainda não condiz com o descrito acima. O problema da falta de qualidade de ensino é grande. Em muitas instituições educacionais, ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta do

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais

primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Persiste a ideia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos quantificando respostas-padrão. Seus métodos e suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livro, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja esta a próxima série a ser cursada, para o nível de escolaridade posterior ou para o exame vestibular. Mas esse consenso em torno da escola tende a ser cada vez mais desfeito.

Segundo os dados do Ministério da Educação (2007), apenas 39% das crianças terminam a 5ª série e somente 22% destes alunos completam a 8ª série. Mais ainda é que destas crianças somente 5% conseguem completar o primeiro grau sem passar pelo processo de repetência. Pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje não é somente garantir o acesso, mas permitir a sua permanência numa escola que atenda às suas reais necessidades e aspirações. Para SCHWARTZMAN (2008, p. 8):

...é necessário entender mais a fundo o que está ocorrendo, olhar os dados, comparar a experiência brasileira com a de outros países, e capacitar a sociedade a lidar com mais inteligência e conhecimento de causa com os problemas da educação do país.

Ele é tão significativo que demonstra a pouca eficácia que só tem gerado diplomados sem ou com o mínimo de condições para atuar na sociedade. Os resultados do Saeb⁵ demonstram que os alunos que concluem a 8ª série, em sua maioria, dominam os conteúdos esperados de um aluno de 4ª série, e os alunos que concluem a 4ª série, demonstram dificuldades em decodificar as palavras que leem. Então se conclui que ambos são incapazes de ler e compreender uma notícia de jornal, por exemplo. (OLIVEIRA e SCHWARTZMAN, 2002, p. 25).

Prova disso, é que o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e parte dos educadores e especialistas brasileiros, reconhecem que um dos maiores problemas da educação brasileira é a falta de qualidade do ensino básico. Pesquisas realizadas pelo INEP⁶

⁵ SAEB – Sistema de Avaliação Educação Básica

⁶ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

político e educacional, tem-se: o não acesso à educação básica, a serviços de reabilitação, a equipamentos e aparelhos especiais, a transporte coletivo, dificuldades financeiras, desconhecimento dos direitos pertinentes à deficiência e atitudes super protetoras por parte das famílias, entre outros. A partir da implantação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e da Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983–1992), esses motivos foram sendo alvo de intensos debates e de conseqüentes medidas reparadoras, o que permitiu que um número cada vez maior de pessoas com necessidades educativas especiais finalmente tivessem acesso à educação superior nos últimos 20 anos.

Isso nos remete a uma perspectiva democrática pluralista, onde ser humano precisa ser considerado em suas capacidades, habilidades e potencialidades. Sendo assim, em sua vida acadêmica, as diferenças culturais e linguísticas por parte de educandos surdos, em especial, devem ser consideradas em sua singularidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos garante isso hoje. Sem isso não se pode evitar que a exclusão aconteça. As universidades têm o compromisso de oferecer todas as condições de desenvolvimento acadêmico que seu alunado necessite.

SANTOS (*apud* GÓIS, 1999, p. 1), comenta que:

“A pessoa com deficiência assim, progride nas conquistas de um espaço na sociedade, principalmente no que retrata ao direito a educação no ensino fundamental, médio e ensino superior. Ficando um repensar educacional para a valorização de um construto para o pleno exercício dos direitos individuais. Construção essa que vem se identificando com o ingresso de pessoas com deficiências nas Universidades, aos poucos, mas vem ocorrendo.”

Com base em tudo o que foi mencionado até aqui, é possível constatar que as exigências são muitas para alcançar a tal almejada inclusão. Por isso é extremamente válido investigar os mais variados aspectos que envolvem o processo educativo inclusivo. Analisar a formação dos docentes, as estruturas e serviços existentes para atender às necessidades específicas, os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino e as reais dificuldades encontradas pelos educandos inclusos são questões que permeiam esta pesquisa.

E é por meio do exercício da cidadania permeando um viver democrático e prazeroso, comprometido com a educação de qualidade, tendo por base questões

legais, que são instrumentos que regem as Instituições de Ensino Superior para a real inclusão. Assim sendo, quando parte da população sofre por não ter acesso a uma educação de qualidade, independente dos motivos, não se pode falar em cidadania, sobretudo num Estado como o nosso, que em as leis existentes visam garantir uma cidadania igual para todos.

4. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no Brasil teve seu início há muitos anos atrás, na época que nosso país ainda era colônia de Portugal.

Portugal, é claro, sempre se opôs à ideia de brasileiros serem inseridos nas universidades, visto que os jesuítas eram eficientes no processo de domesticação dos índios e de colonização. Assim, a criação de universidades no Brasil traria disputa e empobrecimento da Universidade de Portugal, havia ainda o interesse de envio de estudantes brasileiros para Portugal, visando à dependência da Colônia em relação à Metrópole. (CUNHA, 1989, citado por JEZINE, 1999, p. 4). Além disso, a partir do momento que mais pessoas tivessem acesso aos conhecimentos, mais difícil se tornaria o domínio sobre os mesmos. Afinal, “não há opressor sem o oprimido”.

Com isso somente se dará a instalação do ensino superior com a chegada da Família Real no seu território. A partir de então são fundadas em 1808 as primeiras escolas superiores, para atender às necessidades da Coroa Portuguesa.

Sampaio explica que foram criadas as escolas de Medicina, Engenharia e mais tarde, de Direito, que se constituíam nas pioneiras para a formação do sistema de ensino superior no Brasil. Promovia o direito a uma pequena elite de ocupar posições privilegiadas no mercado de trabalho e assegurar prestígio social. (SAMPAIO, 2002 op. Cit. p. 3).

A criação de uma universidade no país contava com vários tipos de reações, partindo dos que sustentavam os cursos especializados (como a Engenharia, Minas e Agronomia), como sendo os mais apropriados à ex-colônia, como também daqueles que consideravam os cursos de caráter humanísticos como fúteis e ultrapassados. Também havia a resistência dos positivistas da época, contrários à ingerência oficial na educação.

Após a Proclamação da República, algumas modificações ocorreram na legislação educacional, tais como: incentivo da criação de faculdades isoladas e a fundação de instituições particulares, tendo como consequência o início de ampliação e diversificação do sistema. Nas primeiras décadas deste período, o número de estabelecimentos ampliou e grandes mudanças de linha qualitativa ocorreram, sendo ainda desenvolvidos cursos de formação tecnológica que, por sua

vez, exigiam uma melhor base científica e estimulavam o desenvolvimento da pesquisa. (SAMPAIO, 2002 op. cit. p. 7).

Ronald Braga acaba por trazer a divisão de três momentos na história do ensino superior: o primeiro que se estende até a década de 60, que mostra o ensino como cópia da universidade elitista europeia, atendendo aos jovens de origem aristocrática ou burguesa em cursos de alto custo. Dentre eles: Medicina, Direito e Engenharia, constituindo uma elite de bacharéis, herdeiros do capital cultural da nação. Num segundo momento, a partir de 60, que se demonstra uma tentativa de modernização e transição do ensino com base na LDB de 1961, pela criação da Universidade de Brasília, pela Lei nº. 5.540/68 e depois pelos Planos de Educação resultantes dos Planos Nacionais de Desenvolvimento.

E um terceiro momento, na década de 80, impulsionada pelas dificuldades econômicas internacionais e uma conseqüente crise de credibilidade. No que diz respeito à universidade dos anos 80, a crise econômica manifesta-se pela diminuição dos recursos financeiros, queda relativa das matrículas, perda do *status* dos diplomas de nível superior e maior distanciamento entre governo e as próprias instituições de ensino. (BRAGA, 2003 op. cit. p. 6).

Hoje o Brasil possui universidades e instituições de ensino superior federal, estaduais, privadas e até municipais. Já possui em média quatro milhões de alunos matriculados, sendo que 70% dos quais estudam em instituições privadas.

Ao retomar alguns acontecimentos/fatos importantes no que diz respeito ao ensino superior no Brasil, pode-se citar a década de 1930, caracterizada por um período de intensas disputas ideológicas e conflitos políticos. O governo federal instituiu que a Universidade do Brasil, a nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ficaria sob a tutela e responsabilidade da Igreja Católica (SCHWARTZMAN, 1991b; SCHWARTZMAN et al., 2000). Essa faculdade seria a unidade central da universidade buscando o desenvolvimento de um ensino de alto nível nas ciências exatas e humanas, e realizando as mais diversas pesquisas. Além disso, a capacitação dos professores para o ensino secundário.

Contudo, segundo Ferreira (1980, p. 17 e 18), o Ensino Superior no Brasil teve seu início no século XIX, por obra da Assembleia Geral, quando D. Pedro I sancionou a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, diploma criador de duas Faculdades ou dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda, sendo Ministro referendário da dita lei José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São

Leopoldo. Ambas as academias cresceram, agigantaram-se, dominaram a inteligência brasileira.

O curso jurídico de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, daquela cidade, no dia 1º de março de 1828.

O curso jurídico então fundado em Olinda instalou-se solenemente em 15 de maio de 1828, no poético Mosteiro de São Bento de Olinda, na beleza de suas colinas e no entremeio dos leques viridantes dos coqueiros. As aulas abriram-se em 02 de junho, matriculando-se 41 estudantes, tendo então o Doutor Lourenço José Ribeiro proferido a aula inaugural.

Em 1854 é transferido para o Recife, em um pardieiro da Rua do Hospício, tendo ao seu lado o curso anexo e a biblioteca, somente em 1911 passando para o reluzente e rico palacete onde hoje tem a sua sede.

O ensino superior em nosso país expandiu-se rapidamente a partir de então. Em 2004 havia um total de quatro milhões de alunos matriculados, um milhão dos quais em instituições públicas. Atualmente, o governo federal é responsável por uma rede de 44 universidades e 39 Centros de Educação Tecnológica de menor porte – pelo menos uma instituição em cada estado, e várias em estados como Minas Gerais e Rio de Janeiro (INEP,¹⁰ 2003).

Algumas dessas instituições são consideradas de boa qualidade, algumas oscilam muito, em seu interior, de disciplina para disciplina. Nas instituições federais, os alunos são selecionados por meio de exames escritos, a maioria dos cursos é diurno e o ensino é gratuito. Além disso, diversos estados têm suas próprias instituições públicas, a maioria das quais oferece cursos noturnos para alunos que não conseguem entrar nas instituições federais e não têm como se manter estudando durante o dia. A maior parte do ensino superior privado também segue este padrão, para estudantes que podem pagar mensalidades modestas. E há um segmento crescente de educação superior privada de alto custo, que atende alunos da classe alta, em áreas como administração, economia e odontologia, que desejam mais do que as instituições públicas podem oferecer. (SCHWARTZMAN, 1992, 2004).

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

O mais importante das atuais políticas públicas no que refere ao ensino superior é a proposta de universidades massificadas e igualitárias, sejam elas pública ou privada.

4.1. A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR – DO TESTE SELETIVO À CONCLUSÃO DO CURSO E PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Como já mencionado anteriormente, a educação inclusiva tem sido tema de reflexão, discussão e ansiedade por parte dos educadores em todos os níveis de ensino. Contudo, isto tudo se agrava ainda mais quando se trata sobre a inclusão no ensino superior, o qual tem como objetivo, repassar conhecimentos específicos e transformar um mero aluno em um profissional preparado para o mercado de trabalho. E, visando garantir esta qualidade de ensino e formar profissionais adequados às exigências impostas pela sociedade, é que cabe ao grupo de professores das universidades apropriarem-se de conhecimentos específicos de cada educando incluso, para que desta forma, todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos.

Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Neste sentido, fica claro que a implantação de um ensino que possibilite educar de forma inclusiva impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discussões e embates entre as mais diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo), onde seja possível refletir sobre que instituição de ensino se quer construir e que indivíduos se pretende formar.

A partir dessa perspectiva, o corpo docente necessita desenvolver estratégias de ensino de maneira a ultrapassar as fronteiras didáticas. Os

professores precisam humanitariamente possibilitar que seus alunos desenvolvam suas potencialidades, ajudando-os nos mais variados assuntos, para que consequentemente as barreiras preconceituosas sejam exterminadas.

A preparação desses professores para adaptarem-se às normas que possibilitam que o professor assuma um papel mútuo na relação ensino-aprendizagem dos não ouvintes é ainda um tanto quanto precária. Nem todo o corpo docente está profissionalmente preparado para ministrar e discutir assuntos relacionados às diversas áreas no campo educacional com esses alunos, pelo fato de não terem domínio da LIBRAS e por na maioria das vezes, não haver dentro das salas de aula intérpretes interpretando /traduzindo para os surdos os assuntos abordados no contexto educacional. Como Diz Ferreira (2006, p. 161) “de uma boa e sólida formação dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola passaram”. Assim a questão da gestão também é fundamental para uma inclusão de qualidade ao surdo na universidade.

Para tanto, urge a implementação de políticas educacionais que explicitem em seus programas de governo, sobretudo, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para equiparar adequadamente as necessidades dessa demanda.

No que se refere às políticas públicas para inclusão no ensino superior, este recebeu orientações de como implementar ações relacionadas à inclusão de alunos deficientes e um importante passo foi a Circular de 08 de maio de 1996 (MEC, 1996) que recomenda “acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior”. É um documento que sinaliza as possibilidades de acesso e de permanência destes e, para isto, recomenda ações específicas.

Tratando especificamente sobre o acesso dos educandos surdos ao ensino superior, estes apresentam algumas especificidades que devem ser consideradas desde o momento do processo seletivo, ou seja, desde o exame de vestibular.

O concurso vestibular, ao longo de sua história, tem sido alvo de muitas críticas, pois é um mecanismo que seleciona, exclui e, muitas vezes reproduz as desigualdades sócio educacionais.

