



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDEMIR TEIXEIRA

PESSOAS SURDAS E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DILEMAS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Brasília- DF
Fevereiro, 2023

CLAUDEMIR TEIXEIRA

PESSOAS SURDAS E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DILEMAS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**Orientadora: Professora Dra Cristina
Massot Madeira Coelho.**

Brasília- DF

Fevereiro 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

TT266p Teixeira, Claudemir
Pessoas surdas e acesso à educação superior: dilemas, desafios e possibilidades / Claudemir Teixeira; orientador Cristina Massot Madeira-Coelho. -- Brasília, 2023.
150 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Pessoas surdas. 2. Ensino superior. 3. Educação superior. 4. Acesso. 5. processo seletivo. I. Madeira Coelho, Cristina Massot, orient. II. Título.

CLAUDEMIR TEIXEIRA

PESSOAS SURDAS E ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DILEMAS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cristina Massot Madeira Coelho - Presidente
Faculdade de Educação - UnB

Profa Dra. Sinara Pollom Zardo – Membro interno
Faculdade de Educação - UnB

Prof.^a Dra. Anátalia Dejene Silva de Oliveira – Membro externo
Centro das Humanidades - UFOB

Profa Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro suplente
Faculdade de Educação - UnB

Dedico este trabalho a minha esposa, Fernanda, por todas as esperas, pelas orações e por acreditar em mim mais que eu mesmo.

“O amor é quando a gente mora um no outro”
Mário Quintana

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser Deus e por me ensinar que não dou um passo sem Ele.

A minha mãe que me ensinou a ler e a meu pai que mesmo sem saber ler, me ensinou o valor de estudar.

A minha orientadora, professora Dra Cristina M. Madeira-Coelho por toda paciência comigo, e pela frase que me tirou de um momento de tristeza: “gente foi feita para brilhar”.

As professoras Anália Dejane Silva de Oliveira e Sinara Pollom Zardo, banca examinadora desta dissertação, por aceitarem o convite e contribuírem generosamente para este trabalho.

A minha professora da educação infantil, “Tia Ilka” Bolognani. Por sua causa, hoje também tenho os meus aluninhos.

Ao meu irmão, cunhada e sobrinhos. Agora estarei mais presente.

À comunidade surda de Barreiras, por me permitir conhecer as palavras ditas além do silêncio.

Enfim, agradeço a Laura e Valentina pela disposição em colaborar com a pesquisa, esperançoso que de alguma forma o percurso e os resultados aqui apresentados possam contribuir para que mais “Lauras” e “Valentinas” acessem o ensino superior.

RESUMO

Como pessoas surdas compreendem o acesso ao ensino superior? Esta pergunta norteou a pesquisa realizada na cidade de Barreiras-Bahia, com duas pessoas surdas. O objetivo geral foi compreender as concepções que pessoas surdas têm sobre o acesso ao ensino superior. Para alcançar esse objetivo, especificamos: 1) identificar o modo como pessoas surdas entendem a mudança do nível de educação básica para o superior; 2) explicar as compreensões das pessoas surdas sobre o processo seletivo enfrentando para o ingresso no ensino superior e; 3) especificar as motivações de pessoas surdas no enfrentamento das condições de acesso ao ensino superior. O referencial teórico utilizou as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotski (1997) e os estudos de Skliar (2012) sobre cultura surda e diferença. Esta é uma pesquisa de Abordagem Qualitativa, que segundo Bortoni-Ricardo (2008) se assenta sob o paradigma interpretativista. O instrumento para a geração das informações foi uma entrevista semiestruturada em Libras. As respostas foram transcritas e/ou traduzidas para a Língua Portuguesa, num procedimento minucioso, que valorizou as expressões sinalizadas e não-manuais, relevantes para a interpretação. Dentre os resultados destacam-se que: (i) o pouco conhecimento e a incerteza sobre a distinção entre a Educação Básica e o ensino superior; (ii) a obrigatoriedade dos processos seletivos, a dificuldade das provas, principalmente o temor pela redação e a falta de intérpretes de Libras; (iii) a compreensão de que a aprovação no processo seletivo possibilita cursar uma graduação, adquirir conhecimento e exercer uma profissão no mercado de trabalho.

Palavras-chave: pessoa surda; ensino superior; educação superior; acesso; processo seletivo

ABSTRACT

How do deaf people understand access to higher education? This question guided the research carried out in the city of Barreiras-Bahia, with two deaf people. The general aim was to understand the conceptions that deaf people have about access to higher education. To achieve this objective, we specify: 1) identify how deaf people understand the change from basic to higher education; 2) explain the understandings of deaf people about the selective process they face to enter higher education and; 3) specify the motivations of deaf people in facing the conditions of access to higher education. The theoretical framework used the contributions of Vygotski's cultural-historical theory (1997) and Skliar's studies (2012) on deaf culture and differences, this is a Qualitative Approach to research, which according to Bortoni-Ricardo (2008) is based on the interpretivist paradigm. The instrument for generating information was a semi-structured interview in Libras. The answers were transcribed and/or translated into Portuguese, in a meticulous procedure, which valued signed and non-manual expressions, relevant to the interpretation. Among the results, the following stand out: (i) little knowledge and uncertainty about the distinction between Basic Education and higher education; (ii) the mandatory selective processes, the difficulty of the tests, mainly the fear of writing and the lack of Libras interpreters; (iii) the understanding that passing the selective process makes it possible to attend a degree, acquire knowledge and exercise a profession in the job market.

Keywords: deaf person; University education; higher education; access; selective process

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Segmentação na Fase de Transcrição/Tradução | 86 |
| Figura 2 - Segmentação nas Fases de Transcrição/Tradução e de Seleção e Análise | 89 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Resultado dos trabalhos coletadas no estado da arte..... | 20 |
| Gráfico 2 - Evolução das matrículas na Educação Superior entre 2013 e 2019..... | 68 |
| Gráfico 3 - Evolução das matrículas de pessoas com perda auditiva no Ensino Superior entre 2013 e 2019 | 69 |
| Gráfico 4 - Comparativo das matrículas de pessoas surdas no Ensino Superior entre 2013 e 2019 em IES Públicas e Privadas | 70 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Levantamento de publicações sobre "Acesso de pessoas surdas à Educação Superior"-2019 | 19 |
| Quadro 2 - Produções selecionadas | 20 |
| Quadro 3 - Panorama de organização temática deste texto | 27 |
| Quadro 4 - Forma de ingresso nas Instituições de Ensino Superior da cidade de Barreiras | 76 |
| Quadro 5 - Perfis das participantes..... | 78 |
| Quadro 6 - Fontes de dados | 81 |
| Quadro 7 - Siglas e abreviações utilizadas nas traduções e transcrições da Libras..... | 86 |
| Quadro 8 - Exemplo adaptado do uso da técnica de transcrição da Libras para a LP..... | 87 |
| Quadro 9 - Exemplo adaptado do uso da técnica de tradução da Libras para a LP | 88 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| Art. | Artigo |
| ASL | <i>American Sign Language</i> |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Conade | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência |
| CPC | Centro Cultural Popular |
| D.A. | Deficiência Auditiva |
| EaD | Educação a Distância |
| Enem | Exame Nacional de Ensino Médio |
| EUA | Estados Unidos da América |
| Fies | Fundo de Financiamento Estudantil |
| Hz | <i>Hertz</i> |
| Ibd. | Ibidem (na mesma ordem) |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| ICADS | Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFBA | Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia |
| IFSC | Instituto Federal de Santa Catarina |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| INSM | Instituto Nacional de Surdos-Mudos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado |
| MEC | Ministério da Educação |
| Mercosul | Mercado Comum do Sul |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| ONEDEF | Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |

| | |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PBP | Programa de Bolsa Permanência |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da educação |
| PET | Programação |
| PNAES | Plano Nacional de Assistência Estudantil |
| PNAEST | Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de ensino Superior Públicas Estaduais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROEXT | Programa de Apoio à Extensão Universitária |
| PROIES | Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior |
| Promisaes | Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior |
| Prouni | Programa Universidade para Todos |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| Sinaes | Sistema Nacional da Educação Superior |
| SiSU | Sistema de Seleção Unificada |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFOB | Universidade Federal do Oeste da Bahia |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> |
| UNIDOMPEDRO | Centro Universitário Dom Pedro II |
| UNIFASB | Centro Universitário Faculdade São Francisco de Barreiras |
| UNIRB | Centro Universitário Regional do Brasil |
| UsAID | <i>United States Agency for International Development</i> |
| USP | Universidade de São Paulo |
| WFD | <i>World Federation of the Deaf</i> |

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 18 |
| 3 ASPECTOS ÉTICOS E FILOSÓFICOS SOBRE A QUESTÃO-TEMA | 27 |
| 3.1 Sobre a deficiência | 28 |
| 3.2 Sobre a surdez | 33 |
| 3.3 Sobre a pessoa surda e a comunicação em Língua de Sinais | 35 |
| 3.4 Sobre a pessoa surda e o aspecto cultural | 41 |
| 4 UM BREVE HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL . | 43 |
| 4.1 Um início? | 44 |
| 4.2 A República Velha | 45 |
| 4.3 O período do regime militar | 51 |
| 4.4 Redemocratização e séc. XXI | 55 |
| 4.5 Políticas educacionais inclusivas e Libras para o acesso de pessoa surdas à Educação Superior: dilemas atuais | 63 |
| 5 LEVANTAMENTO DOS DADOS DE MATRÍCULA | 66 |
| 6 PERCURSO METODOLÓGICO | 71 |
| 6.1 Introdução ao método | 71 |
| 6.2 Abordagem | 72 |
| 6.3 Local da pesquisa | 75 |
| 6.4 Primeiras aproximações | 76 |
| 6.5 Participantes da pesquisa | 78 |
| 6.6 Procedimento para a geração das informações | 80 |
| 6.7 Procedimentos para transcrição e/ou tradução das entrevistas | 83 |
| 7 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES | 89 |
| 7.1 Procedimentos de análise | 89 |
| 7.1.1 Seção 1 - Antecedentes do acesso ao ensino superior | 92 |
| 7.1.1.1 O interesse e as motivações gerados nas relações sociais e interpessoais | 92 |
| 7.1.1.2 As primeiras noções | 103 |
| 7.1.2 Seção 2 - A experiência do acesso ao ensino superior | 110 |
| 7.1.2.1 A decisão | 110 |
| 7.1.2.2 O temor da redação | 114 |
| 7.1.2.3 O temor de não ter intérprete | 115 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.1.3 Seção 3 - O ensino superior como projeto de vida..... | 118 |
| 7.1.3.1 <i>Motivação com as tentativas</i> | 118 |
| 7.1.3.2 <i>Orientando outras pessoas surdas a “tentar”</i> | 123 |
| 7.1.3.3 <i>O ensino superior como formação para o trabalho</i> | 126 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| REFERÊNCIAS | 133 |
| APÊNDICES | 142 |

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação de mestrado tem a proposta de investigar a forma como pessoas surdas compreendem o acesso ao ensino superior. O nosso interesse em “ouvir” o que as pessoas surdas têm a dizer sobre esse assunto, é um privilégio para qualquer pesquisador, ao reconhecer o seu direito de esse expressar em sua própria língua.

Esse público, se difere dos ouvintes não pelo estigma presente em dicotomias como, deficiente - sem deficiência ou surdo - ouvinte, mas porque, privados da audição, estas pessoas fazem uso da modalidade visual-gestual em lugar da oral-auditiva, para a sua comunicação. Por isso, parte da população surda, considera a língua de sinais, a sua língua materna, que em nosso país, é a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Portanto, essa diferença linguística é o fator que os distingue das pessoas ouvintes, e não os enquadra na condição de deficientes, pois, se por um lado a ausência da audição pareça limitar a sua comunicação, por outro, essa ausência é superada com a Libras (GESSER, 2009, p. 50).

Para situarmos o problema que gerou nosso interesse para a realização dessa investigação, apresentamos o seu contexto histórico que teve início por volta do ano 2004, quando cursávamos a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, município de Barreiras-BA, oeste baiano. À época, o tema da educação especial e as discussões entre integração e inclusão, atraíram a nossa atenção, pois estávamos nos inserindo na luta em defesa das pessoas com deficiência, para efetivação de direitos já conquistados, bem como a equiparação de oportunidades às pessoas marginalizadas.

Acreditamos que nesse período, tenha ocorrido uma ruptura da condição de aluno, historicamente assujeitado a uma educação bancária (FREIRE, 2006, p. 28), passando para uma postura assertiva sobre a compreensão do papel político assumido como estudante e, avançando para o compromisso de agente e produtor de conhecimento, num processo de transformação social.

Essa experiência foi marcada pelo nosso encontro com a leitura de “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, e o encontro político com a assertiva desse educador ao dizer que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo” (FREIRE, 2006, p. 39), inclusive a rejeição a qualquer forma de discriminação. A postura que envolve o pensar certo e sua relação com o novo, como reflete Paulo Freire, nos permite afirmar que diante do possível desafio que possa representar um aluno com deficiência, esta luta faz parte do ato de educar, que consiste em não se conformar

com a exclusão do diferente nem do que foge à norma. Foi no sentimento do “pensar certo” de Freire que, em nós, ocorreu uma explosão de dúvidas sobre questões de extrema relevância para a educação escolar de pessoas com deficiência, tais como: desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, socialização e relações interpessoais, currículo e escolarização, entre outros.

Registramos o início de nosso interesse por Libras, no ano de 2001, época em que essa língua ainda não havia sido oficializada no Estado da Bahia, uma vez que, outros estados¹ já avançavam no âmbito das políticas educacionais quanto ao reconhecimento de uma língua de sinais da sua comunidade surda: O que representou não somente para esses estados, mas para toda a comunidade surda do Brasil, avanços importantes, que pavimentaram e impulsionaram novas tomadas de decisões acerca do reconhecimento da Libras. Por fim, em 24 de abril de 2002, a Lei nº. 10.436, promulgada em nível federal, instituindo a Libras, oficialmente, como a língua das pessoas surdas do Brasil.

Nesse percurso acadêmico de formação política e de inserção na comunidade surda, passamos pelos estudos linguísticos da Libras, que foram determinantes para associarmos nossa formação em Pedagogia às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, em particular das pessoas surdas, até então pouco assistidas em nosso município e região, o Oeste da Bahia. Essa atração para o novo, forjado em nós pela pedagogia freireana, como compromisso político pelo qual o educador deve sempre estar atento, aproximou-nos da educação de pessoas surdas e de suas problemáticas que, aos poucos, foram se revelando possíveis fenômenos a serem estudados, aprofundados, desvelados.