Por este motivo, é de extrema importância que as instituições considerem o que determina a Circular de 08 de maio de 1996 (MEC/SESU, 1996), a qual sugere atenção:

- Na elaboração do edital, para que se possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- No momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Após o ingresso na universidade, encontra-se o grande desafio, pois o então acadêmico encontrará uma universidade que está se estruturando nas suas bases política, didático-pedagógica e organizativa para garantir uma permanência que garanta a inclusão e não ocorra uma mera inserção física, contribuindo adequadamente com sua formação.

E um dos pontos fundamentais para atender este alunado nas Instituições de Ensino Superior é o de se adequar às suas necessidades específicas, às suas reivindicações que, são garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a nova LDB, nº 9.394, Capítulo de Educação Especial, a qual se aplica tanto em Instituições de Ensino Públicas como em Privadas.

De fato, a inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais no ensino superior ainda se constitui em um desafio para as universidades no Brasil. O que se verifica é que apenas a partir da década de 1990 é que começam a surgir os dispositivos legais que amparam questões relativas ao ingresso desse alunado nos cursos de graduação; o exemplo da Portaria MEC nº. 1.793/1994, de o Aviso Circular nº. 227 MEC/GM e da Portaria MEC nº. 1.679/1999.

Contudo, a presença dos aparatos legais, por si só, não garante a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades. Desta maneira, os mesmos necessitam ser apoiados por políticas públicas de educação, que venham contribuir para que o espaço da academia se torne inclusivo. Conforme Moreira, (2005, p. 43), uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de

professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e combater qualquer forma discriminatória.

Para isto, alguns especialistas em educação especial apresentam sugestões de recursos necessários à efetivação da inclusão educacional. (MRECH, 1998). propõe:

- Aconselhamento aos membros da equipe para desenvolverem novos papéis para si e para os demais profissionais envolvidos;
- Auxílio na criação de novas formas de estruturação do processo ensino aprendizagem, direcionados às necessidades dos alunos;
- Oportunidade de desenvolvimento aos membros da equipe;
- Apoio ao professor de sala comum em relação às dificuldades de cada aluno e de seus processos de aprendizagem;
- Compreensão por parte dos professores sobre a necessidade de ultrapassar os limites de cada aluno a fim de leva-lo a alcançar o máximo de sua potencialidade;
- Possibilidade de que os professores tenham acesso a alternativas para implantação de formas adequadas de trabalho.

Masini (1999) ressaltando a responsabilidade dos envolvidos diretamente no processo de inclusão escolar assinala a necessidade de que:

- Cada um conheça seus próprios limites, pessoais e de formação e no que pode contribuir para a inclusão do aluno com deficiência;
- Sejam examinadas as condições e limites das escolas;
- Sejam analisadas as formas possíveis para que a inclusão se realize em benefício do estudante com deficiência;
- Façam projetos educacionais em uma dialética teoria/prática, com constante avaliação do que ocorre com o aluno com deficiência.

Enfatiza Masini (2000) a importância de investigações que forneçam dados sistematizados e analisados sobre experiências de inclusão de alunos com deficiências em escolas, identificando:

Como fazer a inclusão no que diz respeito aos recursos humanos e materiais;

- Com quem, ou seja, quais os alunos a serem integrados e incluídos;
- Onde serão incluídos, tanto do ponto de vista educacional como social;
- O que se objetiva da inclusão;
- Condições oferecidas para que ocorra.

Sendo assim, no que se refere à questão da inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, (MAZZOTTA, 1998), enfatiza a necessidade de, além dos discursos ideológicos proclamados e das garantias legais, faz-se necessário aos educadores conhecer as condições reais da educação pública e obrigatória, para identificar e dimensionar os principais pontos de mudanças necessárias. (BUENO, 2001).

Ao tratar especificamente do processo inclusivo de surdos neste nível de ensino, é fundamental considerar que a inclusão destes se dá, inicialmente, no reconhecimento de suas diferenças. A começar pela diferença linguística (QUADROS, 2003) a qual ele está inserido por possuir uma língua materna de natureza viso-motora. Com tal constatação se faz necessário à compreensão de sua diferença de pensamento e expressão. Com relação ao desenvolvimento dos conteúdos após o seu ingresso na Universidade se faz necessário que ele seja assistido por um intérprete, com certificação a nível superior e que possa lhe dar todo o suporte possível para se aprimorar dos conhecimentos científicos promovendo assim, o acesso a formação que o sujeito surdo ansiava adquirir.

Ainda sobre o processo de troca de conhecimentos, a comunicação entre professor ouvinte e alunos surdos é de extrema importância, para que lhe seja garantido o desenvolvimento e a aprendizagem, o respeito de suas especificidades e necessidades. Entendendo que cada indivíduo é um ser único e possui características próprias, com suas capacidades e dificuldades, se faz necessário que esse professor entenda que sua postura de mente aberta e disposição faz com que se torne significativo o aprendizado para esse aluno, pois sua atuação buscará nas diferenças as práticas diversas para o ensino dos conteúdos propostos. A maior barreira a ser superada seria a da comunicação, seguida do preconceito e quando esses professores não recebem apoio do sistema educacional torna-se um árduo trabalho, pois muitos destes não estão preparados para esta tarefa.

Sendo assim, é importante esclarecer que os sujeitos surdos, a partir do momento que têm garantido seu processo comunicativo dentro da instituição educacional, estes desenvolvem capacidades e saberes variados a partir da troca de conhecimentos, assim como os ouvintes. Portanto, cabe ao educador se aprimorar das teorias que norteiam a educação de surdos, saber trabalhar com as diferenças. Para Teixeira (2005), não há nenhuma educação que não seja especial ou especializada. O modo de tratar essa especialidade é que faz com que o conhecimento possa, ou não abstrair os conteúdos propostos. No entanto, o ingresso dessas pessoas na universidade ainda é considerado tanto quanto restrito e limitado, pois requer aprimoramento nas técnicas de ensino por parte da equipe docente. Algumas instituições estão preparando-se para que haja essa interação, aprimorando os conhecimentos e incluindo a LIBRAS no contexto curricular, tendo em vista que essa língua, assim como outras línguas, possui sua estrutura gramatical diferenciada e um caráter particular.

A título de curiosidade no que diz respeito à inserção da Libras, uma pesquisa intitulada como “A atuação do Instrutor Surdo no Ensino da Língua de Sinais na Educação Superior”, realizada na Universidade de Ribeirão Preto (SP) por Cristina Cinto Araújo Pedroso e Tércia Regina da Silveira Dias, comprovou a importância da contratação do instrutor surdo, visto que a inserção deste profissional garantiu melhorias no que se refere aos atendimentos fonoaudiológicos, pedagógicos e psicológicos. Esta possibilitou a interação entre surdos e ouvintes e instigou o interesse por parte dos profissionais envolvidos em realizar um aprofundamento teórico e prático da língua de sinais (in Temas sobre Desenvolvimento, vol. 9, nº. 51, julho/agosto. 2000, p. 18-20).

Por fim, de acordo com essa busca de acesso a uma educação de qualidade, baseada no respeito às diversidades acredita-se que uma análise da inserção dos surdos que estão no Ensino Superior, venha a demonstrar onde há esse compromisso técnico-científico com a aprendizagem na formação do indivíduo. Com a qualidade na aprendizagem do sujeito surdo no Ensino Superior pode-se obter uma visão destes resultados que a sociedade vem obtendo nas ações inclusivas. Este momento de ingresso no Ensino Superior é singular para o indivíduo, pois ele já possui base para uma escolha a nível profissional e busca resultados maiores em favor do exercício de sua cidadania.

4.1.2 Sobre o percurso do pesquisador e as incoerências das políticas inclusivas

Como prova das discrepâncias existentes entre as políticas públicas e os direitos garantidos perante a legislação e o real sistema de educação que sugere o processo inclusivo, narro minha experiência de vida enquanto aluno incluso no Ensino Superior.

Ao concluir o ensino médio, uma decisão importante deveria ser tomada. A escolha do curso e da instituição em que eu estudaria no ensino superior. Refletindo muito sobre o assunto e realizando pesquisas, surgiu em mim, primeiramente, o interesse de cursar Direito.

Assim, fiz minha inscrição para o processo seletivo em duas instituições: na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – que para mim seria ideal, visto que o ensino é público e gratuito – e na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). No edital da UFPR constava que para os candidatos surdos, a universidade disponibilizaria um intérprete de língua de sinais. Contudo, as três vezes que tentei o vestibular na referida instituição, o apoio disponibilizado aos surdos era um profissional oralista, de uma escola tradicional de Curitiba. Ao entrar na sala para a realização da prova, uma sala especial para pessoas deficientes, a profissional de apoio questionou se os surdos presentes dominavam a leitura labial, pois qualquer dúvida que tivessem, estas seriam sanadas utilizando a língua portuguesa na modalidade falada. Respondi a ela que conseguia compreender apenas uma porcentagem do que é dito, mas a compreensão total da oralidade, para mim, era inviável. Ela explicou então as regras do vestibular e salientou que a prova era composta por questões objetivas, mas que a pontuação maior seria dada à redação. Após responder as questões, passei a realizar tentativas de descrever sobre os temas propostos. Lembro-me que na primeira vez que tentei o processo seletivo, a redação tinha como tema “Meio Ambiente”. Contudo, nas três tentativas, não consegui expressar com qualidade e segurança meus conhecimentos acerca dos temas propostos, e visto que o tempo destinado à produção escrita também era curto, acabei por desistir, o que me causou um enorme desconforto, angústia e decepção.

Na UTP, minha experiência com a prova seletiva do vestibular foi mais agradável e satisfatória, visto que a universidade disponibiliza profissionais

intérpretes de língua de sinais durante todo o processo. Além disso, existe o respeito à diferença linguística e cultural dos surdos por parte dos professores. Fui aprovado. Contudo, devido às dificuldades financeiras, não foi possível ingressar no curso desejado.

A partir daí, um pastor me aconselhou a cursar Teologia, pois acreditava que eu tinha perfil para tal e me informou sobre os valores baixos a serem pagos pelo curso. Fiz então, minha inscrição para estudar no ISBIM (Instituto e Seminário Bíblico Irmãos Menonitas). Fiquei surpreso no momento da prova, visto que nada se assemelhava com minhas experiências em vestibulares. A prova desta instituição tinha como objetivo selecionar candidatos que tivessem sido chamados e escolhidos por Deus para o ministério de evangelizar. As questões eram referentes à personalidade, intimidade com Deus, postura, entre outras. Fui aprovado, mas as dificuldades foram sentidas logo no início do processo inclusivo, visto que a instituição não disponibilizava de intérpretes em todo o tempo. Podíamos contar com este profissional apenas quando voluntários da igreja se disponibilizavam a comparecer no ISBIM. Além disso, a maioria dos professores não aceitava a cultura surda e o preconceito sentido era muito intenso. Sendo assim, não me eram ofertadas condições igualitárias de acesso aos conhecimentos ministrados e o meu processo de aprendizagem era defasado. Vale esclarecer que alguns professores, eu conseguia compreender parte do que ensinavam, mas na maioria das vezes, muitas informações eram perdidas. Devido a concepções diferentes e dificuldades dentro da instituição, a direção da mesma solicitou que eu desistisse do curso e abandonasse a faculdade.

A partir daí, solicitei minha transferência para a Faculdade Teológica Batista do Paraná, onde demorei sete anos para me formar. As dificuldades, no início, eram sentidas pelas barreiras de comunicação e pelo preconceito por parte dos professores e demais alunos. Os professores, em sua maioria não conheciam nada a respeito da cultura surda, pouco se interessavam por minha aprendizagem e não acreditavam na capacidade do surdo de se aprimorar de conhecimentos. Suas estratégias e metodologias de ensino não eram adaptadas com recursos visuais como legenda, escrita no quadro, fornecimento de materiais impressos e imagens. Tiveram situações lamentáveis como agendamento de provas sem comunicado escrito e ao chegar a aula, descobri que tinha atividade avaliativa a ser realizada. Quanto aos alunos, estes nunca estavam dispostos a aceitar os dois alunos surdos

inclusos nas equipes de trabalho. Além disso, pelo fato de não haver intérprete diariamente – contávamos apenas com o voluntariado dos intérpretes da própria igreja, que nem sempre tinham disponibilidade e fluência na língua de sinais – não era possível que eu apresentasse trabalhos, emitisse minhas ideias, opiniões e experiências de vida. Entretanto, vale esclarecer que, em alguns momentos, raros por sinal, alunos ouvintes me transmitiam os recados por meio de bilhetes. Além disso, o surdo que estudava comigo e tinha um domínio satisfatório da língua portuguesa em sua modalidade oral, me transmitia algumas informações e me auxiliava quando necessário. Infelizmente, após alguns meses, este colega desistiu do curso. Então, tomei a decisão de ir conversar com a diretoria da instituição sobre a contratação de um tradutor/intérprete de libras, visto que eu havia recebido informações sobre a obrigatoriedade da instituição de ensino de contratar este profissional. A faculdade prontamente aceitou minha solicitação e disponibilizou uma intérprete, a qual sou extremamente grato. A partir daí, o processo inclusivo se tornou possível. Passei a compreender os conteúdos, me aprimorar de conhecimentos, emitir minhas opiniões, realizar trabalhos em equipe, apresentar trabalhos, ou seja, passei a realmente fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Foi aí que consegui mostrar aos professores e colegas de classe que os surdos têm a mesma capacidade que os ouvintes.

Para minha surpresa então, no dia da formatura, meus colegas de sala solicitaram que eu realizasse uma fala com o tema “Motivação”. Além disso, me prestaram uma homenagem. Grande foi minha emoção ao ver o desenho que criaram com base na experiência da convivência comigo, e da credibilidade que adquiri ao mostrar a capacidade do sujeito surdo. A imagem era composta por uma mão com sangue, o que simbolizava a morte de Cristo e a possibilidade de os surdos, utilizando suas mãos como forma de comunicação, transmitir o evangelho a todos.

5. PESQUISA DE CAMPO

A partir de minha experiência no Ensino Superior, e tendo que escolher um tema a ser pesquisado para a realização de minha dissertação de mestrado, surgiu o interesse de estar pesquisando sobre a experiência de mais alunos surdos.

5.1. A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

A presente pesquisa foi realizada em uma universidade particular de Curitiba (PR), a qual teve sua origem no antigo curso preparatório para o Colégio Militar de Curitiba. O Sucesso do ensino fundamental e médio do Colégio incentivou a oferta de cursos de nível superior.

Segundo o site oficial da instituição (www.utp.br), em 1973, com a autorização para o funcionamento dos cursos de Psicologia, Pedagogia e Letras, a universidade em questão iniciou o processo de reconhecimento como instituição de estudos de 3º Grau.

Os primeiros cursos de especialização foram criados em 1980.

Em 1987, a universidade criou o Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. A oferta de cursos de graduação e pós-graduação aumentou gradativamente, até que esta instituição de ensino superior foi criada em 1993.

Do curso preparatório, do colégio e da faculdade, nasceu a Universidade. Atualmente esta possui cerca de 13,5 mil alunos e oferece 59 cursos de graduação e pós-graduação, tecnológica, além de cursos sequenciais, mestrados, extensões, especializações e doutorado.

A universidade atualmente é formada por seis faculdades que abrangem todas as áreas do conhecimento, são elas:

- Faculdade de Ciências Jurídicas: que conta com o curso de Direito;
- Faculdade de Ciências Biológicas e de Saúde: conta com os cursos de Biomedicina, Ciências Biológicas (Licenciatura), Ciências Biológicas

(Bacharelado), Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição; Odontologia, Psicologia, Curso Superior de Tecnologia em Estética e Imagem Pessoal, Curso Superior de Tecnologia em Bioprocessos e Biotecnologia;

- Faculdade de Ciências Exatas e de Tecnologia: composta pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Design Gráfico, Design de Moda, Design de Produto, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Eletrônica, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Mecânica, Geografia com ênfase em Educação Ambiental (Licenciatura), Geografia com ênfase em Geotecnologias (Bacharelado), Matemática (Licenciatura), Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores e Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores;
- Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes: que conta com os cursos: Artes Visuais com ênfase em Computação (Licenciatura), Artes Visuais com ênfase em Computação (Bacharelado), Filosofia (Licenciatura), História (Licenciatura), História (Bacharelado), Letras Português Inglês (Licenciatura), Letras Português Espanhol (Licenciatura), Letras com ênfase em Criação Textual (Bacharelado), Pedagogia (Licenciatura) e Sociologia (Licenciatura);
- Faculdade de Ciências Jurídicas: curso de Direito;
- Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas: composta pelos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social: Jornalismo, Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, Comunicação Social: Rádio e Televisão, Relações Internacionais, Turismo, Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior, Curso Superior de Tecnologia em Marketing e Curso Superior de Tecnologia em Evento;
- Faculdade de Ciências Aeronáuticas: conta com os seguintes cursos: Curso Superior de Tecnologia em Pilotagem Profissional de Aeronaves, Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Aviação Civil, Curso Superior de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves.

Ao tratar especificamente da dedicação da referida instituição, no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, a mesma demonstrou seu interesse pela educação de surdos há muito tempo. De acordo com o site oficial da universidade, esta manteve, por volta de 27 anos, um projeto denominado CRESA – Centro de Reabilitação Sydnei Antonio –, o qual atendia pessoas carentes com perda auditiva. Este dispunha de profissionais capacitados nas áreas de saúde e educação, tais como: assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, professores especializados, reeducador visual e médicos parceiros.

O objetivo era auxiliar e orientar estas pessoas (crianças e adultos) e seus familiares, e proporcionar a formação necessária para o desenvolvimento das potencialidades de cada um, viabilizando a integração à sociedade.

Entretanto, infelizmente hoje a universidade em questão não conta mais com esta prestação destes serviços, mas continua contribuindo com a formação de surdos, disponibilizando agora de profissionais tradutores/interpretes em todo o processo acadêmico deste alunado.

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Visando relacionar as leituras realizadas com a realidade vivida por sujeitos surdos, no período de julho a dezembro do ano de 2010, foram entrevistados dez surdos, os quais foram questionados acerca do processo inclusivo nas instituições de ensino superior. Com o objetivo de qualificar ainda mais suas respostas e opiniões, foram realizadas filmagens em Língua Brasileira de Sinais, a língua materna dos entrevistados. Em seguida, foi solicitado à profissional tradutora/intérprete Lídia da Silva, que acompanhou o autor da referida pesquisa em todo o processo, para que realizasse a transcrição dos textos do autor, ou seja, a transcrição da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa, em sua forma padrão.

Vale esclarecer que, com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados, foram adotadas as seguintes nomenclaturas para referir-se aos mesmos durante a análise do conteúdo dos questionários:

1. Mulher Surda **KA**;
2. Mulher Surda **LU**;
3. Mulher Surda **DA**;
4. Mulher Surda **MA**;
5. Homem Surdo **MB**;
6. Mulher Surda **AD**;
7. Homem Surdo **AM**;
8. Mulher Surda **DA**;
9. Mulher Surda **EL**;
10. Mulher Surda **FR**.

Utilizando o método de análise do conteúdo pôde-se classificar as 10 perguntas em cinco aspectos:

- a) Acessibilidade para Inserção na Universidade;
- b) Desenvolvimento acadêmico: dificuldades e facilidades com os conteúdos ministrados;
- c) Relacionamento com os profissionais tradutores/intérpretes;
- d) Relacionamento com o grupo de alunos e professores.

Vale esclarecer que todos os dados acima explicitados, foram registrados em forma de tabela, dispostos nos anexos da pesquisa (o qual conta com as respostas de 10 surdos, dois professores e cinco intérpretes), visando uma compreensão mais significativa dos resultados.

5.3 ACESSIBILIDADE PARA INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE

O ingresso dos surdos nas universidades é uma conquista contra o preconceito e uma preparação específica para atender indivíduos que fazem uso de uma língua materna que não é a majoritária em nosso país. Para isso o que deve reger o planejamento de políticas públicas de educação “é o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais.” (SOUZA e PRIETO, 2002: 124).

Ao tratar de direitos, ou seja, de acessibilidade, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 20), alega a necessidade de:

...políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Refletindo sobre isso e ao analisar a primeira questão do questionário, todos os alunos alegaram ter tido seu direito respeitado no que se refere à acessibilidade no momento do vestibular, realizando suas provas em sala especial, com a presença do profissional tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, profissional este, disponibilizado pela referida instituição, para esclarecer dúvidas por parte dos candidatos surdos, caso necessário. Com isso, comprovou-se que a Instituição está devidamente preparada para receber este público.

Durante a pesquisa ainda, foi possível perceber que, tanto em textos de fundamentação teórica, como em entrevista aos educandos surdos, comprovou-se que tem aumentado o índice de universidades interessadas numa educação de qualidade para os mesmos, bem como em garantir que o processo inclusivo ocorra de fato. Mediante isso, estas instituições têm disponibilizado profissionais tradutores/intérpretes, o que tem resultado em uma maior interação entre educandos surdos e ouvintes e uma maior possibilidade de garantir aos surdos um processo de aprendizagem significativa. Esta garantia de acesso tem sido comprovada desde a disponibilidade de profissionais bilíngues no momento do vestibular, bem como o respeito à diferença linguística por parte do grupo de docentes ao corrigir as

produções textuais destes candidatos. Contudo, vale esclarecer que ainda existem barreiras a serem vencidas, problemas a serem superados e dificuldades a serem sanadas.

Maciel (1987, p. 169), assegura que “Estamos vencendo nossas crises com paciência, obstinação e devotamento [...] Manifestamos por isso, a profunda convicção de que os problemas que afligem a educação brasileira, em geral, e as nossas instituições universitárias, em particular, não são insuperáveis nem insolúveis”. Ainda Teixeira (2005), afirma que não há nenhuma educação que não seja especial ou especializada. O modo de tratar essa especialidade é que faz com que o meu conhecimento possa, ou não, atingir a fase de generalização. No entanto, o ingresso dessas pessoas na universidade ainda é considerado tanto quanto restrito e limitado, pois requer aprimoramento nas técnicas de ensino por parte dos docentes.

Sendo assim, para atingir-se um processo inclusivo para surdos, garantindo sua acessibilidade nas instituições universitárias – local de busca de conhecimentos científicos e técnicos – faz-se necessário a contratação de profissionais tradutores/intérpretes, mas também a formação dos profissionais docentes, os quais necessitam apropriar-se de conhecimentos referentes à cultura surda, diferença linguística, metodologia adequada para educandos surdos, entre outras questões. A partir daí, será possível garantir aos surdos uma formação de qualidade e uma real preparação para a inserção destes profissionais no mercado de trabalho de forma igualitária.

5.4 INCLUSÃO?

De acordo com Masini (2004, p. 30), “Inclusão vem do verbo incluir (do latim *includere*), e em seu sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de.” Sendo assim, tratar sobre a inclusão educacional, é falar sobre a inserção real de todos os educandos no processo de ensino aprendizagem, independente de suas especificidades, garantindo sua efetiva participação, aquisição e/ou aprimoramentos dos conhecimentos ministrados.

Assim, durante as entrevistas realizadas, os surdos foram questionados sobre o processo de inclusão educacional ao qual foram submetidos. A maioria destes alega interesse por parte do corpo docente da referida instituição em garantir aos educandos uma aprendizagem significativa. Entretanto, a falta da disponibilidade de tradutores/intérpretes dificultou a apropriação dos conhecimentos científicos e tornou o processo inclusivo falho.

Portanto, garantir a real inclusão educacional, significa perpassar de uma postura política de aceitação das diferenças, de mera transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, mas compreender e buscar conhecimentos sobre as especificidades de alunos inclusos, bem como repensar as metodologias utilizadas pelos docentes ao ministrar suas aulas, em garantir acessibilidade em todos os espaços contidos nas instituições educacionais. A partir destas mudanças é que a inclusão deixará de ser apenas uma política pública de educação para ser uma realidade educacional.

5.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS SURDOS: DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO INCLUSIVO

Frequentar uma classe apenas com ouvintes não é uma opção para os surdos, mas algo que já faz parte do seu cotidiano educacional. Dispor de um profissional tradutor/intérprete também é algo absolutamente normal para este público, pois é por intermédio deste profissional que o mesmo poderá participar do processo de aprendizagem.

Apropriar-se de conteúdos corresponde à aquisição de valores, conhecimentos e habilidades, visando garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo enquanto profissional. Com base nisso, a segunda pergunta do questionário referiu-se às dificuldades e facilidades encontradas pelos surdos, frente aos conteúdos ministrados por professores ouvintes.

Ao analisar as respostas, foi possível concluir que os alunos concordavam em dois aspectos: o primeiro, é que a referida instituição de ensino conta com um

quadro de docentes altamente qualificados, conceituados em suas áreas específicas, e demonstrando, na maioria das vezes, preocupação e comprometimento com a aprendizagem dos educandos surdos. Contudo, falta fundamentação teórica/conhecimentos acerca de como se dá o processo de apropriação de conhecimentos por parte dos surdos. O segundo aspecto, é a ausência da disponibilização do profissional tradutor/intérprete em todas as disciplinas ministradas. Os mesmos necessitavam escolher apenas três disciplinas da sua grade curricular, disciplinas estas que contariam com intérprete em sala de aula. Nas demais disciplinas, o processo de comunicação entre professores e alunos seria dificultado, cabendo a estes educandos realizarem pesquisas científicas sem mediações, o que, sem dúvida, acarretou numa aprendizagem deficitária. É importante esclarecer que, “em sala de aula a função dos intérpretes seria o de auxiliar na tradução das explicações dos professores, facilitando desse modo à comunicação, possibilitando conseqüentemente o desenvolvimento das práticas pedagógicas igualitárias”. (MACIEL, 1987).

No que se refere ao relacionamento entre professores ouvintes e alunos surdos, Silva (2008, p. 40) diz:

Acredito que muitas mudanças podem e devem ser feitas no cotidiano educacional, principalmente se o professor mudar sua conduta e, ao invés de falar em nome do outro, e dizer-lhe como deve agir, caminhar ao seu lado, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro o suficiente para se expor. Se o outro, no caso, o aluno, tiver espaço ser ouvido como outro inteiro, se tiver interlocutores, então, eu acredito que estaremos construindo uma instituição educacional diferente. Parto da premissa que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo no diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados.

Ao analisar as respostas dos surdos no que se refere ao relacionamento entre os mesmos e seus respectivos docentes, os entrevistados alegaram ter uma relação adequada, e ter seus direitos respeitados, pela maioria. Já no que se refere ao relacionamento alunos ouvintes/surdos, os entrevistados alegaram ter tido dificuldades em relacionar-se com os colegas de classe, sendo muito discriminados nos momentos de trabalhos em equipe. Ainda, vale esclarecer que o preconceito existiu e foi sentido pelos surdos em alguns momentos, preconceito este partido de alguns professores e por parte de uma quantidade significativa de alunos ouvintes.