Nesse contexto, de estudos e formação, atuamos no serviço de tradução e interpretação da Língua de Sinais em duas escolas públicas de educação básica na cidade de Barreiras-BA, entre os anos de 2006 e 2011. Em uma das escolas, entre 2006 e 2008, a atividade era desempenhada como intérprete itinerante, pois, percorríamos várias salas de aula da escola, onde haviam estudantes surdos. Essa atividade era desempenhada dessa forma, por existirem dez (10) pessoas surdas em seis (6) salas de séries diferentes, superando o número de intérpretes contratados, que eram de apenas quatro (4).

Nesse período, em nossas conversas informais com esse grupo de dez pessoas surdas, apenas duas expressaram o interesse em continuar os estudos ao findar a Educação Básica. Uma

¹ Minas Gerais (Lei nº. 10.379, de 10 de janeiro de 1991), Goiás (Lei nº. 12.081, de 30 de agosto de 1993) e Alagoas (Lei nº. 6.060/1998) já haviam regulamentado. No entanto, alguns estados brasileiros, se anteviram em ações pelo reconhecimento de Libras por meio de leis municipais, como foi o caso de Vitória, no Espírito Santo (Lei nº. 5.196, de 25 de março de 1996) e Campo Grande no Mato Grosso do Sul (Lei nº. 2.997, de 10 de novembro de 1993).

delas dividia seu sonho entre ser bailarina e atuar no magistério como professora de crianças surdas. Por isso, crendo que lhes faltava conhecimento sobre esses cursos de graduação, realizávamos algumas conversas, em que apresentávamos resumidamente algumas formações acadêmicas.

À vista disso, a possibilidade de continuação dos estudos em nível superior só ganhava atenção deles, quando comentávamos que dentre os vários cursos de graduação disponíveis, eles também poderiam optar pelo recém-criado (à época) curso de Letras com habilitação em Libras. Esse curso havia sido idealizado e promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, objetivando inicialmente a formação para o ensino de Libras. A parceria entre a UFSC e instituições de Ensino Superior - IES conveniadas ao Ministério da Educação– MEC, ofertou esse curso presencial na UFSC e a distância, em polos alocados nas demais IES. Esta graduação, teve sua primeira turma em 2006 para 500 alunos, quase que exclusivamente surdos e, a partir de 2008, com a reedição do curso, foram abertas também 450 vagas para o bacharelado que formaria tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, em sua maioria pessoas ouvintes.

O interesse pela licenciatura em Letras Libras das pessoas surdas com quem convivíamos, limitava-se à língua de instrução do curso ser Libras e na possibilidade de lecionarem essa língua a outras pessoas surdas e também ouvintes. No entanto, quando lhes explicava que o acesso para esse curso era através de vestibular, percebíamos que havia certa resistência, mesmo lhes esclarecendo que esse processo avaliativo seria em Libras. Esse comportamento nos chamou atenção e nos causou dúvidas, pois, em suas falas, diziam que seria muito difícil ingressar no Ensino Superior, justificando com a pouca compreensão que tinham da Língua Portuguesa escrita.

Naquele momento, nossa percepção era a de que, esses estudantes ainda não haviam atentado para a possibilidade de continuar seus estudos e ingressar no ensino superior, mesmo porque, em algumas conversas, os planos deles (principalmente dos homens) eram de ingressar no trabalho informal como oportunidade de complementação da renda familiar. Percebemos então, que, a decisão sobre o acesso ao ensino superior, não relacionada com opções de cursos de graduação, mas ligada, talvez, ao processo seletivo ou à forma como eles compreendiam a função da educação superior.

Um dos estudantes com quem trabalhávamos havia sido aprovado para estudar em um curso técnico no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Barreiras, no ano de 2009, ocasião em que fomos contratados por esta instituição para trabalhar como Tradutor e Intérprete de Libras, por um período de três (3) anos. Nesse tempo, participando da

comunidade surda local, principalmente com as pessoas surdas da escola em que havíamos trabalhado, pudemos perceber uma variação no interesse deles quanto ao que fazer após a conclusão da educação básica: continuar os estudos optando pela educação superior, escolher um curso subsequente de formação técnica, ingressar no mercado de trabalho ou não continuar os estudos.

Em meados de 2011, findamos esse período de exercício profissional como tradutor-intérprete, passando então para a Educação Superior com a responsabilidade de trabalhar na docência universitária com a disciplina Libras na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao ser aprovado em concurso público para o Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS), em Barreiras-BA².

Nossa curiosidade inicialmente ingênua, que o olhar de Paulo Freire aponta como o primeiro passo para uma prática docente crítica, provocou-nos à reflexão sobre a nossa formação acadêmica, ainda distante do engajamento na prática pedagógica que incluísse como público a ser atendido, as pessoas com deficiência. Considero que aquele era o momento em que estávamos dando os primeiros passos a um divisor de fronteiras, saindo de uma curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006).

Gostamos de pensar que, a curiosidade que tínhamos, foi responsável por gerar em nós, o interesse em conhecer mais profundamente as pessoas surdas com suas formas e estilos de aprendizado, interesses pessoais, sonhos, emoções, bem como outras produções, seja na escola ou nos distintos espaços onde ocorrem as relações sociais estabelecidas por essas pessoas. De nossa experiência anterior à docência universitária, entre tantas questões que emergiram do nosso olhar curioso, destacamos o interesse em compreender como as pessoas surdas concebiam não só o ensino superior, mas, principalmente a fase intermediária de acesso a ele, que é o processo seletivo.

Diante dessa constituição histórica, chegamos ao mestrado acadêmico em Educação na Universidade de Brasília, colocando-nos para investigar o seguinte problema de pesquisa: “Como pessoas surdas compreendem o acesso ao ensino superior?”

Podemos justificar a escolha por esse problema e, a importância desta pesquisa, ao considerarmos que poderá ser referência para propormos formas alternativas de divulgação de informações sobre o ensino superior e o acesso a ele, tanto para pessoas surdas, como para outras pessoas com deficiência. Outra razão é a contribuição para a reflexão das condições de

² Em 2013, o ICADS foi desmembrado da UFBA pela Lei nº 12.826, e hoje é vinculada ao Ministério da Educação como Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB.

acesso para as pessoas surdas ao ensino superior, pois, se essas condições se mostrarem acessíveis para as IES, mas não para quem se destinam, não estarão atingindo o seu objetivo. Por fim, esse problema também tem sua importância, por provocarmos as seguintes reflexões: para quem a universidade deseja se fazer conhecida? A função da universidade é compreendida por todos da sociedade, inclusive pelas pessoas surdas?

Para além desse cenário, com os resultados, podemos contribuir para ampliar as discussões sobre os modelos de processos seletivos vigentes no país, bem como para elucidar se, de fato, a resistência de muitas pessoas surdas a esses processos seletivos se concentram unicamente na questão da Língua Portuguesa.

Ao formularmos o problema, introduzimos um marco para o início da pesquisa, mesmo sabendo que a resposta esperada pode não aparecer ao final, pois, como bem nos apontou Triviños (1987, p. 96), “a delimitação do problema não significa a formulação do mesmo”, mas apresenta apenas o início de um ‘afunilamento’ do trabalho investigativo que nos propomos desenvolver. Trata-se, então, de um processo que, sob o ponto de vista do fenômeno pesquisado, se assenta sob o caráter reflexivo. A esse respeito, Triviños (1987), mostra-nos que a elaboração do problema constitui uma orientação inicial da produção científica, apesar de ser um elemento necessário por se tratar de uma pesquisa qualitativa, compreensão que admite constante reformulação, se for preciso.

Isso posto, apresentamos os objetivos de nossa investigação de mestrado. O objetivo geral consiste em compreender as concepções que pessoas surdas têm sobre o acesso ao ensino superior. Dessa questão norteadora, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o modo como pessoas surdas entendem a mudança do nível de educação escolar do básico para o superior.
- Explicar as compreensões das pessoas surdas sobre o processo seletivo enfrentado para o ingresso no ensino superior.
- Especificar as motivações de pessoas surdas no enfrentamento das condições de acesso à educação superior.

O texto está organizado por sessões, estabelecendo uma relação de diálogo com produções teóricas existentes nas áreas da história da educação, ensino superior, educação especial inclusiva e da educação de surdos.

A organização em sessões, apresenta: na “Introdução”, a contextualização do surgimento da pesquisa a partir da nossa experiência, apresentação do problema e objetivos da pesquisa. No primeiro capítulo está a “Revisão de Literatura” que nos permitiu compreender como a questão do acesso da pessoa surda à Educação Superior vem sendo tratada no âmbito

acadêmico. No capítulo seguinte, sobre “Aspectos éticos e filosóficos sobre a questão-tema”, estão presentes os fundamentos filosóficos e éticos dos estudos da deficiência, os aspectos a serem considerados sobre a surdez e a pessoa surda e, os desdobramentos de dilemas na relação entre a pessoa surda e o acesso à educação superior, que estamos trazendo para reflexão. O terceiro capítulo, intitulado “Um breve histórico do acesso à educação superior no Brasil”, apresenta a criação das primeiras instituições de ensino de caráter superior e suas formas de acesso, passando pela república velha, o período do regime militar, até as primeiras conquistas nas subseções “Redemocratização e século XXI” e “Políticas educacionais inclusivas e Libras para o acesso de pessoas surdas à educação superior: dilemas atuais”; o capítulo sobre “Levantamento dos dados de matrícula” apresentam a evolução gradativa como resultado das Políticas Públicas de educação que contribuíram para o ingresso de pessoas com deficiência e, em especial o surdos no ensino superior; o capítulo sobre o “Percurso metodológico”, apresenta o método e a abordagem escolhida, o contexto da pesquisa, uma breve descrição das participantes, os instrumentos e os procedimentos para geração das informações e para a transcrição e/ou tradução das entrevistas; por fim, o capítulo sobre a “Análise e construção das informações” expressam os resultados do exercício reflexivo gerado a partir das entrevistas e registros no Diário da Pesquisa. As considerações finais culminam com a análise interpretativa das informações direcionadas para o problema, os objetivos e as asserções da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O estado da arte partiu da definição dos descritores, usando as opções de metadados disponibilizados em cada base de dados. Os critérios de escolha pelos descritores que orientam essa busca, objetivaram encontrar produções específicas sobre o acesso de pessoas surdas ao ensino superior. Este texto trata-se de uma revisão de literatura sistemática, com prévia definição do problema de pesquisa, a fim de conhecer as produções já publicadas exclusivamente no Brasil, relacionados com o acesso de pessoas surdas ao ensino superior.

Dessa primeira busca trouxemos o quadro abaixo, que de forma sintética, expressa a fase do estado da arte que realizamos.

Quadro 1 - Levantamento de publicações sobre "Acesso de pessoas surdas à Educação Superior"-2019

| Item | Informações principais |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bases de dados consultadas: | BDTD ³ do IBCT ⁴ ; Catálogo de Teses e Dissertações ⁵ da Capes ⁶ ; Biblioteca Eletrônica da SciELO ⁷ ; Anais das reuniões nacionais dos GT 11 e 14 da Anped ⁸ de 2019; Google Acadêmico. |
| Descritores utilizados: | SURDOS, SURDEZ, PESSOA SURDA, ENSINO, SUPERIOR, ENSINO SUPERIOR, ACESSO, INGRESSO, CONDIÇÕES, SUBJETIVIDADE |
| Período compreendido: | 2010-2020 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Com base nessa pesquisa, adotamos alguns passos o estado da arte, consistindo em:

a) escolha pelas bases de dados - utilizamos em cada base de dados os mesmos critérios de refinamento, adequando aos filtros de cada base;

b) seleção por descritores - As escolhas pelas palavras/expressões inseridas nos campos de pesquisa das bases de dados, foram de acordo com as palavras-chave que compreendem a relação entre o nosso problema e os objetivos propostos na pesquisa. Em cada base de dados, quando os resultados na primeira busca não eram satisfatórios, íamos alternando com sinônimos e palavras relacionadas ao assunto.

c) coleta por período - definimos o intervalo entre 2010 e 2020, para selecionar os trabalhos publicados no período de uma década;

d) seleção por título e resumo – A seleção dos trabalhos foi realizada com a leitura dos títulos e em seguida dos resumos. Nessa fase de seleção, priorizamos os trabalhos que tivessem nas palavras-chave: “ingresso” ou “acesso”, “pessoas surdas”, “surdos” ou “com surdez”, “ensino superior” ou “educação superior”.

e) Leitura – Realizamos a leitura dos trabalhos selecionados na fase anterior, seguindo os procedimentos de: síntese dos textos, sistematização das sínteses e conclusões acerca das leituras realizadas.

O Gráfico 1 apresenta o resultado dos trabalhos coletados para a fase de leitura da revisão de literatura, ressaltando que nesse levantamento, a nossa intenção é conhecer os avanços, as dificuldades e as lacunas nos trabalhos selecionados e suas contribuições para a nossa pesquisa.

³ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

⁴ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Fonte: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>

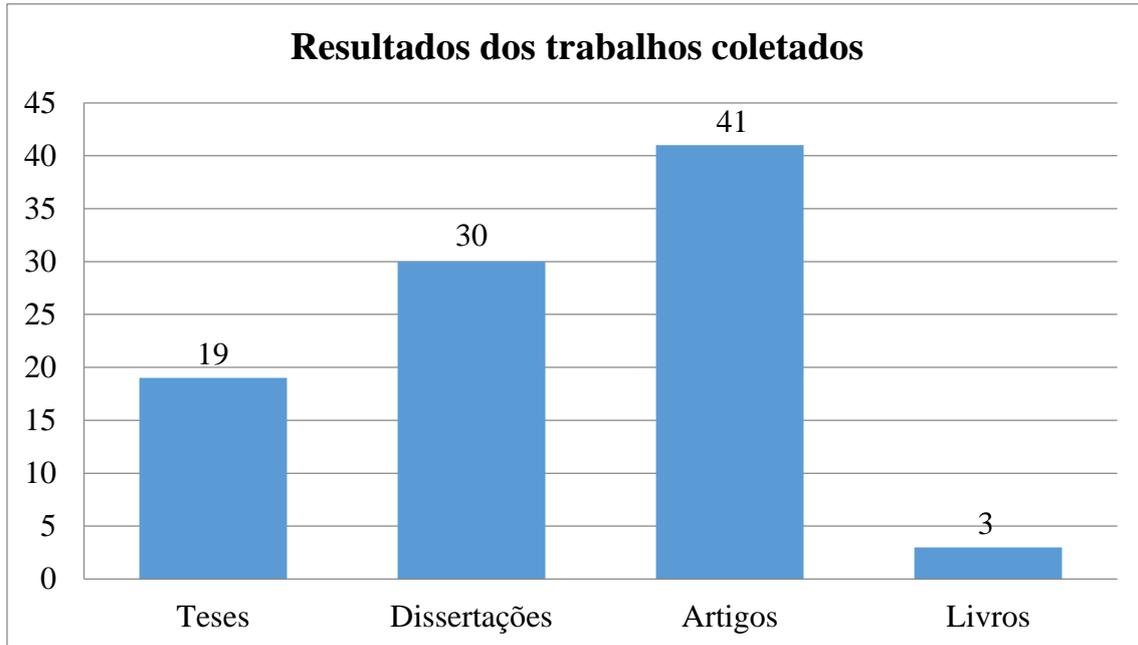
⁵ Portal de Periódicos da CAPES. Fonte: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

⁷ Biblioteca Eletrônica da Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Fonte: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>

⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Fonte: <<http://www.anped.org.br/>>

Gráfico 1 - Resultado dos trabalhos coletados no estado da arte



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Para a identificação dos trabalhos que evidenciassem uma aproximação maior com o nosso objeto de estudo, ou seja, a compreensão de pessoas surdas sobre o acesso ao ensino superior, incluímos como metadados, descritores e falas de pessoas surdas que expressassem opinião sobre esse assunto. Nessa estratégia os descritores e as falas destacadas foram: EXPRESSÃO, OPINIÃO, LUGAR DE FALA, COMPREENSÃO, CONCEPÇÃO, VISÃO.

Ao término da seleção, identificamos nos trabalhos coletados (QUADRO 2) que a proximidade com o tema “acesso de pessoas surdas à educação superior” girava em assuntos como políticas públicas, acesso e permanência, condições de acessibilidade, formação de professores, e políticas de ações afirmativas. Todos os trabalhos defendem a Libras como língua da pessoa surda e a perspectiva de defesa da competência escrita da Língua Portuguesa.

Quadro 2 - Produções selecionadas

| TÍTULO | TIPO | AUTOR(es) | ANO | BASE |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------|------|-------|
| Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão | Artigo | BISOL et al | 2010 | CAPES |
| Atitudes em relação à inclusão no Ensino Superior | Artigo | OMOTE, S. | 2016 | CAPES |
| Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior | Artigo | MARTINS, S. E. S. O; NAPOLITANO, C. J. | 2017 | CAPES |
| Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. | Artigo | MOURA, A. F. de; LEITE, L. P.;; MARTINS, S. E. S. O. | 2017 | CAPES |
| Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior | Artigo | MESQUITA, L. S. de | 2018 | CAPES |

| | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------|------|------|
| Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio | Dissertação | MOURA, A | 2016 | BDTD |
| O acesso do surdo ao ensino superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão | Dissertação | MESQUITA, L. S. de | 2013 | BDTD |
| O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior. | Dissertação | LIMA, P. E. A. de | 2012 | BDTD |
| O direito ao acesso à Educação Superior como um direito humano para pessoas surdas | Dissertação | SANTOS, S. A. dos | 2017 | BDTD |
| Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais | Tese | KUMADA, K. M. O. | 2016 | BDTD |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A inclusão no ensino superior como um direito de todos é tratada por Bisol et al (2010) que discute e ressalta a importância de Libras como língua da pessoa surda e sua constituição linguística, estabelecendo crítica ao espaço universitário, que não é planejado também para a pessoa surda. O tema das políticas afirmativas na democratização do acesso ao ensino superior, que concentra o trabalho de Moura (2016) é também investigado por Mesquita (2013), Lima (2012) e Kumada (2016).

O trabalho de Moura (2016), guarda proximidade com o nosso interesse de estudo, pois, se preocupa em investigar as expectativas de estudantes surdos do ensino médio sobre as condições de acesso e permanência no ensino superior. A diferença é que o nosso público foi de pessoas surdas que concluíram a educação básica, mas, apresentaram interesse em ingressar no ensino superior.

Nessa dissertação, Moura (2016) evidenciou a necessidade de os estudantes receberem as orientações e o devido preparo para cursar o ensino superior. É certo que não só os estudantes surdos ou com alguma deficiência, precisam dessas orientações e preparo. Contudo, entendemos que o olhar sobre a pessoa surda em sua pesquisa, tem preocupação com a limitação das informações acessadas por essas pessoas, seja em Libras ou na Língua Portuguesa e, por essa razão, se aproxima da nossa pesquisa.

A forma de comunicação das pessoas surdas e a luta pelo reconhecimento do seu status linguístico também são aspectos importantes, observados por esse pesquisador. Ele fala de como as pessoas surdas, nos últimos anos lutaram de forma árdua pelo reconhecimento da Libras; das propostas sobre educação de surdos que surgiram, ligadas às concepções de surdez e; da escola, por ser um espaço em que a imposição de uma língua gerou contradições como “normalidade e anormalidade, saúde e patologia, ouvinte e surdo, oralidade e gestualidade” (MOURA, 2016, p. 28).

No resultado do seu estudo, realizado com uma pesquisa Qualitativa e Quantitativa, indicou que os estudantes pesquisados tinham o desejo de ingressar na universidade, apesar de saberem que as condições de acesso não seriam fáceis. Sua conclusão foi que os estudantes pesquisados tinham o interesse em cursar uma universidade, almejando uma formação profissional e melhores condições financeiras para eles e para ajudar suas famílias.

Essa conclusão de Moura (2016) declara a importância da formação acadêmica da pessoa surda, como preparação para o mundo do trabalho em condições de igualdade com os ouvintes. Esse aspecto nos lembra de Omote (2016), que nos provoca ao falar sobre as condições de acesso e permanência no ensino superior, como possibilidade de as pessoas com deficiência buscarem qualificação profissional. Omote ressalta que para o ensino universitário se caracterizar como inclusivo, há necessidade de recursos necessários e um ensino de qualidade. Portanto, se esse ensino universitário não permite a formação do estudante com deficiência em condição de igualdade, então, “a necessidade de cotas para ingresso de pessoas com deficiência no mercado pode ser interpretada, em parte, como fracasso da educação inclusiva” (OMOTE, 2016, p. 211).

Outro destaque que fazemos na pesquisa de Moura (2016), é sobre a relevância que as pessoas surdas atribuem ao intérprete de Libras, tanto na educação básica, como a necessidade desse profissional para o acesso e a permanência no ensino superior. Esse assunto, novamente nos lembra Omote (2016), pois, este pesquisador afirma que a universidade vem oferecendo recursos humanos e materiais, para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior e que dentre esses recursos humanos, se destaca o intérprete de Libras. Contudo, o mesmo Omote (2016), assim como Moura (2016), entendem que a presença do intérprete é fundamental, porém não é suficiente, quando o que se propõe é a inclusão de pessoas surdas na universidade.

Por fim, uma frase nos chamou a atenção na conclusão do trabalho de Moura foi: “será que a escola não acredita no potencial deste aluno como estudante universitário?” (MOURA, 2016, p. 89). Fizemos esse destaque, pelo impacto desta pergunta em nós, ao ponto de nos provocar a pensar se em nossa pesquisa haveria lugar para fazermos tal reflexão. Portanto, deixemos esse destaque como uma possibilidade reflexiva, em algum momento da nossa pesquisa, se esse assunto surgir permeando os nossos resultados.

A dissertação de Mesquita teve como objetivo, demonstrar “como vem ocorrendo o acesso de pessoas surdas ao ensino superior, considerando os limites e avanços das políticas educacionais de inclusão” (MESQUITA, 2013, p. 15). Adotando os métodos interativo e análise de conteúdo, a pesquisa Qualitativa de Mesquita nos revela que há avanços a serem

comemorados, como as políticas educacionais de inclusão e as políticas linguísticas, a exemplo da proposta bilíngue de educação de surdos. Apesar disso, um dos impedimentos para o ingresso de pessoas surdas nesse nível de ensino, está na Língua Portuguesa, pois essas pessoas não se apropriaram dela. Outro impedimento está na falta de reconhecimento de que a língua de sinais é a primeira língua da pessoa surda. Além disso, outro limite continua sendo a operacionalização da política de educação bilíngue para surdos e a necessidade de pesquisas que aprofundem estudos sobre a presença da língua de sinais nas fases iniciais de aprendizagem da criança surda, a fim de favorecer um desenvolvimento compatível às crianças ouvintes.

A pesquisa apresentada por Lima (2012), em sua dissertação de mestrado, intitulada “O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior”, foi realizada em uma instituição privada de ensino superior, com objetivo voltado para o processo seletivo e as condições de permanência nessa instituição. Essa pesquisa foi realizada com coordenadores e professores de um curso de pedagogia, por meio de entrevistas e questionários, além de pesquisa documental. Além disso, foram solicitadas informações sobre as pessoas surdas, candidatas aos cursos superiores para o 1º semestre do ano 2012.

Dessa pesquisa, nos chamou a atenção, que cinco pessoas surdas, com idades entre 18 e 24 anos, oriundas de diferentes escolas de Ensino Médio, tentaram fazer o processo seletivo, mas, nenhuma dessas candidatas havia solicitado apoio da instituição para a realização das provas. Das áreas avaliadas nas provas, apenas as respostas às questões de História, Geografia e Redação foram consideradas para a análise da pesquisa. Nesse estudo de Lima (2012), evidenciou-se que a aprovação de três pessoas surdas no exame vestibular foi marcado pela importância da proficiência em Língua Portuguesa escrita, ao passo que a não aprovação de duas pessoas surdas que não demonstraram essa habilidade e competência. O estudo também indicou outras preocupações, como a baixa procura de pessoas surdas pelos cursos de formação superior na instituição pesquisada e a falta de especificação do papel dos intérpretes durante as provas dos processos seletivos, como a indefinição sobre o que deveriam interpretar, se todas as questões da prova, o contexto dessas questões ou “apresentar elementos para as respostas” (LIMA, 2012, p. 99).

Essa pesquisa de Lima (2012) nos traz questões interessantes que se aproximam do nosso objeto de estudo porque ela trabalhou com estudantes surdos fluentes em Libras, com idades semelhantes, que estão matriculadas no ensino superior e apresentam argumentos comuns à maioria dos surdos sobre suas dificuldades nesse nível de educação.

A pesquisa documental e de análise de conteúdo realizada por Kumada (2016) em sua Tese de Doutorado, com o título “Acesso do surdo a cursos superiores de formação de

professores de Libras em instituições federais”, teve como recorte o período de 2006 a 2015, estudando 80 editais de processos seletivos e documentos produzidos por 25 IFES dentre desse período. Esses editais correspondem a 27 cursos de formação de professores de Libras, sendo 25 cursos de Letras Libras e 2 cursos bilíngues de Pedagogia.

A nossa opção por selecionar essa pesquisa foi em razão da atenção que a autora confere à prioridade que as pessoas surdas têm no acesso aos cursos superiores de licenciatura em Letras/Libras, em conformidade com os artigos 4º e 5º do Decreto 5.626/2005, que tratam da formação docente para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no Ensino Médio e na educação superior. A sua pesquisa documental, revelou indicativos de como as IES pesquisadas tratam o acesso às pessoas surdas como parte das Políticas de Ações Afirmativas.

Dentre os resultados da pesquisa de Kumada (2016), estão: a presença de cursos de formação de professores de Libras em nível superior em todo o país, à exceção do estado de Rondônia; a escassez de professores de Libras, principalmente para a educação infantil e os anos iniciais; as dificuldades das IES em propiciar às pessoas surdas, condições de acessibilidade nos processos seletivos, além de omissão ou burocratização nesses processos. Ademais, destaca-se também a concepção patológica do surdo nas exigências presentes nos editais e provas analisados.

O seu estudo também apresentou que no Instituto Nacional de Educação de surdos - INES as vagas para o curso de Pedagogia Bilíngue, cuja habilitação se destina à docência na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, foram em sua maioria preenchidas por pessoas ouvintes, inclusive as vagas destinadas aos surdos. Uma possível causa para a baixa procura de pessoas surdas pelo curso de Pedagogia Bilíngue, foi a presença na instituição, de um polo do curso de Letras Libras oferecido pela UFSC na modalidade EAD, cujas vagas tiveram preenchimento maior por pessoas surdas.

A pesquisa de Kumada (2016) também traz em seus resultados outra informação importante para o nosso trabalho, que apenas 5 das 25 IES pesquisadas, apresentaram composição de bancas especiais com profissionais de experiência na área, para a correção das provas de candidatos surdos. São elas: UFG, UFPI, UFPB e UFAL.

A pesquisa de Santos (2017), “O direito ao acesso à educação superior como um direito humano para pessoas surdas”, é realizada com o objetivo de compreender as concepções que essas pessoas atribuem ao direito do acesso à educação superior. De base qualitativa, Santos realizou sua pesquisa de campo com 10 pessoas surdas, estudantes de Ensino Médio de uma cidade na periferia do Distrito Federal. A investigação considerou as experiências das pessoas

pesquisadas, por meio de uma teoria aberta que privilegiasse a expressão subjetiva dos participantes da pesquisa.

Chamou-nos a atenção na pesquisa de Santos, que as pessoas surdas não conheciam a UnB ou não sabiam como expressar o seu significado e nem a sua natureza de instituição pública. As participantes da pesquisa não sabiam identificar o distanciamento entre o Ensino Médio e o acesso na UnB. Apesar disso, esses participantes sabiam identificar a existência de barreiras atitudinais, metodológica e comunicacionais para o acesso a esse nível de ensino. Santos ainda apresentou que as participantes desejavam acessar o ensino superior, em particular, a UnB, como um direito que corresponde ao caráter humano das pessoas surdas.