Quanto à relação pessoal entre surdos/intérpretes, as dificuldades relatadas surgiram pelo fato de não disponibilizarem deste profissional durante todo o período de aula, mas apenas em alguns momentos. Além disso, alguns surdos entrevistados alegaram dificuldades acerca da falta de fluência na língua de sinais por parte de alguns intérpretes, o que impedia a apropriação dos conteúdos de forma significativa.

5.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS MEDIANTE AS RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO INCLUSIVO: OS PROFESSORES E OS INTÉRPRETES

Infelizmente, dos cinco professores aos quais foram entregues os questionários, apenas dois responderam. Analisando as respostas destes, é possível constatar que as principais dificuldades sentidas referem-se à falta de momentos de formação sobre as especificidades envolvidas no processo inclusivo de acadêmicos surdos, além da falta de disponibilidade de tradutores/intérpretes no processo inclusivo (realidade esta que vem melhorando com o decorrer dos anos, visto que anteriormente este alunado não dispunha de nenhum apoio), e ainda, do déficit de conhecimentos básicos por parte dos alunos surdos. Alegaram ainda que os alunos que apresentavam um domínio satisfatório da leitura labial/oralismo, o processo comunicativo é facilitado, mas não totalmente garantido.

Por fim, no que diz respeito ao profissional tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS), muito já foi mencionado sobre este até o presente momento, mas antes de explicitar sobre as respostas e conclusões obtidas através das entrevistas feitas aos surdos, quanto ao relacionamento entre eles e estes profissionais, primeiramente, faz-se necessário explicar quem é o intérprete.

Segundo o Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial (2002, p. 27), o intérprete de Língua Brasileira de Sinais é o profissional que domina a Libras e a Língua Portuguesa e que é qualificado para desempenhar esta função.

Ao tratar especificamente do intérprete no ambiente educacional, cabe a este profissional, intermediar as relações entre professor/alunos surdo, aluno ouvinte/surdo. Portanto, ao se inserir um interprete em sala de aula, abre-se a possibilidade ao sujeito surdo de apropriar-se dos conhecimentos acadêmicos. Com a presença deste profissional, torna-se plenamente possível ao professor ministrar suas aulas normalmente, cabendo ao intérprete realizar a transferência linguística. Sendo assim, este profissional tem função de mediador, não sendo dele e responsabilidade de explicar os conteúdos ao educando surdo.

As respostas aos questionamentos obtidas pelos cinco intérpretes entrevistados retratam a realidade educacional da maioria das instituições educacionais. A maioria dos professores não apresentam conhecimentos acerca da educação de surdos, do processo de letramento, da educação bilíngue, entre outros aspectos teóricos extremamente relevantes para o processo de ensino aprendizagem. Quanto ao seu trabalho, todos alegam sentir dificuldades no que se refere à inexistência de sinais, de um vocabulário específico para determinadas nomenclaturas e conceitos, visto que a formação destes profissionais não corresponde ao curso no qual atuam, o que dificulta e prejudica a aquisição dos conhecimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que se propôs, o presente estudo alcançou os objetivos ao: realizar o resgate de referenciais teóricos que norteiam o assunto (concepções de surdez, cultura e identidade surda, aspectos históricos da inclusão social e educacional dos surdos, letramento, educação bilíngue, aprendizagem, inclusão, processo seletivo e permanência dos surdos nas universidades e, principalmente, o tema foco desta pesquisa, as políticas públicas envolvidas no processo inclusivo de surdos no ensino superior.

Analisando os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas – com alunos surdos, professores ouvintes e intérpretes – (vale esclarecer que nem todos os professores e intérpretes responderam as questões, conforme solicitado. Sendo assim, as conclusões foram baseadas conforme as respostas devolvidas) foi possível constatar que a maior dificuldade encontrada pelos alunos surdos e pelos professores é a falta de tradutores/intérpretes. A universidade conta com um profissional apenas, não disponibilizando da quantidade suficiente para suprir a demanda de surdos inclusos. Sendo assim, estes precisam escolher três disciplinas na qual contaram com este profissional bilíngue, o que acarreta uma defasagem em seu processo de aprendizagem. Além disso, a equipe docente, por mais que em sua maioria busque comunicar-se oralmente com os surdos, as dificuldades de comunicação são consideráveis e, sua didática, metodologia e estratégias de ensino não são adaptadas, ou seja, poucas são as situações que recursos visuais são utilizados durante as explicações dos conteúdos.

Sendo assim, concluiu-se que embora existam políticas públicas que tratam especificamente da inclusão de educando surdos no sistema regular de ensino, há sem dúvida, uma defasagem considerável no processo inclusivo, visto que a teoria ainda não corresponde à prática, na maioria das situações.

Sugere-se ainda a continuidade da proposta, para que a inclusão dos acadêmicos surdos alcance uma qualidade ainda melhor do que a apresentada até então.

Considerando estas informações, acredita-se que a educação superior se efetiva em uma verdadeira inclusão ao se unir políticas públicas, busca de fundamentação teórica e reorganização das práticas pedagógicas dos profissionais

envolvidos, visto que o acesso a um ensino de qualidade é não apenas um direito, mas um dever do Estado. Entretanto, apesar das políticas públicas garantirem isso já há um certo tempo, as instituições de ensino regular, bem como as universidades, ainda estão em processo de adaptação e realizando as adequações necessárias para garantir a efetivação do processo inclusivo, bem como a real aprendizagem por parte de todos, visando assim, preparar com qualidade estes estudantes para se tornarem profissionais qualificados e serem inseridos no mercado de trabalho.

7 REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pedagogias em movimento – o que tempos a aprender dos movimentos sociais?** Belo Horizonte, 2000.
- ARRUDA, Marcos; CALDEIRA, Cesar. **Como Surgiram as Constituições Brasileiras**. Rio de Janeiro: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional). Projeto Educação Popular para a Constituinte, 1986.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BANK MIKKLSEN, N.E. **A metropolitan area in Denmark**, Copenhagen. In R. Kugel e W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.
- BENVENUTO, Andrea. **“O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault”**. In: GONDRA, José/KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, (p. 227–246), 2006.
- BLEGER, José. **Temas de Psicologia: entrevistas e grupos**. Tradução: R. M. M. Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BORNE, Roseclélia Maria Malucelli. **Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social – dissertação de mestrado da UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002**.
- BRAGA, Tânia Moreira et al. **“Índices de sustentabilidade municipal: o desafio de mensurar”**. Texto para discussão 225. Belo Horizonte, UF, MG/CEDEPLAR, NOVEMBRO, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

BRASIL. Decreto Lei nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei de LIBRAS nº. 10.346, de 22 de abril de 2002.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº. 9.394, de 23 de dez. de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Aviso Circular nº. 277/MEC/GM, de 8 de maio 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdo sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Plano Nacional de Educação de 2000. Brasília, 2001. p. 52–58. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm acesso em 14 de setembro de 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Brasília: 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm acesso em 4 de agosto de 2009.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. O processo de integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Brasília: SEESP, 1995.

BRASIL. Senado Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9.394/96, Brasília: 1996.

BUENO, I. G. S. **A inclusão do aluno deficiente nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre o desenvolvimento.** V. 9, nº. 54, p. 21–27. São Paulo: Memnon, 2001.

BUENO, José Geraldo. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. nº. 5, 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo. **Educação especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente.** São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **O segredo da alfabetização.** *Jornal da Alfabetizadora.* Porto Alegre: Editora Kuarup e PUC RS, ano IV, nº. 20, p. 9–11, 1992.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CANCLINI, Néstor García. **El malestar en los Estudios Culturales.** *Fractal*, México, ano 2, V. 2, nº. 6, p. 45, Jul/Set. Disponível em: <<http://www.fractal.com.mx/F6cancli.html>>. Acesso em: 1 mar. 2003, 1997a.

CAPOVILLA, Fernando Cesar, & RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo, SP: Edusp, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** *Revista Brasileira de Educação* n.23, 36-60, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais no campo do currículo.** In: LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos.* São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e Sua Prática.** Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papirus, 1989.

CURY, Jamil. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CURY, Jamil. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.** *Cad. Pesqui.* Nº.116. São Paulo, July 2002.

CURY, Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** *Cad. Pesqui.* Vol. 35 nº. 124. São Paulo Jan / Abr, 2005.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio de. **A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>>.

Acesso em: 7 de dezembro de 2009.

ERIKSSON, Per. **The history of deaf people. A source book**. Trad. James Schnake. Orebro, Suécia: Daufur Deaf History, 1993.

EWALD, François. Foucault. **A norma e o direito**. Lisboa: VEJA, 1993.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto – curso básico – livro para estudantes**. 8ª ed. Rio de Janeiro, 2007.

FENEIS. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br>>. Rua Santa Sofia, 139, Rio de Janeiro RJ. Acesso em: 30 Nov, 2008.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilingüismo: Leitura de Mundo e Mundo da Leitura**. http://www.ines.org.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM acessado: 22/04/2006. necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Texto elaborado para o Material intitulado Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos, pela SEED/SUED/DEE (Secretaria de Estado da educação do Paraná/ Superintendência de Educação/ Departamento de Educação Especial). Curitiba, 2ª ed, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Bons Sinais**. In: REVISTA Discutindo Língua Portuguesa. São Paulo: Escala Editorial, 2006 d. Ano I, V. 4.

FERNANDES, Sueli. **Educação Bilíngüe para Surdos: desafios à inclusão**. Texto Elaborado para o 4º Encontro: Grupo de Estudos – Educação Especial. 2006. Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial. Disponível em: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/grupo_estudo_surdez2006.pdf Acesso em: 22 jun. 2008.

FERNANDEZ, Eulália (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, Luiz Pinto. **História da Faculdade de Direito do Recife**. Editora Universitária, Tomo I, p. 17 e 18, 1980.

FERREIRA, Naura. **Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção**. In FERREIRA (org) Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber, 2006.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – Uma introdução às idéias de Fuerstein**. Porto Alegre: 2ª edição – Ed. Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FROW, John, MORRIS, Meaghan. Australian cultural studies. In: STOREY, John, (Ed.). **What is cultural studies? A reader**. 2ª. ed. London: Arnold, 1997.

GALLAUDET, University. Disponível em: <<http://www.gallaudet.edu/>>. 800 Florida Avenue NE, Washington, DC. Acesso em: 30 nov. 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana. Prefácio. In: NUNES SOBRINHO, F.; NAUJORKS, I. M. (Org.) **Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Integração ou Segregação**. Rio de Janeiro: VERJ, 1991.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Integração ou Segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro.** Revista Integração, 4 (10) 127–1 28, 1992.

GÓIS, A. **Educação: Faculdades terão de oferecer instalações para deficientes.** Folha de São Paulo, 1999.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HALL, Richard H. **Organizações: Estruturas e Processos.** Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1978.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior. 2003. Março de 2004.** Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior brrior](http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior-brrior)>.

INES, Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Rua das Laranjeiras, 232 Laranjeiras, Rio de Janeiro RJ. Disponível em: <http://www.ines.gov.br>. Acesso em: 28 Nov. 2008.

JEZINE, Edineide. **A relação universidade e sociedade e a perspectiva da construção da Hegemonia.** Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN, Salvador: Quarteto Editora, 1999.

L'ÉPÉE, Charles Michel de. **L'art d'enseigner a parler aux sourds-muets de naissance: augmenté de notes explicatives ET d'un avant-propos par M. L. L'Abbé Sicard.** Paris: J. G. Dentu, s.d.

LACERDA, C. B. F. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão.** In: LACERDA, C. B. F.;

GÓES, M. C. R. (Org.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. (Org.) **Políticas e Práticas de educação inclusive**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 121-147.

LOPES, L.P.M. **Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença**. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras / FAPE SP / FAEP, 2001.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras**. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 18 / 19, p. 63–69, 2002 / 2003.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário**. 20. Ed. São Paulo: Ática, 1998.

MACIEL, Marco. **Educação e Liberalismo**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1987.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a turma toda**. *Pátio*, Porto Alegre, ano 5, nº. 20, p. 18–23, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar, eis a questão. Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva** {Tese} Marília / SP. Universidade Estadual Paulista, 2005.

MASINI, Elcie F. Salzano. **A inclusão escolar**. In: Livro do V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia. p. 23–28. São Paulo: Vetor, 2000.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador. Temas sobre o desenvolvimento**. V. 7, nº. 42, p. 52–54. São Paulo: Memnon. 1999.

MASINI, Lúcia. **O diálogo e seus sentidos na Clínica Fonaudiológica**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e Políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **A inclusão e integração ou chaves da vida humana**. In: III Congresso Ibero- Americano de Educação Especial. Paraná: 1998.

MENDES, E. G. **A educação inclusiva e a universidade Brasileira**. Revista Espaço. Rio de Janeiro, v. 18 / 19, p. 42–44, 2002 / 2003.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. ANPED. Revista Brasileira de Educação. V. 11 Nº. 33 Set./Dez, 2006.

MENDES, et. al. **O que é cariotipo** – Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC – Brasília, 1986.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e as novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA. Tomás Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, L. C. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo, caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Revista Integração, 10 (20), 37–40, 1998.

MULLER, Ronice Quadros. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão / exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81–112, 2003.

NIRJE, Bengt. **The normalization principle and its human management implications**. In: KUGEL, Robert B.; WOLFENSBERGER, Wolf. (Eds.). Changing

patterns in residential services for the mentally retarded. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

NORMAS, Técnicas: elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico / Universidade Tuiuti do Paraná. – 2. Ed. – Curitiba: UTP, 2006. p. 98.

NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Professor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Editora Positivo, 1975.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte, Alfa Educativa, p. 12–31, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Coleção memória da pedagogia**, nº. 2: Lev Semiovich Vygotsky. **Viver mente & cérebro**. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 2005.

ONU. **Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Declaração de Salamanca: enquadramento da ação na área das necessidades especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm/> acesso em 13 de setembro de 2009.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. **A Demanda por vagas no Ensino Superior: Análise dos vestibulares da UFMG na década de 90**, 2003.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. **Ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2003, 156f.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queros / EDUSP, 1984.

POLATO, Amanda. **Superando o atraso**. Revista Nova Escola. nº. 222, maio, p. 90; 91, 2009.

PORTARIA. Ministério da Educação. Nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> acesso em 4 de abril de 2009.

PORTARIA. Ministério da Educação. Nº. 1.793, de dezembro de 1994 – Formação de Docentes Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> acesso em 14 de abril de 2009.

RÉE, Jonathan. **Os deficientes auditivos são uma nação a parte?** Inglaterra, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky - Aprendizagem e Desenvolvimento um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

RESOLUÇÃO. CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. <http://www.mec.gov.br/seesp>.

RÍOS, Alicia, Los Estudios Culturales y el estudio de la cultura em América Latina. In: MATO, D. (Coord.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. p. 247–254.

RONICE, Müller de Quadros. **Educação de Surdos**. A Aquisição da Linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

SÁ-CHAVES, Idália. **Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas**. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACKS, Oliver Wolf. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAILOR, Wayne. (Eds.). **Whole-School Success and Inclusive Education**. New York: Teachers College Press, 2002.

SAILOR, Wayne. **Devolution, school / community / family partnerships, and inclusive education.** In W. Sailor (Ed.), *Inclusive Education and School / Community Partnerships*. New York: Teachers College Press, 2002.

SALAMANCA. **Declaração e Enquadramento da Ação.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Espanha 07 a 10 de junho de 1994.

SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Na encruzilhada do império: hierarquias sociais e conjunturas econômicas no Rio de Janeiro (c.1650 – c.1750).** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

SARDAR, Ziauddin, VAN LOON, Boris. **Introducing cultural studies.** New York: Totem Books, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: a universidade a pessoa com deficiência.** Rio de Janeiro: maio de 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. **Equidade e Qualidade da educação brasileira.** São Paulo, Moderna, p. 8, 2008.

SCHWARTZMAN. **Equity, quality and relevance in higher education in Brazil.** *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, v. 26, nº.1, p. 173–88, 2004.

SCHWARTZMAN. **The Future of Higher Education in Brazil.** Washington, DC: Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1992.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: PLEXUS, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1-2.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. **Y si el outro no estuviera ahí? Notas para una pedagogia (improbable) de la diferencia**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2002.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian e PRIETO, Rosângela Gavioli. **A educação especial**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. Rev. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. **História de educação dos surdos**, Apostila elaborada para disciplina de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira / Anísio Teixeira; apresentação de Marcos César de Freitas; prefácio de Alberto Venâncio Filho**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

THOMA, Adriana da S. et al. **Os Surdos na Escola Regular: inclusão ou exclusão?** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. UNISC, V. 6, nº. 2, p. 41-93, Jul / Dez, 1998.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade e Diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul / RS: EDUNISC, 2005.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez II**. Santa Cruz do Sul / RS: EDUNISC, 2006.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom** (Cultura Primitiva), 1874.

UNESCO: **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: 1994.

WERTHEIN, Jorge & CUNHA, Celio. **Fundamentos da Nova Educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

WFD. Disponível em: <<http://www.wfdeaf.org>>. Physical: Light House, Ilkantie 4, Haaga, Helsinki, FINLAND. Acesso em: 11 nov. 2010.

WIDELL, Joanna **As fases históricas da cultura surda**, Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez nº. 6 – Ano 5. UFSC Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Revi. e Ampl. São Paulo: Ediouro, 2000.

ANEXO I

ENTREVISTA – ALUNOS SURDOS DA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

1. Fale um pouco de você, de sua história com relação a sua inserção na universidade, o curso que escolheu.
2. Conte como foi o vestibular.
3. Como tem sido seu desenvolvimento na graduação?
4. Quais têm sido as suas dificuldades neste desenvolvimento acadêmico em nível superior?
5. Você tem tido intérprete em todas as suas disciplinas? Como tem sido a sua relação com o intérprete?
6. Como você vê a sua inclusão diante da turma que está inserido? Você faz trabalhos em grupo?
7. Quais são as suas maiores dificuldades e facilidades com relação aos conteúdos ministrados?
8. Como tem sido as avaliações e realização dos trabalhos científicos? Tem critérios diferenciados para correção?
9. Qual é o nível de comunicação com os seus professores?
10. Como Você se comunica quando vai na biblioteca, na secretaria, Xerox e em outros setores da instituição? Você vai sozinho ou acompanhado do intérprete?

ANEXO II

ENTREVISTA – PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

1. Quando você lecionou pela primeira vez com surdos, em situação de inclusão, quais foram os suportes que a instituição lhe ofereceu?
2. Qual a maior dificuldade enfrentada por você no ensino dos conteúdos de sua disciplina para os surdos?
3. Quais são as formas de avaliação, dos trabalhos e do próprio conteúdo, para os alunos surdos? Nas correções há algum critério diferenciado?
4. Qual tem sido o papel do intérprete em suas aulas?
5. Quais são os requisitos básicos que o surdo precisaria para o ingresso com sucesso na universidade? Quais são as maiores dificuldades que o surdo enfrenta no mundo acadêmico?

ANEXO III

ENTREVISTA – TRADUTORES/INTÉRPRETES DA LÍNGUA DE SINAIS

1. Quando iniciou como intérprete em Faculdade? Qual o curso de graduação você está interpretando hoje?
2. Quais as maiores dificuldades enfrentadas nas questões de interpretação e tradução em nível de terceiro grau?
3. Quais são as questões necessárias para inclusão que precisam ser geradas na comunidade universitária?
4. Existem algumas confusões que são feitas nas questões do papel do intérprete pelos surdos? Quais são elas?
5. Quanto aos professores como você descreveria essa parceria em relação ao seu papel de intérprete?

TABELA I – RESPOSTAS DOS ALUNOS SURDOS

	AD	AM	DN	EL	FR
Pergunta 01	<p>Eu fiz dois vestibulares na Unicamp e na Tuiuti, passei na Tuiuti.</p> <p>Queria ajudar os surdos a desenvolverem mais e ser professora para ensina-los, eu amo demais eles, e os ouvintes também a aprender mais sobre os surdos.</p>	Sem problemas.	Sim meu nome é DN.	<p>Eu fiz o vestibular na PUC, fizeram uma avaliação diferenciada na redação e passei, mas quando comecei a estudar eu vi a dificuldade do curso pois não tinha intérprete assim pensando no futuro profissional que eu almejava ser eu transferei para a Tuiuti para o curso de design gráfico pois para o surdos é bem mais adequado pois teria habilidade de desenvolver mais nesta área, pois usamos intensamente o computador, desenhos e recursos visuais.</p>	<p>Olá tudo bem meu nome é FN e eu me formei no curso de pedagogia.</p> <p>O motivo foi porque eu queria estudar numa universidade que tivesse inclusão.</p>
Pergunta 02	Sala especial com a presença de intérprete, tinha outros surdos também teve a duração de 3 a 4 horas.		Eu comecei inicialmente no curso de Matemática depois transferei para Pedagogia, comecei em 1996 depois de seis meses tranquei e no ano seguinte 1997 iniciei o curso	<p>Foi numa Sala especial com a presença de intérprete, estava desesperada mas quando chegou o intérprete pude relaxar pois ele ajudava nas explicações.</p>	<p>Antes do vestibular eu me identifiquei como surda e assim teria intérprete no vestibular, assim no dia do vestibular eu tive o intérprete que me ajudou</p>

			<p>de Pedagogia até 2001 onde me tornei pedagoga. Sala especial com a presença de intérprete, que ajudava apenas resumindo algumas frases apenas.</p>		<p>nas dúvidas e foi bom a presença dele.</p>
<p>Pergunta 03</p>	<p>Quando eu iniciei meu curso em sala foi bem complicado, tinha intérprete, apenas 3 disciplinas, mas eu queria para todas pois as vezes tínhamos 8 a 12 disciplinas, assim tive que escolher as 3 disciplinas mais difíceis. Nas disciplinas que não tinham intérpretes os professores me auxiliavam muito também, mas não era fácil pois alguns alunos tratavam com desprezo e eu sofri muito mas tinha 2 a 3 amigas que me ajudavam muito, alguns não queriam fazer grupo comigo e o professor obrigava a fazer os trabalhos em grupo, assim depois de tantas brigas elas acabavam cedendo e faziam trabalho em grupo comigo,</p>	<p>Sem vestibular consegui entrar no curso de desenho industrial na ULBRA pelo projeto do Professor Omar: Brasil 500 anos pois eu amo desenhos de transportes e desde pequeno este era meu sonho. Tentamos com o Reitor a aceitação da minha transferência.</p>	<p>Nos primeiros anos tenho tido muita dificuldade de comunicação, às vezes encontrava outra surda e ficava mais aliviada ela cursava Artes, mas na sala continuava a falta de comunicação. Me esforçava muito nunca faltava e não tirava notas baixas, somente em biologia que eu tirei nota baixa pois tinha muitas palavras que eu não conhecia, então resumindo eu gostei de estudar na Tuiuti.</p>	<p>Eu batalhei muito com pesquisa e muitas das na biblioteca a procura de livros, mas era bem complicado pois nas aulas os professores falavam muito rápido e eu tinha que ler pesquisar e procurar na internet, mas eu só consegui pois foi com a ajuda do intérprete, algumas disciplinas não tinha o intérprete e eu me esforçava além do normal para atingir. A matéria teoria pois o intérprete não tinha alguns sinais em LIBRAS do que era dito e eu perdia conteúdo, por exemplo Física e cálculo..</p>	

	<p>depois de alguns anos começaram a se acostumar comigo.</p>	<p>O segredo é amar o que você faz, se você gosta do que faz consegue se superar e o interesse no desenho industrial eu sempre tive que me fez pesquisar ainda mais procurar informações e me desenvolver, também a ajuda dos professores foi primordial para meu crescimento.</p>	<p>Eu batalhei muito e consegui, eu pesquisava muito para ampliar meu vocabulário e aprender palavras, e no estagio que foi bem pesado eu me esforçava muito para vencer os obstáculos mas precisava muita paciência e perseverança e minha irmã que já tinha a experiência em dar aulas para os ouvinte me auxiliava em trocas de informações também a professora Karen me auxiliou muito na expansão do vocabulário m minha sogra e meu pai também ajudaram-me também neste processo.</p>	<p>No meu caso o problema e que com a troca de intérprete eu não tinha segurança e por ele não dominar LIBRAS tão bem e por vezes faltar eu me senti prejudicada e ia mal nas provas, mas quando era a outra interprete que não faltava e ia todas as aulas e era fluente em LIBRAS eu me sentia segura e sempre ia bem nas provas, infelizmente ela saiu.</p>	<p>Foi um grande sofrimento mesmo, pois eu só tive acesso a intérprete em apenas 3 disciplinas, pois o mesmo atendia vários surdos, eu tentei e lutei para que tivesse interprete em todas as disciplinas mas não consegui, eu teria que escolher as mais difíceis para a presença do intérprete, fiz os 3 anos sem ter o interprete em tempo integral, foi difícil e precisei da ajuda dos professores e alunos.</p>
<p>Pergunta 04</p>	<p>Filosofia pois tinha que ler muito e perguntas dissertativas acho que esta é a mais difícil mesmo.</p>			<p>Deixe eu me recordar, (pausa) as vezes tinha temas que eu não entendia mesmo com o intérprete eu perguntava denovo, se não tinha intérprete era impossível, pois as vezes era</p>	<p>Como eu já tinha dito apenas em 3 disciplinas o restante era oral.</p>
<p>Pergunta 05</p>	<p>Só tinha intérprete em 3 disciplinas, eles não aceitavam em todas.</p>	<p>Apenas algumas disciplinas.</p>	<p>Eu não tive intérprete.</p>		

Pergunta 06	Dentre minhas amigas era difícil pois algumas não tinham conhecimentos das particularidades dos surdos, algumas nunca tinham visto e não sabiam as particularidades na escrita e comunicação, outras não queriam fazer grupo comigo mesmo, um dia eu perguntei se poderia estar fazendo o trabalho sozinha o professor disse que não que daria um "jeito", eu comecei a chorar de nervoso o professor explicou muitas coisas eu sai da sala ele conversou com a turma em particular, melhorou um pouco as vezes eu fazia em grupo as vezes em casa.	No primeiro ano inicialmente por não estar acostumado foi complicado, mas com o decorrer do curso eu posicionei-me ativamente em conseguir desenvolver com os outros alunos a comunicação em grupo, mas notei que as vezes os grupos já estavam previamente preenchidos e não tinha lugar para mim, grupos de quatro pessoas mas eu conseguia que eles formassem grupo de 5 pessoas rompendo assim este bloqueio inicial, pois o preconceito e com a comunicação mesmo, pois no grupo quando muitos falavam ao mesmo tempo eu não conseguia acompanhar, mas eu nem ligava era assim mesmo.	Eu fingia que entendia balançando a cabeça e fiquei muito nervosa, assim eu preferia levar para casa e fazer os trabalhos sozinha, caso fosse um grupo menos de até 3 pessoas eu aceitava acima disso eu não conseguia trabalhar em grupo, também por causa do preconceito.	algo próprio dos ouvintes o para os surdos precisava da mediação do intérprete.	Quando iniciei no curso já tinha algumas "panelinhas" ou grupo já fechados e eu tinha que procurar grupos para me entrosar, eu não vejo como preconceito apenas não sabiam se comunicar e eu ficava calada no grupo não interagia, mas também eu não participava, seria bom que elas soubessem LIBRAS.
Pergunta 07	Você conheceu o professor Renato um bom professor	(Pausa longa) Honestamente foi o TCC, foi bem difícil	Filosofia também o TCC. Deixei eu me recordar, vai ser	Provas em geral? Sim ok eu fazia normal escrevia normal,	Foi Filosofia. Deixei eu me lembrar.