Nesse trabalho de Santos (2017) a questão sobre as pessoas surdas, estudantes do Ensino Médio, não conseguirem identificar a demarcação entre esse nível de ensino e o próximo, nos levou a questionar se esse também poderia ser um aspecto a ser conhecido em nossa pesquisa. Apesar da pesquisa de Santos apresentar aproximações com a nossa, a principal distinção está no perfil do público a ser pesquisado. Além disso, temos um percurso metodológico e instrumentos diferentes dos adotados por Santos. A nossa experiência profissional com as pessoas surdas e o fato de priorizarmos Libras como língua de acesso para a nossa pesquisa completam essa diferença.

O artigo de Martins e Napolitano (2017) se atém à problematização de conquistas e avanços de estudantes surdos no ensino superior, levantando questões que se aproximam do nosso objeto de estudo. Dentre essas questões, são merecedoras de destaque, a evolução das conquistas por pessoas com deficiência sobre o acesso nível superior de ensino, expressados pelos crescentes números de matrículas efetivadas desse público. Outra questão é a declaração das autoras de seu afastamento das concepções reducionistas de homem e de aprendizagem. Elas se fundamentam na concepção de homem sob a experiência histórico-cultural, na relação de influência recíproca entre o biológico e o social através das interações sociais. Esse artigo também aborda as barreiras enfrentadas por candidatos surdos durante as provas nos processos seletivos de acesso ao ensino superior, como a presença de fiscal/intérprete limitada a traduzir informações iniciais na realização da prova no vestibular de uma IES pesquisada, sem que pudesse esclarecer os significados das palavras por sinônimos na Libras.

As questões levantadas por Martins e Napolitano (2017) expressam em síntese a mesma preocupação que temos com a pessoa surda e as questões sobre inclusão, língua de sinais, condições de acesso ao ensino superior e aporte teórico. Além disso, o exercício das autoras de elencar os aspectos normativos existentes em defesa da inclusão e o acesso ao ensino superior, também estarão na forma como pretendemos discutir a compreensão das pessoas

surdas sobre o acesso ao ensino superior. E nesse sentido, ao darmos o protagonismo a essas pessoas, é que propomos nosso diálogo com esse trabalho das autoras citadas.

Encontramos no artigo Moura, Leite e Martins (2017) uma grande aproximação com a nossa pesquisa, pois também se preocupa com as expectativas de pessoas surdas sobre o acesso ao ensino superior. Trata-se de uma pesquisa com sete estudantes, que se comunicam em Libras e que manifestaram desejo de ingressar na Universidade, continuando os seus estudos. E esse é um dos pontos que o nosso estudo se diferencia do artigo que escolhemos, pois enquanto nós optamos por pessoas surdas que já concluíram a educação básica, os autores do artigo têm como participantes da pesquisa, estudantes do ensino médio ainda em curso, numa escola estadual do Oeste Paulista.

Moura, Leite e Martins (2017), utiliza a entrevista semiestruturada para a sua coleta de dados e realiza essa aplicação por meio da Libras e registrando através de filmagem, semelhante ao procedimento da nossa pesquisa. Na análise das entrevistas, os autores apresentam as respostas dos participantes da pesquisa, que nos chamou atenção. Algumas dessas respostas mostram aproximação com a nossa problematização, em assuntos como a opção ou não da pessoa surda pela continuidade dos estudos e as razões apresentadas para essa escolha. A importância que os participantes da pesquisa dão à formação em nível superior e o enfrentamento dessas pessoas no processo seletivo, apesar das limitações encontradas.

Ao final, os autores trazem alguns questionamentos interessantes, dentre os quais elencamos uma preocupação que também temos, “será que a escola não acredita no potencial deste aluno como estudante universitário?” (MOURA; LEITE; MARTINS, 2017, p. 543).

O último artigo que nos chamou a atenção, foi o de Mesquita (2018), que assim como nós, tem sua pesquisa realizada com oito pessoas surdas concluintes do ensino médio. A pesquisa foi realizada no âmbito de numa escola da rede pública de Pernambuco. Para a coleta dos dados foram utilizados questionários, estruturados com questões fechadas e abertas, revelando que apenas cinco das oito pessoas surdas demonstraram interesse em ingressar no curso de Letras/Libras ou em outros cursos de graduação, dois não desejarem uma universidade pública por entenderem que se trata de um processo seletivo muito difícil e, a língua como um dos impedimentos para a participação da pessoa surda no processo seletivo. A língua portuguesa ainda se configura como um entrave para essas pessoas serem aprovadas, além das dificuldades da educação no ensino médio. Semelhante ao artigo de Martins e Napolitano (2017), a pesquisa de Mesquita (2018) também destaca que no processo seletivo para o ensino superior, o intérprete de Libras tem sua atuação restrita a tradução dos informes principais da prova. Essa é uma prática que nos parece comum, apesar de que, em relação ao Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), as provas para pessoas surdas que desejarem, passaram a ter o recurso de vídeo com interpretação das questões para a Libras.

Ainda nesse artigo, a autora faz uma síntese das políticas públicas para pessoas com deficiência e outras necessidades especiais, construídas entre os governos de FHC e Lula, bem como um levantamento do aporte normativo e teórico que sustenta o tema da pesquisa apresentado por ela. Essa maneira de expor a pavimentação construída para que pessoas surdas pudessem ingressar no ensino superior, também é a forma que percebemos ser coerente com a nossa proposta de trabalho.

Entendemos que a identificação dos trabalhos relacionados ao nosso objeto de estudo, nos levou a pensar que: 1 – as produções nos veículos de divulgação que consultamos, considerando os recursos de busca e parâmetros que usamos, não apresentaram resultados que indicassem interesse em estudar as percepções de pessoas surdas sobre o acesso ao ensino superior, que permeasse a perspectiva histórico-cultural; 2 – por outro lado, talvez as palavras-chave que empregamos ou os títulos dos trabalhos não tenham favorecido a localização de um número maior de produções, além das que foram encontradas.

3 ASPECTOS ÉTICOS E FILOSÓFICOS SOBRE A QUESTÃO-TEMA

Além do que expomos em nossa coleta pelos trabalhos produzidos relacionados com a nossa temática, sustentamos a referência teórica do nosso texto de acordo com a organização temática exposta no Quadro 2.

Quadro 3 - Panorama de organização temática deste texto

| Foco | Desdobramentos | Autor(es) |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aspectos éticos e filosóficos sobre a questão-tema. | As bases para reconhecimento das particularidades da deficiência e da pessoa surda. | Vygotski ⁹ (1997), Skliar (2012), Quadros e Karnopp (2004), Raad e Tunes (2011) |
| | Aspectos históricos, culturais e linguísticos da pessoa surda. | Jannuzzi (2012), Perlin (2012), Skliar (2012), Costa (2010) |
| | O papel da linguagem e do pensamento nas relações sociais mediada por signos. | Vygotski (1997) |
| Acesso à Educação Superior. | Uma constituição histórica da política de acesso ao ensino superior. | Cunha (1980, 1988), Chauí (2003) |
| | Cenário político e histórico da sua concepção. | Jannuzzi (2012), Lanna Junior (2010), Omote (1999, 2016) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

⁹ Devido a variação na escrita do nome do psicólogo bielo-russo Lev Seminovitch Vygotski (Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vigotskii), optamos pela forma escrita Vygotski, quando nos referimos ao autor e, quando estivermos nos referindo às suas obras, utilizaremos a escrita do nome como apresentado nas referências consultadas.

A evidência das bases teóricas expostas no Quadro 2 representam em um breve panorama de como, é tratado nesse trabalho, o tema do acesso ao ensino superior pelas pessoas surdas e sua relação com o processo de escolarização, cuja análise pauta-se nas contribuições da teoria histórico-cultural.

O posicionamento político que adotamos nos aproxima de Chauí (2003, p. 13) ao expressar sua preocupação sobre as formas de acesso à universidade pública, dizendo que “somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública”. A autora faz uma crítica ao Estado, anunciando um chamamento para a defesa da educação pública como um direito que não deve ser tomado sob o prisma do gasto público, mas de investimento social e político, por considerá-la uma obrigação estatal e não um privilégio. Sua postura firme de educadora, primando pelo direito democrático de um bem público, nos faz lembrar de princípios defendidos por Anísio Teixeira, institucionalizados na Constituição cidadã, no seu artigo 205, ao definir a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

3.1 Sobre a deficiência

“...o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional” (SKLIAR, 2012, p. 8).

Há duas visões quando falamos dos fundamentos filosóficos e éticos dos estudos da deficiência. Uma Naturalista, que tem como pressuposto o Determinismo Biológico e a outra, de base Histórico-cultural, que são completamente distintas. De antemão, é importante salientar que essas duas visões estão na base das ideias de inclusão e exclusão e que, vão ter desdobramentos importantes nas diversas áreas do conhecimento influenciados por essas ideias.

Apesar de as bases para os estudos sobre a seleção natural das espécies antecederem a Darwin, é com esse cientista que surgem as teorias em que se fundamentam os naturalistas. Praticamente a ideia de que um ser vivo evolui e pelas suas condições biológicas se torna superior a outro, tornou-se essencial para afirmar que numa sociedade em que convivam pessoas de diferentes classes sociais, as condições biologicamente impostas deveriam ser aceitas por todos que dela façam parte. O conceito de normalidade se desenvolve ao tempo em que a norma ou padrão de um grupo social torna-se condição para aceitação ou não do indivíduo externo a esse grupo. Caso ocorra o desvio a essa norma ou padrão, a exclusão é manifesta.

É preciso evidenciar que o pensamento de Darwin não comungava com os rumos que os naturalistas deram para sua teoria e nem que o determinismo biológico deixava de ter

fundamentos éticos. Gould (1991), ao introduzir seu estudo acerca do papel dessa corrente na ciência moderna e na sua definição de ser humano, faz questão de dizer que não é “sua intenção afirmar que os deterministas biológicos eram maus cientistas ou que estavam sempre errados, mas, antes, a crença de que a ciência deve ser entendida como um fenômeno social.” (GOULD, 1991, p. 5). No desenrolar do seu estudo, Gould traz argumentos que apontam para os equívocos dessa teoria, sem, contudo, deixar de dizer que havia uma ética científica apresentada na divulgação das comprovações das pesquisas.

Sob a abordagem do Determinismo Biológico, sempre haverá os conceitos de inferioridade e superioridade que caracterizam o sentido de inclusão e exclusão. Sobre essa dicotomia, encontramos em Gould (1991, p. 13), a referência de que o “determinismo biológico é, na essência, uma *teoria dos limites*”, em que a posição ocupada por cada indivíduo aponta para o fim das suas potencialidades e, certamente, o fim da condição humana desse sujeito. Saber que uma teoria defende os limites e potencialidades de uma pessoa pode-nos parecer pouco aceitável em nossos dias, mas os desdobramentos dessa forma de pensamento, ainda hoje, apontam em várias direções com os mesmos princípios, como veremos mais adiante.

Vygotski (1997), diferentemente dos naturalistas, fundamentou os princípios da teoria histórico-cultural, não se contrapondo a Darwin, mas discutindo suas bases científicas e filosóficas, pois considerou a sua importância ao dizer que nós temos funções biológicas que estão culturalmente condicionadas, porque a cultura exerce uma transformação sobre aquelas funções. Para ele, o desenvolvimento implica em algo necessariamente novo de forma dialética. Aliás, uma das teses centrais de Vygotski era exatamente a relação dialética entre fatores biológicos (filogênese) e fatores culturais (sociogênese), mudando e sendo mudado, em constante desenvolvimento histórico e social.

Essa relação entre o biológico e o cultural definida por Vygotski (1997) permitiu avanços no sentido de se romper com as tradições do dualismo cartesiano que está na base da ciência moderna. À vista disso, sua teoria evidencia que as condições biológicas de cada pessoa não são limitantes para as possibilidades de realização das mesmas atividades, quando a cultura é considerada como aspecto fundamental no funcionamento psicológico do ser humano.

Em relação à pessoa com deficiência, são fundamentais os estudos de Vygotski sobre a Defectologia, uma vez que eles não foram centrados nos aspectos biológicos do ser humano para distinguir capacidades físicas e cognitivas entre crianças “débil mental” e “normal”. Esse

entendimento de Vygotski acerca do defeito¹⁰ que a criança apresenta, pode ser resumido em sua afirmação de que “a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de forma diferente” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

Com esse entendimento acerca das possibilidades da pessoa com deficiência frente aos limites (impedimentos), Vygotski utiliza a expressão *caminhos de rodeio* para explicar o conceito de compensação. Em síntese, o conceito de compensação advoga que com a cultura, é possível compensar o funcionamento atípico do indivíduo (VYGOTSKI, 1997, p. 187). São caminhos de adaptação, que seriam impossíveis pelo caminho direto ou normal.

Existem peculiaridades nas crianças com deficiência, em que sua capacidade de alcançar de forma diferente e criativa, uma ou mais funções presentes em crianças sem deficiência, demonstra que “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKI, 1997, p. 14). A partir da ideia de compensação, fica claro para nós que, o que determina a pessoa não é o defeito que ela apresenta e que a inferioriza em relação à superioridade de quem não o possui, mas o que a determina é “aquilo que a pessoa é capaz de produzir psicologicamente diante desse defeito” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 49).

Com efeito, quando afirmamos que a concepção histórico-cultural faz oposição à concepção naturalista, é porque na base desta última, as condições atribuídas ao ser humano limitam-se ao aspecto biológico, tal como os laudos médicos frequentemente ressaltam, enquanto que na concepção histórico-cultural, é permitido contemplar caminhos de potencialidades do ser humano para além do aparato biológico.

Entendemos que a complexidade da constituição humana não aceita ser reduzida a definições centradas unicamente no aspecto biológico do indivíduo. De igual modo, entendemos que a constituição humana também não aceita que se potencializem aspectos biológicos ao nível de incapacidades, sejam elas física, psíquica, sensorial e/ou funcional. Além da complexidade humana, existem questões éticas na afirmação de que há seres humanos melhor constituídos biologicamente que outros.

No Brasil, a influência do pensamento higienista na educação, fortemente influenciado pela filosofia eugenista, reforça a ideia de que o determinismo biológico foi responsável pela definição do normal e o patológico nas aprendizagens das nossas escolas. Na medicalização, o anormal ou patológico remete à crença de algo estar fora da norma estabelecida para o aceitável,

¹⁰ Optamos por utilizar palavras como “defeito”, “débil mental”, “normal”, “anormal”, quando nos referimos ao livro *Fundamentos de defectologia* de Vygotski, em respeito à compreensão que esse autor expressava naquele contexto histórico.

o perfeito, o belo e, sua origem pode ser demarcada entre os séculos XVIII e XIX, como afirmam Raad e Tunes (2011). Neste processo biologizante estão presentes “fortes traços da concepção naturalista” que desconsidera as condições “históricas e sociais da vida humana” (ibid., p. 25).