<p>mais muito rígido ele faz o aluno aprender na "marra", mas foi um bom professor eu aprendi muito com ele, eu fiquei em dependência nesta matéria mas depois consegui passar com muito esforço e dedicação estudava de manhã e a noite para fazer a dependência pois não queria perder tempo e consegui aprender ainda mais.</p> <p>Filosofia pois tinha muitas coisas que eu não conseguia entender e entrar na minha cabeça, pois o que eu estudava nunca caía na prova era sempre outra pergunta, também Geografia pois o professor falava muito e não escrevia nada e era difícil para o intérprete também, as o sofrimento maior era em Filosofia.</p> <p>Ela é uma boa instituição mas precisa aceitar a lei de acessibilidade e disponibilizar intérpretes em todas as disciplinas, os</p>	<p>tive muita dificuldade é o trabalho mais pesado entre todas as disciplinas, mas eu consegui superar.</p> <p>A Universidade precisa investir em mais intérpretes e respeitar a Lei de inclusão é impossível querer não ter intérpretes na universidade pois os surdos necessitam pois é primordial para os surdos em vocabulário em aprendizado, pois com o intérprete ajuda muito os surdos caso não tenha intérpretes os surdos sofrerão pois os surdos acabam não perdendo palavras no processo e não se aperfeiçoam mentalmente, para que os surdos possam ser melhores é a mesma coisa de uma pessoa com baixa visão se ela não possuir um óculos ela vai ter dificuldades na sala de aula, assim é realmente o intérprete na vida dos surdos.</p>	<p>difícil achar o conteúdo o mais difícil que eu posso te dizer que era o significado das palavras dos textos e escrever textos em português era desafiador ainda bem que minha sogra sempre me ajudava neste processo.</p> <p>Que os professores se interessassem em aprender LIBRAS, tivesse maior inclusão e acompanhamento dos alunos especiais, ter o intérprete como mediador da relações, professor aluno, aluno professor, aluno aluno, assim ter a inclusão em todos os cursos, e ter professor especialista em cada área e não ficar usando o mesmo professor por exemplo as vezes o professor da administração dando aula pedagogia (ela quer dizer uma pessoa dar aula em uma área diferentes do conhecimento da sua formação).</p>	<p>mas o TCC eu pedi ajuda de uma Pedagoga para escrever o português correto, e na apresentação fui obrigada a falar oralmente sem a presença do intérprete todos riam muito de mim até mesmo o professor riu e deu apoio moral para que eu continuasse.</p>	<p>(pausa) Humm acho que foi as Teorias dentro da Filosofia mesmo, dentro da filosofia tinha muitos conceitos que u não conseguia entender mesmo após varias explicações.</p> <p>Minha opinião é que a Universidade tinha que disponibilizar Intérprete em todas as disciplinas e não apenas 3, e também respeitar mais a opinião dos surdos entender sua cultura e como eles pensam, pois eles precisam entender que a língua portuguesa para os surdos é a segunda língua e a língua de sinais a sua Primeira língua pois o intérprete é um direito do Surdo.</p>
---	---	--	--	---

	<p>professores serem mais abertos para os surdos, para que estes possam se desenvolver iguais os ouvintes.</p>				
<p>1</p>	<p>Desculpe eu tinha esquecido de dizer, alguns surdos tem dificuldade de fazer o TCC pois não pontuam o seu objetivo, as vezes não tem o tema nem o objetivo então na orientação precisa ser explicado como fazer pois tem alguns orientadores que não auxiliam corretamente os surdos e não ficando claro para os surdos eles não conseguem fazer, mas se for explicado claramente para os surdos eles podem desenvolver seu TCC como qualquer pessoa, é um trabalho árduo mas e gratificante no final.</p>			<p>Minhas notas eram iguais as dos ouvintes da turma.</p>	<p>Pergunta 08</p>
				<p>Tinha alguns professores que se importavam comigo,</p>	<p>Pergunta 09</p>
			<p>Na minha opinião a universidade é ótima pois os</p>	<p>Era difícil, tinha o professor de Geografia que tinha barba</p>	<p>Alguns sim, mesmo se o interprete tivesse faltado eles</p>
					<p>Na sala era muito difícil, pois quando eu tinha a</p>

<p>conversavam e estavam a disposição para responder meus questionamentos, alguns não tinham esta consideração, as vezes que eu não tinha intérprete até mesmo o professor escrevia para mim Também tinha o auxílio do email que ajudava muito.</p>	<p>professores são excelentes todos são profissionais gabaritados de re nome, mas por outro lado a falta de intérpretes me deixavam nervoso, mas quanto aos professores eles são ótimos. Eu usava certamente a oralidade pois fui oralizado nunca tive problemas na comunicação direta com os professores, mas na aula era diferente por ser outra dinâmica os professores se movem e viram de costas impossibilitando a leitura labial assim ficava muito difícil eu perdia muito conteúdo.</p>	<p>eu não entendia nada pedi para ele raspar ele raspou! Tinha professores que eram camaradas e auxiliavam-me muito quando eu não entendia, passavam resumos para ler em casa ou escreviam caso eu não entendia, e eu ficava aliviada, é claro que havia aqueles mais rígidos que não queriam ajudar mas alguns amigos ajudavam, como Filosofia mesmo que era muito difícil e como eu sou surda escrevia bem resumidamente eles me ajudavam no texto, alguns professores também não tinham paciência.</p>	<p>ajudavam muito, outros tinham sim um certo preconceito, também dava para perceber o jeito de falar carregado de preconceito. Lembro que no passado eu tinha um professor com barba que eu apenas fingia entender paciência, outros eu pedia para repetir, alguns tinha uma modulação ótima eu entendia tudo..</p>	<p>presença do intérprete tudo fluía naturalmente, mas eu não tinha assim era muito difícil, tinha que me esforçar mais, estudar mais em casa revisar mais pois não tinha a ajuda dele. A mandando todos os alunos lerem o texto em voz alta, depois cada aluno foi lendo e chegou a minha vez eu não queria ler em voz alta, eu disse que não queria e a professora insistia que eu tinha que ler, eu falei que não iria ler podia ler em LIBRAS e o intérprete traduziria, mas ela queria que eu lesse um pouco apenas, eu pressionada li um pouco depois todos "Bateram Palmas". Foi uma situação constrangedora porque "Bateram Palmas" minha língua é inferior? Por que não respeitaram minha língua a LIBRAS e "Bateram palmas" quando</p>
---	--	---	--	--

<p>Pergunta 10</p>	<p>Não usava os interpretes eu sempre ia sozinha mesmo, sempre tentava me comunicar com esforço, e as vezes que tinha que fazer pesquisa eu escrevia e dava para a atendente pegar o livro para eu pesquisar.</p>	<p>Não ei ia sozinho mesmo, gosto de minha independência às vezes chamava o interprete para bater papo, mas gosto de no intervalo ficar sozinho para descansar e refletir. Também ia sozinho pois eu dava um jeito de ser</p>	<p>Eu não consegui criar laços com os outros alunos, eu não tinha vida social na universidade e meu aprendizado foi prejudicado por não ter interprete, assim a minha avaliação é como se eu não fizesse parte da sala de aula. Depende às vezes eu</p>	<p>Refeitório, ambulatório, Xerox etc. Precisava da presença do Intérprete para se comunicar? Depende do surdo eu tenho uma boa dicção outros não conseguem falar, e os ouvintes entendem o que digo, você Também pode</p>	<p>eu fazia libras? Precisam respeitar minha língua e minha identidade diziam que eu falo bem, mas este não é o caso, pois precisavam respeitar me. Os professores não sabiam LIBRAS e se eles falassem devagar eu conseguia entender algumas coisas, também caso eu tivesse dúvidas eu enviava e-mails, mas tinha um relacionamento limitado com eles, quando tinha o intérprete eu relacionava normal perguntava respondia normal, as vezes ficava apontando para as coisas.</p>
--------------------	---	---	---	--	--

		entendido.	ia com uma ouvinte junto comigo, e quando não tinha ninguém eu escrevia como no Xerox por exemplo eu escrevia e tudo era acertado.	escrever caso seja algo curto se falar e não entender simples basta escrever.	
--	--	------------	--	---	--

	KA	LA	LU	MA	MU
Pergunta 01	<p>Meu nome é KA, sou formada pela universidade Tuiuti, e agora curso Pós em Bilinguismo, mas os questionamentos serão apenas no período que cursei na tuiuti.</p>	<p>Eu que sou grata, pois posso ajudar no questionário no seu mestrado e eu estou lisongeada por ter vindo até aqui em casa.</p> <p>Meu nome é Larissa, eu estudei no EPHETA nasci ouvinte depois de 2 anos fiquei surda pois tive meningite, depois aos 3 anos entrei na escola e no estudava no colégio normal e na escola especial no contra turno nunca fui reprovada, estudei muito e depois fiz faculdade na Tuiuti design gráfico de 2004 a 2008.</p>	<p>Sem problema</p>	<p>Olá tudo bem meu nome é Marjorie, moro em Curitiba e eu me formei no curso de pedagogia.</p>	<p>Olá tudo bem meu nome MU.</p>
Pergunta 02	<p>Iniciei em 2005 e me formei em 2007.</p>	<p>Eu acho que a Tuiuti tem um bom preço, e tinha bons intérpretes, fiz a prova e passei, e eu escolhi design gráfico pois seria mais facil pois tem muito desenho, marcas mudanças e eu gosto me atrae desenhos eu não queria ser professora eu não tenho dom para ensinar, eu</p>	<p>Olá tudo bem meu nome é LU, sou professora da Prefeitura e tenho um aluno surdo já faz 4 anos, e eu estou muito feliz no meu trabalho, tanto o relacionamento com meus colegas de trabalho, professores diretor eh muito com não tenho o que</p>	<p>Desde pequena eu gostava de cuidar de crianças, brincava com minhas bonequinhas e ensinava elas, e cuidava delas além disse era meu sonho ser uma professora, depois cresci e conversando com algumas amigas elas me disseram que como eu gosto de crianças poderia escolher</p>	<p>Me formei em Processamento de Dados. Estudei Planilhas Excel como fazer programas para as empresas supermercados, materiais, lotes, etiquetagem de produtos e logística tudo informatizado etc... Bem dificil o curso.</p>

		gosto de desenho pois combina comigo pois su muito visual, por isso eu gosto de desenhar é um dom que eu tenho.	reclamar.	o curso de Pedagogia para ser professora, e assim consegui estudar e já faz 12 anos que trabalho numa escola com crianças.	
Pergunta 03	O motivo foi porque eu queria estudar numa universidade que tivesse inclusão.	Foi em sala especial com intérprete, pois se tivesse alguma palavra que eu não conhecesse eu podia perguntar para o intérprete e ele me passava o significado.	No passado eu queria estudar no magistério, eu não sabia o que escolher para o meu futuro, será que eu conseguiria ser professora de surdos? Eu indagava a mim mesma assim eu fui estudar numa escola particular mas lá não fui aceita por ser surda, minha mãe batalhou por meus direitos e foi na secretaria da educação fazer uma reclamação e conseguiu me matricular, eu sofri muito não tinha intérprete e caso eu tirasse nota vermelha seria expulsa, eu estudei muito e minha mãe que só tem o ensino fundamental coitada não conseguia me ajudar muito, assim sozinha com muito esforço e luta consegui passar, depois comecei a trabalhar numa fábrica na	Eu fui na Universidade e era sala especial, tinha o intérprete e uma professora que apenas ajudavam em alguma duvida básica, pois eu tinha estudado muito, fiz a redação e respondi as perguntas sem maiores dificuldades passando no vestibular.	Iniciei em 1996 e me formei em 1998.

parte de produção, eu não me sentia bem e depois de 2 anos a fábrica fechou eu fiquei desesperada procurando para onde ir conseguir outro emprego, depois uma professora que não me recordo o nome ela me ajudou a conseguir emprego na tuiuti, encontrei a Karen ela me ensinou a trabalhar no passado eu era bi modal agora já sou fluente em LIBRAS, comecei a trabalhar então lá, mas eu saí da escola pois fui casar, mudei para cá e com filhos não podia estudar pois meu filho tinha problema de saúde, um ano depois a professora Vera era professora do CRAF aposentada ela me ajudou a trabalhar pois eu já tinha o Magistério, mas o diretor pediu para que cursasse uma universidade, fiquei assustada a princípio pois não tinha condições financeiras de pagar a

universidade, como eu iria pagar eu tentei na fãp uma bolsa gratuita, mas eu sabia que era difícil e não passei, depois fiz uma esquisa em diversas universidades no curso de Artes, eu sentia que não queria ser Pedagoga mas sim professora de artes, procurei mas só achei na Tuiuti que era muito caro para eu pagar, falei com minha mãe e ela decidiu pagar a universidade para mim. Para fazer o vestibular eu não conseguia estudar direito pois tinha filho pequeno e ele constantemente me chamava para brincar e me atrapalhava nos estudos só consegui estudar português e matemática, eu não esperava tinha uma sala especial com intérprete e passei, não foi eu que escolhi a tuiuti, foi uma opção pois lá tinha o curso que eu queria de Artes.

Pergunta 04

<p>Antes do vestibular eu me identifiquei como surda e assim teria intérprete no vestibular, assim no dia do vestibular eu tive o intérprete que me ajudou nas dúvidas e foi bom a presença dele.</p>	<p>Foi necessário muito esforço e muita luta, foi muito difícil uma batalha árdua, mas eu me esforcei muito, muita coragem para buscar ajuda, também o intérprete me ajudou muito, mas eu não podia me acomodar tinha que me esforçar ainda mais pedindo ajuda para meus colegas de classes, para professores algumas explicações, fazer pesquisa na internet, não poderia ficar parada pois foi eu que tinha escolhido este curso e eu precisava me esforçar para conseguir me formar porisso.</p>	<p>Quando eu peguei o caderno de perguntas, eu pensei primeiro irei ler, eu li duas vezes depois comecei a responder e na redação eu estava tranquila, mas eu não sei como eu consegui passar.</p>	<p>Foi Estatística, ela é meia parecida com Matemática, eu odiava esta disciplina eu reprovei uma vez depois com ajuda com professores eu consegui passar mas foi muito difícil.</p>	<p>Eu oraliso um pouco mas sou usuário de LIBRAS.</p>
<p>Foi um grande sofrimento mesmo, pois eu só tive acesso a intérprete em apenas 3 disciplinas, pois o mesmo atendia vários surdos, eu tentei e lutei para que tivesse intérprete em todas as disciplinas mas não consegui, disponibilizaram apenas ara 3 disciplinas, assim eu teria que escolher as mais difíceis</p>	<p>Sim tinha algumas bem fácil, e outras difícil, quando eu tinha alguma disciplina muito difícil eu recorria ao professor para que me ajudasse, por varias vezes se preciso eu recorria ao professor, caso precisasse tinha que pesquisar pois ali estava em jogo o meu futuro, então eu sempre recorria ao</p>	<p>A minha vontade era estudar artes e conhecer mais e mais sobre artes, mas estudando tive diversos desafios como a história da arte, eu não entendia nada era muito complicado, a intérprete explicava mas era muita coisa, mas eu gostava muito e era o que eu queria fazer.</p>	<p>Só tinha intérprete em 3 disciplinas não em todas as disciplinas, mas tinha muita ajuda dos alunos dos professores via e mail MSN etc... Eles sempre me ajudavam, tive sempre uma boa relação com os alunos e eles me auxiliavam sempre nunca tive dificuldades</p>	<p>Eu estava num dilema pois tinha passado em duas Faculdades nos cursos de Direito e Processamento de Dados, assim tive que escolher se cursasse direito seria na PUC, mas por influencia da minha família eu escolhi processamento de dados pois seria mais fácil a inserção no mercado</p>

Pergunta 05

	<p>para a presença do intérprete, fiz os 3 anos sem ter o intérprete em tempo integral, foi difícil e precisei da ajuda dos professores e alunos.</p>	<p>professor.</p>			<p>de trabalho, pois direito além e ser muito difícil tinha que oralizar muito nas audiências eu era jovem e não tinha claro os meus objetivos e a construção de minha identidade surda naquela ocasião, assim escolhi cursar processamento de dados pois seria mais tranquilo e não precisaria atender telefone ou me expor, assim decidi cursar Processamentos Dados e fiz a matrícula e iniciei meus estudos na sala tinha comigo mais 4 surdos (ele faz o sinal dos 4 surdos).</p>
<p>Pergunta 06</p>	<p>Foi Filosofia.</p>	<p>Algumas disciplinas somente, era bem complicado, pois tinha apenas 1 intérprete e outros surdos que o intérprete tinha que traduzir, assim eu não tinha um intérprete todos os dias tinha que dividir, na segunda tinha terça não era apenas 3 disciplinas, mas era</p>	<p>Todas as disciplinas, a pratica de desenho, pintura, esculturas era fácil, o difícil era estudar a teoria, a historia da artes, sintaxe etc... Mais ou menos 8 materias bem difíceis. Historia da Arte realmente foi difícil e eu precisava de um intérprete para me ajudar pois era uma</p>	<p>Eu já tinha um grupo de 4 alunas minhas amigas ficamos juntas os 4 anos, elas eram acessíveis nunca faltavam e sempre me chamavam para o grupo, se tinha apresentação elas sempre me chamavam prepararam comigo os slides e a matéria, se o intérprete</p>	<p>Foi sala especial não tinha a presença de Intérprete no vestibular, mas a prova era especial a equipe não sabia líbras e era professores do EPHETA, assim a nota de português e redação foi desconsiderada e apenas as demais disciplinas entraram na contagem dos</p>

		<p>preciso ter em todas as disciplinas era muito complicado, como eu iria aprender, eu fiquei muito perturbada com a situação era bem complicado.</p>	<p>matéria profunda com muita teoria.</p>	<p>estava presente ele me traduzia para o português era um grupo muito legal eu tenho saudade delas.</p>	<p>pontos e foi muito bom pois passei.</p>
<p>Pergunta 07</p>	<p>Como eu já tinha dito apenas em 3 disciplinas o restante era oral.</p>	<p>Eu nunca senti preconceito da parte deles, eles tinham paciência comigo, mas eu também não podia ficar sem fazer nada se não eles poderiam começar a me discriminar, eu sempre trazia o material para o grupo e eu fazia e era o correto, quando estamos trabalhando em grupo temos que mostrar trabalho não podemos ficar sem fazer nada eu tinha conciencia que precisava mostrar serviço não era uma brincadeira era serio.</p>	<p>Eu pedi intérprete para todas as disciplinas, mas o Diretor não deixou apenas 4 disciplinas, no primeiro ano apenas 3 disciplinas. As matérias que eu tinha baixo desempenho como Historia da artes, eu precisava também das outra disciplinas não eles não deixaram. A interprete me ajudava todo dia mas apenas nas disciplinas escolhidas.</p>	<p>Como já havia dito foi foi Estatística , desculpe ela tinha tabelas coisas muito complicado. Não entendia nada (risos)</p>	<p>Na sala era inclusão e tinha ouvintes era muito difícil a comunicação, pois alguns tinham professores de bigodes e barbas que dificultavam a leitura labial, eu só conseguia entender 10% do que era dito, no caso tinha alguns amigos queajudavam-me pois eu não entendia as aulas e o que os professores diziam eu não acompanhava, mas caso tinha alguma atividade ou trabalho para casa eu ia sempre na casa de meus amigos para fazer juntos os trabalhos, as vezes com o tema em sala de aula eu conseguia rever na internet o conteúdo e estudar em casa no meu computador</p>

<p>revisando o que tinha sido ensinado na escola, pois como estuda vamos assuntos de informática era fácil conseguir os assuntos na própria net e tirar minha dúvidas, mas o significado de muitas coisas era o ouvinte amigo meu que me auxiliava muito por divers as vezes, até hoje eu agradeço a paciência que meu amigo teve comigo pois ele foi de grande ajuda.</p>					<p>Quando iniciei no curso já tinha algumas "panelinhas" ou grupo já fechados e eu tinha que procurar grupos para me entrosar, eu não vejo como preconceito apenas não sabiam se comunicar e eu ficava calada no grupo não interagía, mas também eu não participava, seria bom que elas soubessem LIBRAS.</p>
<p>Eu não tive dificuldade em nenhuma disciplina, no meu caso foi a ignorância dos professores quanto aos surdos, pois eles não entendiam a cultura dos surdos que eles escrevem diferente, tinha trabalhos que o professor mandava redigir e eu redigi até 10 vezes até ele aceitar, nas provas não tinha dificuldade pois eu estudava muito, era bom</p>	<p>Sim eu consegui atingir meu objetivo e absorvi tudo pois como sou muito curiosa e batalhadora, eu buscava o conhecimento não ficava esperando ele cair do céu, mas sim eu corria atrás perguntava amigas professoras para o interprete caso ele estivesse presente assim consegui aprender mais e mais, assim eu consegui ter um crescimento intelectual e satisfação</p>	<p>O grupo não era perfeito, eu tinha uma amiga que sempre estava junto comigo, eu ajudava ela e vice versa ela era ouvinte, e era engraçado eu ficava preocupada em tirar notas baixas e os ouvinte melhores notas, eu não sabia a nota deles e nem eles a minha, mas um dia minha amiga pediu ajuda em português no uso de RR, SC, SS, eu prontamente a ajudei, eu achei estranho pois eu</p>	<p>Na prova? Se você não estuda na prova você não vai bem. A sim entendi mais difícil foi Marketing, fechamento, gastos foi bem difícil muito complicado, teve uma outra também que eu esqueci o nome, eu não tinha intérprete, o grupo escrevia eu perdia toda a explicação pois não tinha intérprete, minha amiga me aceitou no grupo e eu colocava minha opiniões mas</p>	<p>Quando iniciei no curso já tinha algumas "panelinhas" ou grupo já fechados e eu tinha que procurar grupos para me entrosar, eu não vejo como preconceito apenas não sabiam se comunicar e eu ficava calada no grupo não interagía, mas também eu não participava, seria bom que elas soubessem LIBRAS.</p>	
<p>Pergunta 08</p>					

<p>Pergunta 08</p>	<p>Deixe eu me lembrar. (pausa) Hummm aho que foi as Teorias dentro da Filosofia mesmo, dentro da filosofia tinha muitos conceitos que u não conseguia entender mesmo após varias explicações.</p>	<p>Minha avaliação é mediana porque eu não tinha intérprete em todas as disciplinas, seu eu tivesse eu teria melhor desempenho, como não tinha intérprete eu perdia o controle e não conseguia me desenvolver mais, se tivesse eu teria me desenvolvido mais com segurança, mas como não tinha eu me sentia prejudicada parecia que eu estava perdendo algo.</p>	<p>trabalho deles, e eu arrumava um pouco mas não fazia tudo não apenas dava uma arrumada para ajudar no trabalho deles. Teorias.</p>	<p>Como na faculdade eu tinha intérprete em algumas matérias penas, quando ele estava presente eu fazia uso dele, mas quando não eu tinha que me virar eu escrevia e passava para o professor responder era mais por escrita mesmo, bem pouco a comunicação oral.</p>	<p>Não tinha intérprete, era mesmo na base da oralização com os professores. Na minha opinião o professor coordenador do setor de informática, não se se ele ainda está na instituição precisava aceitar a inclusão, intérpretes respeitar as delimitação dos surdos, pois sofremos muito eu e minha família lutando por direitos e não conseguimos na época nada, meu sonho e que a universidade seja inclusiva, até mesmo meu amigo surdo Eden tentou lutar mas não conseguimos grandes avanços, na época chegamos ao ponto de querer trancar a matricula, chegamos a colocar no</p>
--------------------	--	--	---	---	--

<p>Pergunta 09</p>	<p>Na sala era muito difícil, pois quando eu tinha a presença</p>	<p>Se tinha o interprete ele fazia a intermediação, se não eu</p>	<p>Algumas conquistas eu consegui realmente, mas</p>	<p>Eu gostava de trabalhos em grupo e tinha preconceito</p>	<p>jornal o tratamento inadequado que a tuiuti teve comigo mas não resultou em nada pois não conseguimos, eu quero que a Universidade Tuiuti tenha uma visão ampliada da inclusão de surdos e suas necessidades seus direitos como o Intérprete em sala acessibilidade, pois nos EUA na Gallault tem tudo para a integração do dos surdos e aqui no Brasil não tem, assim fica o exemplo deles para a Tuiuti, pois lá eles tem toda uma metodologia para os surdos professores sabem libras meu sonho era que no Brasil tivesse uma universão igual mostrando as potencialidades dos surdos e desenvolvendo cada um deles.</p>
--------------------	---	---	--	---	--

	<p>do Interprete tudo fluia naturalmente, mas eu não tinha assim era muito difícil sem a presença dele, tinha que me esforçar mais, estudar mais em casa revisar mais pois não tinha a ajuda dele, é como uma via de mão dupla eu sei, assim eu me esforçava pois tinha que me formar.(pausa) Aconteceu na sala uma certa ocasião foi que a professora estava mandando todos os alunos lerem o texto em voz alta, depois cada aluno foi lendo e chegou a minha vez eu não queria ler em voz alta, eu disse que não queria e a professora insistia que eu tinha que ler, eu falei que não iria ler podia ler em LIBRAS e o intérprete traduziria, mas ela queria que eu lesse um pouco apenas, eu pressionada li um pouco depois todos "Bateram Palmas". Foi uma situação constrangedora porque "Batiam Palmas"</p>	<p>tentava falar, alguns professores entendiam outros não, caso o professor não estivesse acostumado a oralizar eu escrevia então é isso.</p>	<p>sozinhos não conseguimos nada, pois o intérprete não poderia me ajudar em certas coisas eu assim escrevia e pedia ajuda para ele me explicar alguma dúvida e para ele arruma no português.</p>	<p>sim! Pois o grupo achava que eu era um fardo e que não sabia nada, como eles poderiam saber estavam me julgando eles não conheciam-me , eu entrega os trabalhos em dia, mas as vezes pelo fato de termos uma escrita diferente eles presumiam que eu não sabia nada assim eles me prejudgavam por falta de conhecimento, a maioria dos grupos não me aceitavam por causa da minha escrita e por algumas vezes eu pedir significado das palavras, mas acho que era pura ignorância pelo fato de eles não conhecerem as particularidades dos surdos.</p>
--	--	---	---	---