A educação higienista parece ter sido prevista para o tratamento dos desvios de natureza diversa em favor da população “saudável”. Não se trata apenas de segregação em hospitais psiquiátricos, orfanatos, clínicas de reabilitação, centros manicomiais, mas de “consertar os defeitos” ajustando-os ao convívio com as pessoas normais e, portanto, saudáveis. São princípios do que ficaria conhecido com integração social, mas, ainda com marcas da segregação fortemente enraizada na sociedade brasileira, principalmente sob nuances do conceito de medicalização.

Como definição, esse conceito é sustentado sob a baliza da medicina e o domínio sobre a anatomia do corpo, como esclarece Raad e Tunes (2011, p. 18), reordena esse conhecimento em “anatomia patológica diante do estudo dos órgãos, dos fatos e das causas pertinentes às alterações visíveis que o estado da doença provoca no organismo humano”. Nesse cenário, condicionado à relação corpo-saúde, a medicalização pode ser explicada como o resultado da concepção médica, ao promover a patologização da pessoa diferente, desviante do padrão de normalidade, ainda que ignore outros aspectos que atravessam esse indivíduo, como sociais, culturais e econômicos.

Quando compreendemos (ainda que em parte) a vastidão da diversidade humana, sobretudo considerando a dimensão cultural, se torna impossível cogitar a existência de um padrão para definir ou diferenciar o normal do anormal. Essa questão se acentua quando atentamos para as diferenças que caracterizam as pessoas surdas e pessoas com deficiência, de modo que qualquer aversão a esse pensamento de diferença e diversidade, presentes em todas as pessoas, pode ser considerado indicativo de um comportamento capacitista.

O capacitismo carrega profunda relação com a eugenia e a tentativa de tradução da expressão inglesa *ableism*, com sentido de discriminar devido à deficiência, a condição de superioridade do corpo perfeito onde não há o “defeito”. Dias (2013, p. 5), de forma assertiva, declara que o capacitismo, “pode ser associado com a produção de poder pela narrativa social, relacional com a temática do corpo e ao padrão corporal perfeito, dito normal e normativo”.

Em nossa sociedade moderna, expressões capacitistas podem estar presentes quando alguém fica admirado com uma pessoa com deficiência executando uma função que é comumente realizada por quem não tem deficiência. Situação semelhante pode ser observada, quando alguém acha impossível que uma pessoa surda, por não falar oralmente possa aprender

língua portuguesa escrita, sendo usuária da língua de sinais. De igual modo, também é expressão do capacitismo a não aceitação de uma pessoa surda ou com deficiência acessar o Ensino Superior.

Se definirmos *a priori* o que cada pessoa é ou não capaz de fazer e se o conceito de medicalização pode justificar as ações de exclusão a essas pessoas, estaremos também lhes impondo limites e expectativas que são reforçados pelo viés patológico. O que fica claro para nós é que a lógica da deficiência é alocada sobre a pessoa com esse rótulo para justificar as limitações de uma sociedade capacitista. Nesse entendimento, merece ser sublinhada a afirmação de Raad e Tunes (2011, p. 28), quando falam que “O rótulo de deficiente cria condições que forjam o desenvolvimento de mentes deficientes.”

Vygotski (1997), que evitou o uso de rótulos, já criticava a posição de tendências psicológicas da sua época, ao tratar a deficiência apenas como desvantagem em relação à criança que não a possuía. Pois para ele, era necessário considerar a articulação entre a deficiência na sua forma orgânica e a organização psíquica da compensação sobre a deficiência, não como mera ação individual, mas resultado das forças sócio-históricas culturais que orientavam o desenvolvimento da criança.

Contudo, esses rótulos que expressam preconceitos têm tomado novas formas, que semelhante a um camaleão, vão camuflando comportamentos e discursos em nossa sociedade, mas, com um olhar atento, são facilmente perceptíveis. São observáveis em conceitos como normal e anormal, na confusão entre doença e deficiência, na mensuração do nível de inteligência de pessoas com deficiência, na possibilidade ou não dessas pessoas viverem de forma autônoma, em cursos e profissões previamente indicados para pessoas específicas, em questões de cor da pele, classe social, gênero, etc.

Uma reflexão que coaduna com essa discussão, é apresentada por Tunes (2007), ao apontar que a exclusão social ocorre quando os indivíduos são reduzidos à condição de animais, estando impossibilitados ao exercício de suas potencialidades humanas. São limitações, estigmas de viés patológico, que excluem com a justificativa de culpa do próprio excluído que não apresenta os elementos necessários à sua aceitação naquele meio social. Exemplo disso são pessoas surdas que precisam ser oralizadas ou apresentar domínio da Língua Portuguesa escrita para ascender espaços sociais em condições de “igualdade”.

A afirmação de Medeiros e Mudado (2007) de que a exclusão é a negação da diversidade humana, nos convida a pensar que, de modo contrário, o discurso sobre a inclusão é também o discurso sobre a afirmação de uma diversidade não assentada em normas e padrões de perfeição e superioridade. Tal pensamento reafirma que as especificidades decorrentes da

deficiência não podem ser consideradas estritamente como condições limitantes para essas pessoas.

Por conseguinte, os fundamentos filosóficos e éticos da inclusão de pessoas com deficiência, precisam estar pautados pelo princípio da diversidade humana, contrapondo-se, assim à segregação, exclusão, estigmatização e/ou reificação da pessoa excluída. Ainda que haja avanços inegáveis para o convívio equitativo em sociedade, também é inegável reafirmar a importância de questionar ações excludentes, como as condições de acesso aos diferentes níveis de ensino, pois, a *inclusão* pressupõe *exclusão*, já que só pode ser incluído quem é ou está apartado (MADEIRA-COELHO, 2003).

3.2 Sobre a surdez

A surdez é compreendida de forma mais específica a partir da explicação usualmente conhecida, com base na medicina, também denominada concepção clínica ou clínico-terapêutica (SKLIAR, 2012). Nessa concepção as perdas auditivas são classificadas de acordo com os limiares de perda auditiva em leve, moderada, severa e profunda, podendo ocorrer em uma ou ambas orelhas, chegando até à perda total da audição. No entanto, de acordo com o Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004, para ser considerada deficiência auditiva, a perda da audição deve acontecer em ambas orelhas (perda bilateral), seja ela de forma parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. Assim, sob essa concepção, a diminuição da capacidade normal de perceber os sons é conhecida como deficiência auditiva e, a acuidade auditiva preservada é chamada de resíduo auditivo.

Embora essa definição de deficiência auditiva e surdez seja importante para a compreensão biológica da perda auditiva, a definição de surdez, bem como as demais condições específicas que reduzem grupos de pessoas ao estrato das deficiências, não são suficientes para tecer características gerais para essas pessoas. Por isso, concordamos com Vygotski (1997) que ressaltava que o estudo da criança com deficiência não poderia ser limitado ao grau e a gravidade dessa deficiência, mas considerar os processos compensatórios no desenvolvimento dessa criança, apesar da deficiência. Ele ressaltava ainda, que assim como na medicina, cuja importância não era a doença, mas o doente, na Defectologia, o objeto também não era a insuficiência da criança, mas própria a criança.

Concordamos que o próprio tema da surdez não é algo simples, pois referindo-se a este assunto há muitas questões a serem levadas em conta, pois quadros de surdez se expressam de forma muito particular para cada pessoa surda. Assim, é preciso compreender se:

- a) entre o nascimento e a perda da audição, houve uma relação qualitativa da pessoa com a linguagem oral;
- b) mesmo nascendo surda, a pessoa recebeu estímulo precoce em língua oral ou de sinais;
- c) a criança surda nasceu num lar de pais surdos ou ouvintes fluentes em língua de sinais ou oral;
- d) houve resistência da família em se comunicar com a criança em língua oral ou de sinais;
- e) a criança adquiriu a surdez após a experiência oral-auditiva, e se a pessoa teve acompanhamento de um profissional especializado em estimulação do resíduo auditivo com o uso de aparelho.

Isto posto, tem-se de um lado o conceito patológico da surdez que direciona o pensamento popular à compreensão do surdo como deficiente que, na lógica da medicalização, deve ser tratada, curada, normalizada ou corrigida. Em oposição ao conceito patológico, encontra-se a visão cultural, sob a qual o surdo não é deficiente, pois não apresenta qualquer diferença em relação à pessoa ouvinte, a não ser a diferença de linguagem (GESSER, 2009).

O Decreto federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005, traz uma importante definição ao considerar “a 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”. Essa forma de entender a pessoa surda e, portanto, a surdez, não nega a existência de uma perda auditiva, independentemente do seu nível residual preservado e, que de alguma forma, possa ser estimulado.

Para a visão cultural, que serve de base para a concepção social, também conhecida como socioantropológica (SKLIAR, 2012), a deficiência não definiria os limites cognitivos e sociais do sujeito, como a capacidade da pessoa surda de ingressar no Ensino Superior. Pois, como vimos, a visão cultural privilegia as interações e produções experienciadas pela pessoa surda mediante a via gestual-visual.

Compreendemos, com esse raciocínio, que a centralidade do discurso que fazemos sobre a surdez, numa concepção social, está para além do diagnóstico médico, em questões que atravessam a pessoa surda e que participam da sua constituição singular, dinâmica, expressiva, transformadora, emocional. Portanto, deslocamos o foco da surdez como condição de não ouvir, centrada na deficiência e o redirecionamos para a pessoa surda, evocando os conceitos de cultura e identidade, presentes nos campos de estudo sob a visão social ou socioantropológica.

3.3 Sobre a pessoa surda e a comunicação em Língua de Sinais

Tendo a explanação a respeito do que consideramos necessário à compreensão da surdez em nosso estudo, passamos a expor aspectos que favorecem a construção de um entendimento acerca da pessoa surda, envolvendo aspectos históricos, comunicacionais, culturais e identitários. Fazem parte desse breve apanhado histórico, destaques sobre os modelos de comunicação, o papel da educação no desenvolvimento e aceitação de uma linguagem sinalizada. Estão presentes também nesse registro, o esforço nos primeiros estudos sobre a língua de sinais, a gênese da língua de sinais no Brasil e a importância dessa língua para as pessoas surdas.

Os registros históricos indicam um longo período de rejeição social à pessoa com deficiência, por esta apresentar aspectos destoantes dos padrões normativos em diversas culturas, seja de natureza física, sensorial ou psíquica. São pessoas que sempre estiveram presentes nas culturas de diferentes povos, mas que recebiam tratamento diferente em cada uma delas. Nesse contexto, surdos não passam despercebidos na literatura desde a Grécia antiga, como podemos encontrar no diálogo entre Sócrates e Hermógenes na obra intitulada Crátilo, de Platão, ao dizer “se não tivéssemos nem voz nem língua, e quiséssemos mostrar as coisas uns aos outros, não procuraríamos fazer como os mudos, indicando-as com as mãos, a cabeça e todo o corpo?” (PLATÃO, 1995, p. 234). Essa referência na obra do filósofo ateniense demonstra que a comunicação gestual já era comum e de certa forma, reconhecidamente própria dos surdos em sua época. Porém, o discípulo de Platão, Aristóteles, considerava que por não serem capazes de falar, os surdos não expressariam seus sentimentos e pensamentos, sendo impossibilitados de serem educados (COSTA, 2010, p. 20).

Relatos históricos de pessoas com deficiência são encontrados também na religião judaica, particularmente na Torá, que também faz parte da tradição cristã através do pentateuco bíblico. Esse registro encontra-se no livro de Levítico, onde a narrativa traz expressões como “defeito” ou “deformidade”, referindo-se às pessoas com deficiência, que por sua condição física, não poderiam oferecer sacrifícios nas cerimônias religiosas (BÍBLIA, 2016b, Levítico, 21:17-21). Porém, parece-nos haver nessa cultura de origem semita, uma compreensão de que o “defeito” que essas pessoas apresentavam, seriam obra do Criador, havendo a permissão divina para nascerem com as “deformidades”, como pode ser percebido no registro bíblico, “E disse-lhe o Senhor: Quem faz a boca do homem? Ou quem faz o mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu, o Senhor?” (BÍBLIA, 2016a, Êxodo, 4:11).

Podemos então sugerir, que para esses povos, os surdos bem como outras pessoas com deficiência, fossem considerados cidadãos de segunda classe, mas ainda assim, pertencentes ao mesmo grupo social, provavelmente com menos direitos. Essa curiosa relação com a pessoa surda, pode também ser evidenciada no relato em Levítico, “Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás o teu Deus [...]” (BÍBLIA, 2016b, Levítico, 19:14).

Em busca por entender a origem da palavra “surdo” como conhecemos atualmente, encontramos em Salviano (2016, p. 82–84), possíveis explicações advindas de sua pesquisa em dicionários etimológicos da Língua Portuguesa. Uma de suas respostas atribui a proveniência da palavra “surdo” às palavras latinas *surdu* ou *surdus*, com o sentido próximo a “não ouvir ou quase não ouvir”. No entanto o mesmo autor indica que outra possível origem para a palavra “surdo”, esteja relacionada às raízes germânica ou indo-européias, cujo sentido está relacionado a “ser negro”. Em sua pesquisa, ele explica que a palavra “surdo”, tendo em sua forma inicial o sentido de “negro”, apresenta um percurso semântico interessante, exemplificado em: preto/negro/sujo → obscuro → difícil compreensão/que não entende → que não escuta. De igual modo, o autor reforça sua tese com o processo de mudança semântica ocorrido na língua inglesa com a palavra *deaf*, que em sua origem no grego *ty'phos*, traz o sentido de “fumaça” e “escuridão”. Assim, tanto a matriz germânica e indo-européia, como a grega que dão origem às palavras “surdo” e *deaf*, respectivamente, antes de significar “aquele que não escuta nada ou que quase não escuta”, têm, segundo esse autor, o sentido que vai de “obscuridade” a “não ouvir”.

Em síntese, o estudo de Salviano (2016) revela que a interpretação sobre a palavra “surdo” traz em sua lexia, uma carga semântica fortemente marcada pelo seu significado como ausência da audição e sua relação com a palavra “escuridão” no sentido de “ignorância”, que ainda se encontra muito presente em nossa cultura moderna.

Esse percurso relacional da palavra “surdo” com o sentido original em “escuridão” e o significado como aquele que não escuta nada ou que quase não escuta, se articula com a abordagem da surdez sob a concepção clínica e, a partir dela, o entendimento de surdez como deficiência. Assim, o imaginário popular de que o surdo é alguém deficiente, envolve o comportamento capacitista, que lhe atribui limites e o incapacita a viajar, trabalhar e ter uma vida independente de suportes, aprender, produzir conhecimento, pensar algo complexo, expressar a capacidade de compreensão e síntese ou, simplesmente falar (em língua de sinais e/ou oralmente). Em outras palavras, podemos crer que, para se tornar aceito nos ambientes em que reside, trabalha, estuda, convivendo com ouvintes, a pessoa surda precisa negar-se surdo,

crendo que para sair da “escuridão” representada pela condição de não ouvir, seja necessário assemelhar-se ao ouvinte.

De igual modo, Skliar (2012, p. 10) entende o modelo clínico como “o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade ouvinte”. Observe que disciplinamento pode se estender ao contexto escolar se referindo ao ensino ou instrução forçada do estudante surdo com o fim de adequar-se a um modelo. É o mesmo que sujeitar ou adestrar com esforço a pessoa surda para tornar-se aceito por quem o disciplina (neste caso, o ouvinte). Em síntese, é forçar o surdo a se comportar e se parecer com a pessoa ouvinte a fim de ser aceita por ela.

Quando voltamos o nosso olhar para o âmbito educacional, temos na história importantes registros a partir do século XVI, que variam da negação total do direito à comunicação em língua de sinais e o acesso à educação nessa língua, passando por situações de assistencialismo, chegando às primeiras iniciativas de educação formal. Como exemplo histórico desse processo, o médico suíço Gerolamo Cardano (1501-1576), que também era matemático e filósofo, propôs em seus trabalhos a possibilidade da aprendizagem formal da pessoa surda, apesar de justificar o comportamento das pessoas com deficiência relacionando-o com manifestações místicas (COSTA, 2010; SILVA, 1987). Apesar disso, credita-se a Cardano ser o primeiro estudioso na defesa do raciocínio e possibilidade de aprendizagem dos surdos, dizendo ser um crime não instruir o “surdo-mudo” (GOLDFELD, 2002). Essa posição de Cardano, ainda que não intencionalmente, expressa uma posição distinta da afirmação do filósofo Aristóteles sobre a impossibilidade de se educar pessoas surdas.

O século XVI também nos apresenta iniciativas informais de educação, em que as pessoas surdas foram beneficiadas com o acesso à educação, mesmo que em suas residências ou de seus preceptores. Em muitos casos, esses preceptores não deixaram material registrado de suas práticas de ensino, ou quando o faziam, havia pouca divulgação. Essa foi uma prática dos espanhóis Pedro Ponce de León, considerado o primeiro educador de surdos e Juan Martin Pablo Bonet que em 1620 publicou o livro “Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar”, utilizando o alfabeto manual como método (COSTA, 2010).

Nesse contexto, a Europa se destaca fortemente nas primeiras iniciativas de educação voltada para pessoas surdas e, seguramente, a França se torna conhecida como o “berço” da educação de surdos com a criação de instituições públicas para essa finalidade. Um dos seus principais nomes é o abade Michel de L’Epeé, que fundou a escola de Paris e que inspirou a criação de outras escolas na Europa e nos Estados Unidos (LULKIN, 2012).

L'Epeé fazia uso de técnicas de ensino e de comunicação com os surdos, a partir de sinais comumente usados por pessoas surdas dos arredores de Paris e por uma variação do alfabeto manual criado por Bonet. Mas o modelo de linguagem sinalizada utilizada por L'Epeé tinha como objetivo a oralização dos seus alunos surdos, de modo que para isso, ele associava o uso dos sinais à gramática da língua oral francesa (COSTA, 2010). Essa associação entre língua de sinais e língua oral ficou conhecida como método combinado e foi amplamente utilizada em várias escolas de surdos surgidas na França até 1880.

No Brasil, a Língua de Sinais, como produção linguística associada a um grupo social distinto tem sua gênese diretamente ligada ao contexto educacional. O marco foi com o professor Eduard Huet do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, que viera ao Brasil a convite de Dom Pedro II a fim de iniciar os trabalhos educacionais com surdos, membros da família real e poucos privilegiados. O cenário educacional brasileiro de pessoas que atualmente são consideradas com deficiência, teve início no período imperial, inspirado nos moldes franceses, de tal modo que tanto aqui como na França, as crianças com deficiências sensoriais foram as primeiras a receberem atenção pedagógica diferenciada (PLAISANCE, 2019). Assim, Huet, que também era surdo, contribuiu com sua experiência vivida na escola francesa, utilizando métodos com o uso dos sinais, associado à linguagem articulada, e leitura labial.

No panorama escolar na sociedade europeia do final dos séculos XVIII ao XIX, assim como em toda a sociedade da época, se avolumava a ideia do ensino da linguagem oral sem associação com a Língua de Sinais. Essa ideia ganhou um número maior de adeptos entre as escolas de surdos da Alemanha, Itália, Inglaterra, Suíça e na França a partir de 1880, em decorrência de decisão pelo método oralista puro, no II Congresso de Professores de Surdos em Milão.

Vieira e Rodrigues (2019, p. 3), estudando o *corpus* documental do II Congresso de Milão, nos apresenta em seu trabalho algo importante que não podemos desconsiderar. Segundo os autores, nos relatos do secretário italiano desse congresso na ocasião, Pasquale Fornari, havia apêndices que declaravam a ineficácia da oralização e o que “a linguagem natural dos surdos-mudos é a do gesto”. Esse registro tem grande valor, porque se trata de um documento produzido por um defensor do oralismo (método articulatório), anexado aos autos por Fornari. Esse documento ainda destaca que os surdos apresentavam preferência pelo aprendizado da linguagem mimética e da linguagem escrita. Apesar disso, o documento deixa claro que essas ações eram reprovadas, ao nível de serem proibidas, objetivando-se que os alunos se acostumassem à linguagem oral até que “o hábito seja convertido em natureza”.

Somos atraídos cogitar que a decisão dos participantes do Congresso de Milão possa ter sido motivada pelo pensamento higienista que prevalecia não somente na Europa, mas também em países sob influência cultural dela, como no Brasil. Skliar (2012, p. 16) reforça essa afirmação, lembrando que o referido Congresso apenas legitimou oficialmente o oralismo e o ouvintismo¹¹, com a decisão que já era aceita em grande parte do mundo, de acabar com o gestualismo.

No Brasil, o pensamento higienista, presente no cenário escolar, por meio do Serviço de Higiene e Saúde Pública, parece ter exercido influência nas decisões do então Instituto Nacional de Surdos-Mudos¹², que adotou técnicas de oralização e críticas ao modelo gestualista trazido da França por Eduard Huet (JANNUZZI, 2012). Algumas dessas críticas podem ser encontradas nos trabalhos de Lanna Junior (2010) e Maior (2017), destacando que nas escolas de surdos no Brasil, houve a mudança do método gestualista, com a Língua de Sinais da época (mesmo que objetivando a fala oral), para o método oral puro, sem associação com os sinais manuais.

No contexto europeu e nas Américas, o período da ascensão ao declínio da influência oralista nas escolas de surdos perdurou por décadas, indo de 1880 a aproximadamente 1957, quando a linguagem sinalizada foi inserida no campo de estudos linguísticos com os trabalhos de William Stokoe. Quadros e Karnopp (2004, p. 30), mencionam que Stokoe demonstrou em seu livro¹³, aspectos descritivos da Língua de Sinais norte-americana (ASL) comuns nas línguas orais, principalmente em nível fonológico e morfológico, que representaram uma virada na forma como a comunicação visual-gestual produzida por pessoas surdas passou a ser conhecida. Quadros e Karnopp (2004, p. 30) também comentam que o estudo de Stokoe “atendia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”, a partir de um número finito de componentes.

A influência desse trabalho publicado por Stokoe resultou em um campo de pesquisa que se desdobrou em várias áreas que, por sua vez, deu margem para que surgissem outras propostas de métodos de ensino para surdos. São merecedores de destaque os modelos da comunicação total, o bimodalismo e o bilinguismo, além da permanência do oralismo (já sem a mesma proeminência de antes).

¹¹ Ouvintismo é “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2012, p. 15).

¹² A denominação Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) só passa ao atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1957.

¹³ Livro de William Stokoe: *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*.

No Brasil, os modelos de educação destinados ao ensino das pessoas com surdez, transitaram principalmente entre o gestualismo francês, o oralismo puro, a Comunicação Total e mais recentemente, ao bilinguismo. Costa (2010) se refere ao período inicial da educação de surdos como o “vai e vem” entre o oralismo e a língua de sinais, como métodos de ensino e comunicação no INES. No entanto, o acesso de pessoas surdas aos níveis de ensino no início da escolarização em nosso país, teve sua atenção voltada prioritariamente para a Educação Básica.

Apesar de a história da educação de surdos no Brasil ter iniciado formalmente com a fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro em 1856, o acesso de pessoas surdas a todos os níveis de ensino teria ainda um longo percurso de aproximadamente 164 anos. Somente após o reconhecimento nacional da Língua Brasileira de Sinais com a promulgação da Lei 10.436, em 24 de abril de 2002, é que o Estado brasileiro abriu vagas nos cursos de graduação para as pessoas surdas. Esse reconhecimento foi um marco para a comunidade surda brasileira em vários aspectos. Destacamos que a lei lançou os alicerces para a formação de docentes e intérpretes de Libras, pois, reforçou o discurso de que as línguas de sinais são um sistema linguístico legítimo e não podendo mais ser entendido como um problema ou uma patologia da linguagem (QUADROS; KARNOPP, 2004). Apesar da lei não referenciar especificamente à educação de surdos, foi possível dar visibilidade às pessoas surdas e esses profissionais, bem como à necessidade de promover formação adequada àqueles que estariam diretamente envolvidos no processo formal de educação.

Não se pode negar que tanto a Lei nº. 10.436/2002 e o Art. 18 da Lei nº. 10.098 de 2000, regulamentados no Dec. 5.626 de 2005 são importantes para as pessoas surdas do Brasil, para o direito ao reconhecimento linguístico e para a acessibilidade comunicacional, além de viabilizar condições para a promoção de educação inclusiva. Com o advento destes documentos legais, os profissionais tradutores e intérpretes de Libras foram gradativamente conquistando atenção entre as pessoas do contexto escolar, de maneira que passaram a ser reconhecidos essenciais para a promoção de um ambiente escolar inclusivo. Entretanto, muitos surdos chegam à escola sem o domínio da Libras, razão pela qual, além do intérprete de Libras, muitas instituições precisam adotar estratégias para auxiliar esses alunos na dinâmica de organização do trabalho pedagógico. Uma dessas estratégias foi o ensino compartilhado entre o professor e o intérprete de Libras, numa relação de co-docência, como evidenciou Tuxi (2009).

Em vista disso, o papel do intérprete de Libras no contexto escolar não pode ser reduzido a ser mais um profissional na equipe, chamando a atenção da comunidade para a escola que cumpre uma determinação legal ao contratá-lo. Ele precisa estar inserido no todo do

trabalho pedagógico, como um profissional da educação que também contribui para que os processos de ensino e a aprendizagem da pessoa surda ocorram com equidade. Sua presença em sala de aula é, portanto, a representação de uma conquista histórica e de grande valor social da comunidade surda pelo direito à comunicação em língua de sinais e, sobretudo, como marco social de que a diferença entre o surdo e as demais pessoas com ou sem deficiência se trata de uma questão linguística.

3.4 Sobre a pessoa surda e o aspecto cultural

No nosso estudo envolvendo surdez e a pessoa surda, consideramos pertinente registrar que autores como Geertz (2008, p. 4), entendem a cultura como teias de significados que o homem tece ao longo da história e que é essencialmente semiótico, “como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Sob esse raciocínio, a cultura surda pode ser entendida como produções compartilhadas nas singularidades de cada pessoa surda, com ênfase na maneira como as informações são acessadas por essas pessoas, sem, contudo, reduzir o valor dessas produções.

Ainda de acordo com essa visão social, Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 122) trazem uma compreensão acerca de cultura surda, como o resultado da significação de um conjunto de práticas em experiências visuais vivenciadas por pessoas surdas de forma semelhante. Por esse motivo, essas produções compartilhadas não são estáticas e muito menos padronizadas, pois, “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 2002, p. 137). Do contrário, não haveria historicidade no homem e em sua relação com a comunidade da qual participa.

Então, as contribuições da concepção socioantropológica para a compreensão da pessoa surda, avançamos no entendimento de que a cultura surda se assenta na coexistência entre culturas, sob o campo teórico do multiculturalismo. O convívio entre a cultura surda e a cultura das pessoas ouvintes, são realidades que coexistem em espaços diversos da sociedade. De igual modo, Kelman (2005, p. 91), afirma que “é através dos signos, integrantes dos processos interacionais e comunicativos entre os homens, que a cultura tem sua origem”.

Em vista disso, as pessoas surdas não são possuidoras ou participantes de uma cultura com entidade isolada e definidamente moldada a priori. Discordamos de afirmações de que as pessoas surdas não compartilham da cultura ouvinte e, de igual modo, entendemos que não é possível “pensar o surdo no singular, com *uma* identidade e *uma* cultura” (GESSER, 2009, p. 54–55). Surdos ou ouvintes, as pessoas também são constituídas por marcas de gênero, raça, condição social, regionalismos, nível de escolaridade, etc. São marcas da diversidade cultural

que, no contexto do multiculturalismo, constituem a convivência pacífica entre os membros de comunidades, sejam elas minoritárias ou majoritárias (KELMAN, 2005). São nas interações interculturais e intracultural, que as identidades vão se configurando.

A pessoa surda que, através de experiências visuais acessa, participa, produz e compartilha cultura com a comunidade surda, é o mesmo que acontece convivendo com pessoas ouvintes, interage com elementos simbólicos da cultura produzida por essas pessoas. São relações entre famílias, amigos, casais e distintos agrupamentos sociais de surdos ou ouvintes, com interesses diversos e experiências com marcas históricas e emocionais também distintas.

Contudo, pesquisadores surdos defendem que as marcas culturais que aproximam ou distanciam as pessoas surdas entre si e que valorizam a forma própria de ser e estar no mundo de maioria ouvinte, se constituem no contato entre os pares surdos. Certamente, por esse motivo, a professora surda Perlin (2012, p. 56) entende que “[...] ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”, o que remete ao conceito de pertencimento à cultura surda.

As pessoas surdas que defendem o sentimento de pertencimento como a principal marca cultural constitutiva da cultura surda (LOPES; VEIGA-NETO, 2010) são resistentes à ideia de influências da cultura ouvinte na construção da cultura surda. Por esse motivo, identificar-se surdo é também um ato político do ser surdo, em defesa de uma cultura visual.

A ideia de marca cultural, abordada por Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 116) é importante para compreendermos as “identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de ser surdo”. Ou seja, a comunidade surda¹⁴, pautada nos princípios do multiculturalismo, reafirma o sentimento de alteridade em oposição à prevalência da cultura ouvintista, sobretudo em discursos de teor inclusivistas. Por esse motivo, Cuche (2002) afirma que identidade e alteridade estão ligadas em uma relação dialética. Assim como ocorre com as culturas, a identidade vai sendo construída e reconstruída nas trocas sociais.

Observemos que não se trata de separatismo para com as pessoas ouvintes e suas produções culturais, mas evitar uma visão etnocêntrica, apoiando-se em princípios de alteridade e, portanto, de valorização da identidade de um grupo social comum, mas distinto pela importância das experiências visuais e comunicação por língua de sinais. Diante do exposto, concordamos com Perlin (2012, p. 63) que essa identidade é construída em um “espaço cultural

¹⁴ Comunidade surda pode ser entendida como um grupo de pessoas, surdas ou ouvintes, que partilham dos mesmos objetivos e interesses das pessoas surdas e que contribuem para alcançar as necessidades do grupo (PERLIN, 2003).

visual dentro de um espaço cultural diverso”. Nessa diversidade de espaços plurais está o ensino superior.

4 UM BREVE HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A nossa reflexão na seara das políticas públicas de acesso ao ensino superior, pode nos ajudar a reconhecer as especificidades de estudantes surdos, considerando o aspecto da singularidade linguística que lhe é própria e que levanta discussões sobre inclusão e integração, ou mesmo, a segregação ainda existente atualmente.

Ao discutir essas questões no âmbito da política educacional como ação pública, Cunha (1980, 1988) nos dá base histórica e crítica para ampliar nossa visão sobre esse tema, abrangendo todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais e mentais. Especificamente sobre o ensino superior e o acesso a ele, Skliar (2012) e Machado (2008) analisam processos educacionais inclusivos na escola comum que apontam para sua articulação com a educação superior. Para compreender as políticas públicas de educação de surdos e as condições para seu acesso ao ensino superior, é necessário estabelecer um diálogo com os conceitos de democracia, políticas de acesso e política linguística.

Por isso, para além do imperativo direito ao acesso e das questões que implicam dificuldades no processo seletivo, as configurações de processos mentais que a pessoa surda produz acerca do ensino superior carregam valores que não podemos ignorar. São conceitos e concepções produzidas na comunicação estabelecida pelo canal visual-gestual, com o uso da Libras entre surdos/surdos e surdos/ouvintes. Mas, para a compreensão do acesso de pessoas surdas ao ensino superior no Brasil, convém que conheçamos os marcos históricos estabelecidos até o reconhecimento desse direito às pessoas surdas pelo mecanismo de constituição de documentos oficiais.

Diferentemente dessa perspectiva inclusiva em que a pessoa surda se insere socialmente, o ambiente universitário em específico, esteve durante décadas, constituído como um local de difícil acesso aos filhos da classe popular e trabalhadora do Brasil, ou seja, as formas de acesso eram, praticamente, de exclusividade para uma pequena parcela de estudantes privilegiados economicamente, que possuíam recursos financeiros para o custeio de uma Educação Básica de caráter exclusivamente preparatória para esta finalidade.

Historicamente no Brasil, os cursos de formação superior não foram planejados para funcionarem na perspectiva da educação inclusiva.

4.1 Um início?

Em 1550 foi fundado o primeiro colégio dos Jesuítas em Salvador na Bahia, fazendo parte do projeto de colonização da Companhia de Jesus que chegou a contar com 17 colégios. O curso de Humanidades foi o primeiro a ser oferecido em 1553, seguido pelos cursos de Artes e Teologia em 1572 e, posteriormente de Matemática (CUNHA, 1980). Além dos membros da família real, o acesso de novos estudantes ao colégio dos jesuítas era destinado aos que não estavam se preparando para vida eclesiástica, denominados “de fora” ou “externos”, ficando os seminários para os alunos “de casa”, aspirantes ao sacerdócio (ibidem, p. 24 e 28).

Cunha (1980) ainda nos revela que, apesar da missão da Companhia de Jesus ser a de converter os índios e dar apoio religioso aos colonos, a finalidade dos colégios era de formar novos padres, dando continuidade à atividade missionária, aparelhar o quadro de profissionais que atuariam na gestão da Colônia, cujas famílias que compunham a sociedade dominante da época eram de proprietários de terras e de minas e os mercadores metropolitanos. A destinação prévia das vagas desses primeiros cursos no Brasil demonstra a clara separação entre quem poderia ou não acessá-los e seus objetivos como estado que estava se formando, mas também com a finalidade de assegurar o espaço de poder da religião da corte.

As atividades de efetiva presença da Companhia de Jesus resistiram até a sua expulsão do Brasil em 1759 e, apesar das tentativas de fundar uma universidade jesuíta nestas terras, não houve aprovação da coroa portuguesa. Somente em 1808, criou-se a primeira instituição de ensino superior no Brasil com a Escola de Cirurgia da Bahia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (CUNHA, 1980; FÁVERO, 2006).

Além da Escola de Cirurgia da Bahia, até a Proclamação da República em 1889, o Brasil vivenciou um contexto sociopolítico em que o ensino superior continuava como espaço privilegiado, com oferta de cursos voltados intencionalmente para a manutenção e construção do Estado nacional. A oferta de cursos superiores oferecidos por escolas estatais e secularizadas¹⁵ expressava a formação de uma sociedade letrada, com marcas da cultura europeia, sobretudo portuguesa, francesa e italiana. A abrangência da formação superior na elite imperial tinha em sua maioria a conclusão dos estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal, geralmente na área jurídica, de onde, ao voltar ao Brasil, compunham o que Carvalho (2008, p. 63) chamou de “uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

¹⁵ Essa distinção entre ensino estatal e secularizado deve-se ao fato de que mesmo com a Independência do Brasil em 1822, a igreja continuou ligada ao Estado até 1889 com a Proclamação da República, passando a fazer parte da Sociedade Civil (CUNHA, 1980).

O Ensino Superior no Brasil adotou nesse período, seus próprios exames seletivos de acesso aos cursos superiores. O pretendente deveria se matricular em curso preparatório da faculdade ou escola pretendida e, ao final, prestar o exame referente às matérias estudadas. Só após aprovação, poderia efetivar sua matrícula no curso superior daquela instituição. A exceção a essa forma de acesso eram os cursos de Direito de São Paulo e Olinda, entre as exigências estavam a idade mínima de 15 anos e aprovação em exame preparatório, sem que para isso precisassem ter participado do curso que os preparassem. No mesmo ritual estava o Colégio Pedro II, fundado em 1837 e mantido pelo Estado, que garantia aos seus egressos a matrícula em qualquer curso superior do Brasil (CUNHA, 1980).

Contextualiza-se nesse período da década de 1800, a criação de duas instituições que marcam o início formal das iniciativas voltadas à educação das pessoas com deficiência no Brasil. Em 1855 é fundado o Imperial Instituto de Meninos Cegos e em 1857 o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (COSTA, 2010). As duas escolas, são hoje denominadas respectivamente Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos. Em sua constituição como escolas, não havia o interesse em progressão dos estudos, mas sua conclusão/certificação, pois a essas pessoas eram conferidas unicamente instruções básicas para a vida em sociedade e instrução especializada para a produção de serviços, em sua maioria, envolvendo atividades de habilidades manuais. Já para as pessoas com deficiência de famílias pertencentes à elite da colônia, também era promovido ensino domiciliar com preceptores contratados (JANNUZZI, 2012).

4.2 A República Velha

Após profundas discussões, desaprovação de uns e contragosto de outros, os exames preparatórios acumulavam críticas sobre os resultados de sua finalidade, provocando análises se estariam de fato selecionando candidatos capazes de ingressar nos cursos superiores. Em 1889, Rui Barbosa propôs um modelo de processo seletivo, chamado de exame único de madureza, que só foi adotado no governo republicano¹⁶, cujo objetivo era o de garantir a organicidade dos estudos e evitar a deterioração da qualidade do ensino. Sobre esse exame, Cunha (1980) afirma que seu objetivo se voltava para a manutenção das elites em posição de domínio cultural, mas também para manter o caráter formativo do ensino secundário, corrigindo o “desvio” que impedia estudantes de se tornarem bacharéis sem cumprirem a seriação exigida.

¹⁶ O *Exame de Madureza* para fins de matrícula em cursos superiores foi regulamentado no Art. 38, Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, sob a gestão do ministro da instrução pública Benjamin Constant.

Essas ações políticas na República Velha (1889-1930) foram marcadas pelo não direito das pessoas analfabetas ao voto constante da Constituição de 1891, o que gerou na realidade o fenômeno político do “voto de cabresto” sobretudo no interior do Brasil. Por esse motivo, Cunha (1980) ressalta que o “entusiasmo pela educação” da época, foi além de um anseio da classe trabalhadora por melhores condições de vida, também amparava um desejo da burguesia industrial pela ampliação do corpo de eleitores e pelo crescimento das atividades manufatureiras. Assim, não havia interesse do Estado em proporcionar políticas que viabilizassem o acesso das camadas populares ao ensino superior, principalmente a pessoas que apresentassem desvios (físicos, sensoriais, mentais) aos padrões normatizados da época. Exemplo disso é que até o final do século XIX, as iniciativas voltadas para o público que hoje tratamos como pessoas com deficiência, estavam centradas apenas para as pessoas cegas e surdas (LANNA JUNIOR, 2010).

Nesse cenário histórico com problemáticas sociais de demarcação temporal entre os anos finais do império e o início da república, a sociedade aristocrata ainda era predominantemente rural, e a instrução pública tinha menos importância que o manuseio da enxada (JANNUZZI, 2012). Consequentemente, compreende-se que o Ensino Superior não era proposto como possibilidade para as pessoas pertencentes aos grupos sociais menos favorecidos, pois se intensificavam os mecanismos de divisões de classes e as limitações de acesso aos serviços públicos produzidos para os grupos economicamente favorecidos.

Não obstante, até 1910 várias escolas ou faculdades privadas, denominadas “livres”, foram criadas, como é o caso da Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909 no ciclo da borracha, da qual originou a Universidade Federal do Amazonas, figurando como uma das primeiras universidades criadas no Brasil (CUNHA, 1980). Nessas instituições o acesso era conquistado por meio de exames seletivos próprios, com exceção para os egressos do Colégio Pedro II. Ao todo, entre 1891 e 1910 foram criadas 27 escolas superiores, em sua maioria, chamadas de “universidades passageiras” (ROSSATO, 2005).

Em 1911, a Lei orgânica do Ensino Superior e do fundamental na República¹⁷ vigente até 1915, instituiu os exames de admissão, delegando autonomia financeira para cobrar taxas de candidatos aos exames de admissão e, também, criando a instância denominada Conselho Superior de Ensino, exercendo a função do Estado na fiscalização completa do ensino então vigente, principalmente em escolas não mantidas pelo governo federal. Nesse período ampliou-se o número de faculdades e escolas superiores (CUNHA, 1980), como a Universidade do

¹⁷ Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911.

Paraná, atualmente, Universidade Federal do Paraná, fundada em 1912 (FÁVERO, 2006; ROSETTO, 2019).

É fácil perceber que o acesso à educação sempre foi historicamente seletivo e privilegiado a estudantes pertencentes a grupos sociais mais abastados economicamente, como nos lembra Cunha ao tratar do Decreto nº. 11.530, de 1915, de autoria do jurista gaúcho Carlos Maximiliano, que estabeleceu o diploma do Colégio Pedro II como privilégio para o acesso ao ensino superior (CUNHA, 1980).

Com a reorganização do ensino secundário e superior¹⁸, os exames de admissão foram rebatizados de exames vestibulares, que tinham entre suas provas, a tradução de textos em duas línguas estrangeiras, escolhidas entre francês e inglês ou alemão, além de uma prova oral de conteúdo variado. Sobre essa mudança é importante registrar que para evitar a multiplicação de escolas superiores, algumas medidas foram tomadas, uma delas referente à condição de que uma escola livre, ao ser equiparada às escolas superiores federais, poderia emitir certificado aos órgãos competentes. Frente a isso, no mesmo decreto havia determinado que cidades com menos de cem mil habitantes não receberiam essa autorização para equiparação, com exceção aquela que fosse capital de estados com mais de um milhão de habitantes. O que nos chama a atenção, pois ainda não haviam condições de acesso ampliado a toda a população brasileira que justificasse esse cálculo. Apesar disso, segundo Cunha (1988; 1980) no ano de 1916 em comparação com 1915 houve uma diminuição considerável de ingressantes nos cursos superiores, levando-se em conta a exigência do certificado de conclusão do ensino secundário e a aprovação nos vestibulares.

A década de 1920 foi marcada pelos movimentos socioculturais e as crescentes reivindicações pela ampliação da oferta de educação pelo Estado a toda a população. Esse cenário culmina com a reforma na educação de 1925¹⁹, que entre outras mudanças, determinou que cada faculdade deveria fixar o número de vagas em seus vestibulares para cada ano e preenchê-las por critério na ordem de classificação (CUNHA, 1980).

Nesse contexto, cria-se a Universidade do Rio de Janeiro, cuja concepção inicial se deu a partir de um agregado de faculdades isoladas e na esteira desse processo, em 1927, é criada a Universidade de Minas Gerais com acesso através do exame vestibular.

¹⁸ Decreto 11.530 de 18 de março de 1915

¹⁹ Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925

Abrimos um parêntese em nossa exposição para destacar que no contexto escolar das pessoas com deficiência e os considerados anormais²⁰, a instrução pública ficava circunscrita a instituições sob o predomínio técnico e conceitual da Medicina. Desde 1808, com as primeiras escolas de Medicina, os pressupostos médicos exerceram influência sobre o modo de pensar os corpos e conseqüentemente “a falta, o defeito” e o conceito de deficiência (JANNUZZI, 2004).

Sob inspiração, principalmente das escolas de saúde da França, foram sendo instaladas a partir da década de 1920, escolas para o público de pessoas com deficiência (à exceção dos surdos e cegos) por iniciativa da sociedade civil, com foco tanto na educação como na saúde (LANNA JUNIOR, 2010). Ainda na primeira república, foi fundada em Recife uma escola para anormais, sob a direção do médico Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho e, em 1929 instalado o Pavilhão-Escola Pacheco e Silva, anexo ao hospital Juquery, em São Paulo (JANNUZZI, 2012). Nessas instituições, o perfil da época era o de tratamento “médico-pedagógico”, e as pessoas, definidas como pacientes, chamados de idiotas, imbecis e débeis mentais, de acordo com o contexto da higiene mental adotado no Brasil.

Para ilustrarmos o modelo de instrução pública sob a influência das pesquisas no campo das ciências médicas, destaca-se a vinda ao Brasil da psicóloga russa Helena Antipoff em 1930 (CAMPOS, 2003), mesmo ano em que é criado o Ministério da Educação e Saúde. Helena havia iniciado sua formação na França, participando das pesquisas de Alfred Binet e Théodore Simon e especializou-se em psicologia da educação em Genebra, sendo orientada por Edouard Claparède. Como havia participado dos ensaios de padronização dos testes de nível mental no laboratório Binet-Simon e se envolvido no movimento de renovação pela ampliação do acesso à educação, foi convidada por Lourenço Filho para iniciar no Brasil os trabalhos de formação de professores, baseados nos estudos da psicologia da educação.

Lourenço Filho, que fora influenciado por Maria Montessori, outra integrante do movimento pela renovação da educação no velho mundo, procurou dar um novo sentido ao ensinar e aprender no Brasil. Ele coordenou reformas educacionais para além dos caminhos que a filosofia e a escola tradicional haviam trilhado, e se baseava na Medicina moderna e na psicologia. Ele mesmo já havia traduzido em 1929, o livro “Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças” de Alfred Binet e Théodore Simon. A influência dos trabalhos e pesquisas no campo da Psicologia da Educação encabeçados por Lourenço Filho e reforçado por Helena Antipoff impulsionaram mudanças para a formação de professores na

²⁰ Utilizamos a palavra *Anormais*, como termo utilizado à época para designar pessoas que apresentassem padrões de desvio ao estabelecido como normais, conforme registrado por Jannuzzi (2012).

educação de pessoas com deficiência. Atribui-se a Helena Antipoff a introdução do termo “excepcional” em lugar de “deficiência mental” e “retardo mental” utilizados até então e a difusão do movimento pestalozziano²¹ no Brasil (LANNA JUNIOR, 2010; MAIOR, 2017).

Fechando esse parêntese, ressalta-se que o referido modelo de educação não teve continuidade, progressão e acesso para as etapas seguintes do sistema educacional, mas somente correção, ajustes e adequação para que os atendidos por ele atingissem padrões do que seria considerado mais próximo da normalidade estabelecida pelo padrão social da época.

Nesse contexto da década de 1930, dois marcos históricos são sequencialmente importantes para a educação superior no Brasil: o primeiro no âmbito das reformas Francisco Campos, com o estatuto das universidades brasileiras de 1931, e o segundo, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, acompanhado pelo anseio de uma renovação do modelo escolar vigente (COSTA, 2010).

Especificamente nesse Manifesto, os pioneiros expressavam um profundo anseio da sociedade por mudanças na educação que representassem o espírito da época, para que não fosse um privilégio das classes que hegemonicamente vinham por décadas imprimindo um modelo considerado ultrapassado pelos defensores da educação nova. Questionavam que à época não existia um sistema educacional e afirmavam que no modelo existente faltava articulação entre os graus de ensino, que eram fechados e estanques, e não compreendidos como etapas de um mesmo processo. Os Pioneiros defendiam que a educação superior deveria ser acessível a todas as pessoas e inteiramente gratuita por uma Universidade formada pela ascensão dos mais aptos naturalmente, em lugar da ascensão por diferenciação econômica (CUNHA, 1980).

Esse documento foi assinado por vinte e cinco educadores de expressão nacional, dentre os quais se destacam o educador baiano Anísio Teixeira, Lourenço Filho, a quem já apresentamos e o sociólogo Fernando de Azevedo. A publicação do Manifesto teve como pano de fundo o crescimento da urbanização, da industrialização e a crescente mudança na sociedade, além de influências culturais tanto nacionais quanto internacionais, que motivaram a realização da Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Essa assembleia deu origem à Constituição Federal em 1934, onde apareceu pela primeira vez, no Art. 149, a referência à educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e Estado.

²¹ O movimento assim denominado pestalozziano se refere à influência do pedagogo suíço Johann Heirinch Pestalozzi e seu método de trabalho principalmente com pessoas com deficiência mental. O primeiro Instituto Pestalozzi foi criado no Brasil em 1926 em Canoas – RS e, após Helena Antipoff também ter criado uma Associação Pestalozzi em Belo Horizonte em 1932, várias outras instituições surgiram, popularizando o pensamento pestalozziano no Brasil.

O registro desse destaque à Constituição de 1934 é importante no sentido de reconhecer a educação como papel também do Estado, que não estaria circunscrito à classe média e as elites da época. A educação como um direito de todos era resultado tanto da atenção aos ecos por mudanças, que vinham principalmente das camadas menos privilegiadas, como também a sinalização de mudanças na educação motivadas pela Revolução de 1930. Entretanto, ainda não havia nesse documento, alusão às pessoas com deficiência ou educação especial, mas o reconhecimento do direito à educação para todos.

É preciso salientar que o Ensino Superior, na proposta de Fernando de Azevedo, érea tinham como referência a vertente elitista do liberalismo no Brasil, e estaria intimamente articulado com ensino o secundário. Para Fernando de Azevedo, uma reforma no Ensino Superior deveria promover uma nova forma de relacionar o conhecimento especializado com a cultura de ensino superior na formação das elites novas (CUNHA, 1980, p. 231).

Já o Estatuto das Universidades Brasileiras demarcou os critérios para a criação de várias Instituições de ensino superior públicas e privadas, sendo que algumas não tiveram vida longa enquanto outras permanece até os nossos dias. Dentre elas destaca-se a Universidade de São Paulo (USP) idealizada em 1933 por Fernando de Azevedo que buscava sintetizar o anseio por mudanças no Ensino Superior brasileiro, no entanto, não priorizou a ampliação de vagas ou oportunidades para o acesso, pois atendia aos interesses da elite intelectual paulista. A esse respeito, Darcy Ribeiro comenta que o projeto da USP não conseguiu romper com a estrutura obsoleta do ensino superior à época, o que lhe justificava o esforço por criar uma universidade nova (RIBEIRO, 2011).

Nesse sentido, a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 15 de dezembro de 1961, que Darcy Ribeiro, chamou de “universidade necessária” (RIBEIRO, 2011, p. 8), representou um marco para a educação superior brasileira, pois se tornou a materialização do pensamento utópico de Darcy e Anísio Teixeira, de uma universidade que formasse pessoas intelectualmente capazes de dominar o saber humano e colocá-lo a serviço da nova capital (Brasília) e do Brasil. Era uma nova universidade que, segundo o próprio Darcy Ribeiro, não tinha nada de inovador em seu modelo, pois sua eficácia já havia sido comprovada em países desenvolvidos (RIBEIRO, 2011). A sua inspiração, centrada em ideais de Anísio Teixeira, concebia a educação como o caminho para a mudança e como processo emancipatório e redentor de iniquidades sociais.

Somos conduzidos a reconhecer a relevância da fundação dessa “nova” universidade em favor da ampliação de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, aspecto que pode ser observado na fala de Darcy Ribeiro quando se refere que uma das funções básicas da UnB era

“ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira” (RIBEIRO, 2011, p. 20).

Cinco dias após a criação da UnB, é promulgada primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, ocorrida em 20 de dezembro de 1961, marcada pela presença de duas tendências em conflito: “a do nacionalismo desenvolvimentista como atribuição do Estado e a dos privatistas que pregavam a liberdade do ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 178). Era a efetivação de mudanças basilares para o modelo de desenvolvimento com princípios de democracia que se estava emoldurando à época. As mudanças provocaram insatisfações de setores da sociedade que entre outras coisas criticavam uma abertura cada vez maior para as instituições privadas de educação, representando um reflexo do que se avizinhava: as privatizações.

4.3 O período do regime militar

Não é demais registrar que desde 1918, com a Reforma Universitária de Córdoba, muitos movimentos políticos no país ocorreram em prol da reestruturação do ensino superior, com destaque para o ocorrido no Rio de Janeiro em 1928, promovido por estudantes em favor da efetividade da reforma universitária no Brasil. Somente em 1960 com a ação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Centro de Cultura Popular (CPC), promovido a partir de ações no Rio Grande do Sul, com apoio do governador Leonel Brizola (1991-1994), desencadeou-se uma ampla reforma universitária que, tinha como uma de suas bandeiras, a democratização do acesso, processo interrompido de forma brutal pelo governo militar em 1964 (TRINDADE, 2004).

Nesse período de profundas mudanças sociais e políticas no Brasil, acontece ainda em 1968 a reforma do ensino superior com a Lei nº 5.540, que estabeleceu a indissociabilidade entre as atividades ensino, pesquisa e extensão, estimulando a modernização de uma parte das universidades federais existentes. Essa reforma resultou do acordo bilateral entre Brasil e EUA, também conhecido com acordo MEC/UsAID²², profundamente marcado pelo crescimento do ensino privado no país “voltado para a transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa” (MARTINS, 2009, p. 16–17). Seria o início de um rápido avanço do setor privado, acelerado pelo processo de formação das federações de escolas privadas pela fusão do discurso da necessidade de mais oportunidades de

²² Parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Agência Americana para Desenvolvimento Internacional (tradução de UsAID), em um conjunto de 12 convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira durante as décadas de 1960 a 1970 (precisamente até 1976).

acesso a novos modelos de escola que oferecessem uma diversificação de oferta para a parcela da sociedade que pudesse pagar. Essa afirmação é reforçada por Rossato (2005) ao dizer que em 1960 as matrículas nas instituições particulares representavam 43,5% do total de 96.691 matriculados, saltaram para 62,4% de um total de 1.377.286 estudantes em 1980, demonstrando que de cada três matriculados no ensino superior, praticamente dois vinculavam-se em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares.

Um das medidas para o estabelecimento de bases para a democratização do acesso ao Ensino Superior, é a “Lei do Boi”, como ficou conhecida a Lei 5.465, de 3 de julho de 1968, que reservava até 50% das vagas em estabelecimentos de ensino médio agrícola e em escolas superiores de Agricultura e Veterinária mantidos pela união. Entretanto, a referida lei era destinada a candidatos agricultores ou seus filhos, proprietários de terras ou não, residentes no campo e 30% para agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, mas residentes em cidades ou vilas que não possuíssem escolas de ensino secundário.

A “Lei do Boi” é considerada a primeira lei de cotas no Brasil, apesar de não ser no campo das ações afirmativas ou educação inclusiva, nem de considerar a vulnerabilidade socioeconômica como critério de participação. Consistiu, porém, em uma flexibilização das regras de acesso, embora fosse para atender filhos de grandes agricultores e pecuaristas do país. Segundo Cunha (1988) e Almeida (2010), as motivações justificadas para a criação dessa “Lei do Boi”, seriam uma tentativa de suprir a carência no número de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícolas, bem como uma tentativa de emitir resposta para as altas taxas de reprovação de estudantes brasileiros no final do ano letivo em universidades portuguesas.

Esses autores nos revelam também que haviam escolas superiores brasileiras, que não conseguiam preencher suas vagas, embora houvessem estudantes que não conseguiam vagas em outras instituições. Essa lei tinha em seu bojo, o acordo realizado entre o Brasil e o UsAID para impulsionar em nosso país, a produção de alimentos e incentivar os alunos da zona rural a se interessarem pelos estudos (ALMEIDA, 2010; CUNHA, 1988).

Até sua revogação em 1985, essa política não atingiu o objetivo anunciado mas promoveu o aumento de privilégios para os filhos dos proprietários de terras com maior poder aquisitivo que quisessem formação em nível superior.

Nesse contexto histórico cabe um registro importante acerca do cenário da educação especial no Brasil. Estamos nos referindo aos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência, impulsionados por movimentos que ocorriam nos Estados Unidos em prol de mudanças de concepções e direitos sociais comuns aos demais cidadãos. Nesse sentido, há de se considerar uma dura caminhada, saindo de um quase total anonimato do final do império e

primeira república, com escolas apenas para pessoas cegas e surdas, passando por iniciativas predominantemente eugenistas e de instituições caritativas, que classificavam essas pessoas entre os capazes e incapazes, sendo avaliados sob o critério médico e culturalmente eurocêntrico, perspectiva hegemônica até por volta de 1960 (LANNA JUNIOR, 2010).

No final dos anos de 1960 as pessoas com deficiência passam a ganhar maior visibilidade, assumindo protagonismos sociais que adentraram na década de 1970, com a expansão nos serviços de atendimento a pessoas com deficiência mental, o surgimento de professores especializados para o ensino dessas pessoas e, as críticas em relação à prática de segregação social (LANNA JUNIOR, 2010; OMOTE, 1999).

A Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentava no Art. 88 de que a educação dos “excepcionais” sempre que possível, deveria ser se enquadrar no ensino regular, indicando mudanças para a escola comum proporcionando o convívio entre os “excepcionais” e os demais colegas (BRASIL, 1961). No entanto, também garantia, a partir do que previa o artigo 89, à iniciativa privada o apoio financeiro para a oferta de educação aos “excepcionais”, o que na prática mantinha e reforçava o caráter segregacionista e institucionalista da educação para esse público, que fora aos poucos inclinando para uma tendência à integração.

Essa tendência também aparece na Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que estabelecia em seu Art. 9º que os alunos com deficiência física e mental que apresentassem atraso