	<p>minha língua é inferior? Por que não respeitaram minha língua a LIBRAS e "Bateram palmas" quando eu fazia libras? Precisam respeitar minha língua e minha identidade diziam que eu falo bem, mas este não é o caso, pois precisavam respeitar me.</p>	<p>Era difícil ter um intérprete por perto, mas é necessário esforço de cada um, se falo e não entendo eu falo de novo até entender, pois é necessário se esforçar para atingir os seus objetivos.</p>	
<p>Pergunta 09</p>	<p>Os professores não sabiam LIBRAS e se eles falassem devagar eu conseguia entender algumas coisas, também caso eu tivesse dúvidas eu enviava e-mails, mas tinha um relacionamento limitado com eles, quando tinha o intérprete eu relacionava normal perguntava respondia normal, as vezes ficava apontando para as coisas.</p>	<p>Como sou acostumada a oralizar eu oralizava com o professor, as vezes eu também escrevia num papel alguma coisa que eu não tinha entendido, as vezes nem precisa da interferência do intérprete pois o professora já me conhecia e a gente se relacionava bem, não era muito difícil não, no começo era difícil mas depois nos fomos nos acostumando e conseguimos nos comunicar.</p>	<p>O Mais difícil foi fazer o TCC, pois como eu não tinha conseguido absorver 100% das aulas eu não tinha um objetivo definido para meu projeto., mas com muito esforço e pesquisas na internet fiz uma síntese de tudo que eu tinha aprendido e consegui desenvolver o projeto mas só consegui fazer 6 meses após o final das aulas.</p>
<p>Pergunta 10</p>	<p>Não precisava, eu sozinha resolvia estes problemas não é preciso o acompanhamento do intérprete.</p>	<p>Eu percebo que antes a Tuiuti era diferente, hoje fico triste, quando eu me formei os surdos clamavam por</p>	<p>Na primeira vez tentei conversar com o pessoal mas não consegui chamei o intérprete, algumas vezes eu</p>

		<p>ajuda, por intérprete eu tinha dó a tuiuti precisava ajudalos, trazer novos intérprete pagalos eu queria ver os surdos felizes com a universidade, tendo intérprete em todas as disciplinas para que os surdos possam aprender mais e mais, para melhorar a vida deles eu não queria ver a tuiuti decaitando como esta hoje mas sim prosperando Não concorda comigo? Eu concordo plenamente. Eu não queria que os surdos mudassem para PUC Positivo que fosse uma universaided igual as outras eu queria que todas crescessem.</p>	<p>era compreendida outras não, mas eu germalmente pedia a Judá do intérprete nestas situações.</p>	<p>deixando o curso por causa das dificuldades e eu meio que isolado pensei em dessitir também falei com minha família, nosso coordenador na época era o professor Alexandre mas ele saiu da universidade e assumiu o professor Canadi que tinha um bigode que não entendia nada e não adiantava reclamar pois ele era o coordenador do curso e assim os outros surdos saíram.</p>
<p>conclusão</p>	<p>Minha opinião é que a Universidade tinha que disponibilizar Intérprete em todas as disciplinas e não apenas 3, e também respeitar mais a opinião dos surdos entender sua cultura e como eles</p>	<p>De 2004-2008, Também quero agradecer a tuiuti por eu ter me formado porque eu quase desisti minha família me ajudou muito, minha mãe praticamente me salvou ate eu me formar graças a</p>	<p>Eu me formei em 2005 faz tempo, eu não sei o que esta acontecendo agora na tuiuti, mas eu acho que a Tuiuti precisa abrir a mente para os surdos, mas eles são fechados e piora a situação disponibilizar</p>	<p>Não me relacionada não havia comunicação, e as vezes eu ficava constringido pois gostaria de conversar alguns assuntos e tinha que chamar meu amigo ouvinte para intermediar</p>

<p>pensam, pois eles precisam entender que a língua portuguesa para os surdos é a segunda língua e a língua de sinais a sua Primeira língua pois o intérprete é um direito do Surdo.</p>	<p>Deus.</p>	<p>Intérprete em todas as disciplinas e não apenas 3, pois o surdo tem o direito de intérprete a Marcia (intérprete) Ana Paula (Interprete) sabem, ela queria me ajudar em todos as disciplinas não eles não deixavam, precisava mais interpretes para cada surdos para que eles ficasse siucegados no estudo das disciplinas, muito obrigado.</p>	<p>era muito ruim e o professor C. o do bigodão era mais difícil ainda , tinha uma outra professora que mal abria a boca eu não entendia nada, outro com uma fala cortada, as vezes o professor não tinha paciência de escrever e ainda por cima zuavam comigo por ser surdo e eu não sentia abertura dos professores e me fechava com eles.</p>
--	--------------	--	--

TABELA II – RESPOSTAS DOS PROFESSORES

	Introdução ao Direito e Direito Empresarial	Cálculo Diferencial e Integral I			
Pergunta 01	Tinha um intérprete.	Durante muitos anos, nenhum suporte. Os alunos apenas foram matriculados nas turmas. O último aluno, há cerca de 10 anos, teve intérprete.			
Pergunta 02	Foi no aproveitamento da aluna surda e muda, pois, a intérprete tinha dificuldades em transmitir à aluna o que nós explicávamos, pois, ela não tinha a formação na área da matéria que ministrávamos.	a) Fazer com que eles entendessem o que eu falava; b) Conseguir sua atenção, pois alguns são muito dispersos; c) Falta de base da maioria deles em Matemática básica.			
Pergunta 03	Não, eu apenas aplicava as avaliações bimestrais (provas) e, nas correções eu as fiz individualmente com a aluna portadora da deficiência.	A avaliação era a mesma aplicada ao restante da turma. Eu me colocava mais disponível para tirar dúvidas referentes aos enunciados das questões.			

<p>Pergunta 04</p>	<p>Trabalha com dificuldades, pois, não tem formação na área.</p>	<p>Apenas o último aluno surdo que tive teve intérprete. Ele "traduzia" minha fala para o aluno.</p>		
<p>Pergunta 05</p>	<p>Dificuldades são aquelas já esplanadas, pois, eu na primeira vista, tive dificuldades, me movimentava muito e isso causava dificuldade para a leitura labial. Uma aluna lia meus lábios, mas, com o passar do tempo fui me adaptando.</p>	<p>a) Dificuldades em acompanhar o conteúdo, pois alguns acumulam problemas na aprendizagem até chegar à faculdade. b) Superproteção de alguns pais, que torna os filhos dependentes</p>		
<p>Observação:</p>		<p>Gostaria de falar de uma excelente aluna surda que tive, logo na minha primeira experiência com surdos, a Adriana. Ela se sentava ao lado da Márcia, a melhor aluna da sala, na primeira fila, bem no centro da sala. O que não entendia comigo, perguntava pra Márcia. As duas passaram com nota 10,0 em minha disciplina. Agradeço à Adriana, que me ensinou que não preciso ter</p>		

		pena do surdo, apenas perceber sua forma diferente de me compreender.			
--	--	---	--	--	--

TABELA III – RESPOSTAS DOS INTÉRPRETES

	TILS: 02 Anos	TILS: 09 Anos	TILS: 03 Anos	TILS: 03 Anos	TILS: 1 ANO
Pergunta 01	<p>Iniciei como intérprete na faculdade em setembro de 2009 nos cursos de Administração e Artes Visuais; atualmente interpreto no curso de Artes Visuais.</p>	<p>Iniciei como intérprete em faculdade em outubro de 2001. Hoje interpreto Gestão Financeira na FATEC (Grupo Uninter). Até setembro de 2009 interpretava Design Gráfico (UTP).</p>	<p>Iniciei em outubro de 2000. Hoje interpreto no curso de Pedagogia: Gestão da Produção Industrial e Processos Gerenciais. Presencial: Doutorado em Educação.</p>	<p>Iniciei auxiliando como intérprete a partir do ano de 2007. Não atuo em sala de aula, faço traduções para reuniões da comissão de inclusão, departamento pessoal e laboratório de informática. Também estou disponível para atuar em outros departamentos onde se faça necessário a atuação de um intérprete.</p>	<p>Iniciei a interpretar em faculdade há um ano 2009; Atualmente traduzo entrevistas de emprego na Universidade Tuiuti do Paraná e sou PSS do governo em santa felicidade traduzindo um curso técnico em informática.</p>
Pergunta 02	<p>A adequação de vocabulário, tanto na interpretação quanto na tradução; o não conhecimento prévio sobre os conteúdos das aulas; a falta de preparo dos alunos e dos professores para receber alunos surdos, o que afeta psicologicamente na interpretação.</p>	<p>As maiores dificuldades são os termos técnicos específicos de cada curso, pois, a maioria não tem sinais o que torna a interpretação mais lenta, pois, é necessário encontrar sinônimos e muito exemplos. Também os intérpretes hoje não são específicos de cada curso, o</p>	<p>- Impossível ter domínio dos diferentes conteúdos a interpretados. - Não ter tempo habível, nem acesso ao material antes das aulas para estudo.</p>	<p>A maior dificuldade está relacionada a falta de conhecimento técnico sobre o assunto curso a ser interpretado, visto que muitos temas são complexos.</p>	<p>A Grande dificuldade para nós tradutores / intérpretes é que por mais cursos que façamos não conseguimos vencer o grande número de palavras novas e técnicos específicas de cada área, portanto muitos sinais precisam ser criados na hora pelo surdo ou devemos</p>

		<p>que se torna dificultoso já que não conhecemos o curso que interpretamos.</p> <p>A tradução dentro do curso torna-se igualmente problemática, mas sempre há a possibilidade de combinar antes quando já se tem afinidade com o surdo.</p>	<p>Sim.</p> <p>Conhecimento e dos professores e colegas de sala sobre o surdo, sua cultura a Língua de Sinais e o papel do intérprete, também na avaliação escrita do aluno surdo.</p>	<p>A Universidade Tuiuti do Paraná tem políticas inclusivas que facilitam a inclusão dos surdos, porém é importante ressaltar que? Que estas políticas são implantadas faz-se necessária que o surdo seja consultado para verificar como o processo é aplicado na prática.</p>	<p>substituir pelo classificador, ou seja, faltam sinais para o grande demanda de palavras.</p>
<p>Pergunta 03</p>	<p>A prática inclusiva que possui é extremamente precária. Ainda usam alunos sem nenhum preparo para substituir intérpretes quando há mais de um curso com alunos surdos; a maior conquista que ainda se tem é o intérprete em sala de aula. Ainda assim sou sozinho, e a instituição se recusa a contratar mais profissionais.</p>	<p>A instituição tem um "manual" sobre como deve-se incluir qualquer pessoa com necessidades dá palestras pedagógicas para os professores que receberão alunos inclusos, o problema é que se o professor perde as palestras iniciais, fica perdido o restante do semestre sem saber a quem recorrer. Também existe o setor de inclusão e o apoio em vestibulares – Universidade Tuiuti do Paraná.</p> <p>Falta a instituição apoiar o professor e dar subsídios para boas aulas. (mais visuais) com estratégias inovadoras de ensino aprendizagem</p>			<p>Sim possui. Não se pode dizer que são medidas 100% aceitas e práticas em sala, mas o cada dia estamos crescendo em busca do melhor. Hoje por causa do intérpretação o surdo recebe todas as informações provenientes do professor, mas ainda falta muito para de fato ocorrer o inclusão.</p>

<p>Pergunta 04</p>	<p>Tenho informações de que o comitê de educação inclusiva sequer comunica aos professores sobre os intérpretes, muito menos sobre os alunos surdos, ou seja, não estão nem estão sendo preparados para receber alunos surdos.</p>	<p>focando no surdo. Em relação ao aluno surdo, o professor não está sendo preparado para o trabalho com ele, e também a instituição não prepara, somente dá informações básicas. Algumas estratégias era o próprio aluno surdo junto com o intérprete que acabavam orientando. As informações básicas geralmente eram: não andar pela sala, falar sempre de frente com o aluno e articular bem no falar coisas que não adiantam se o aluno surdo não fizer leitura labial. No curso de Design todos os professores aceitavam trabalhos escritos com a estrutura gramatical da LIBRAS. Somente o TCC¹¹ deveria ser feito em a estrutura gramatical da língua portuguesa por ser um trabalho acadêmico de</p>	<p>Sim. Nas universidades em que trabalho os professores são orientados sobre a presença do aluno em sala à aula – como avaliar – uso da material visual – presença do intérprete – material escrito.</p>	<p>Não observado esta questão.</p>	<p>Até onde sei esta preparação ainda não iniciou, cada professor se quiser se aprimorar deve por si buscar maneiras mais adequadas de lidar com o surdo porém ainda existem muitos esperando um curso preparatório de braços cruzados.</p>
--------------------	--	---	---	------------------------------------	---

¹¹ Trabalho de Conclusão de Curso

<p>Pergunta 05</p>	<p>A falta de metodologia adequada às condições visuais do surdo; falta de apoio na língua portuguesa; muitas vezes eu ajudei, por iniciativa própria na correção do português deles; bancas de qualificação sem uso de recursos visuais; falta ou nenhum de preparo dos professores na questão da inclusão.</p>	<p>conclusão de curso. Falta de material visual. Falta de provas diferenciadas. Muitos ditados feitos pelos professores. Aulas de cálculos muito rápidas sem resolução passo a passo para melhor visualização. Falta de intérprete em todas as disciplinas, pois, a instituição (UTP) somente oferece intérprete em três disciplinas.</p>	<p>- A dificuldade de leituras (português). - Falta a apoio pedagógico para realização dos trabalhos.</p>	<p>Muito conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais.</p>	<p>Professor fazer muito ditado, ou falar coisa importante que necessitam de anotação, como por exemplo aula só falada (o que é comum em faculdade) pois eles ou olham para as mãos ou fazem as anotações.</p>
--------------------	--	---	---	--	--

ANEXO IV**LEI N.º 10.436 DE 24 DE ABRIL de 2002**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Líbras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Líbras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Líbras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Líbras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Líbras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Líbras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO V

DECRETO N.º 5.626 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

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

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as

instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV
DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

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

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

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º 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 atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. 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.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

- I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
- II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 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.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

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

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

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

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII
DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
- X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos

serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184^º da Independência e 117^º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad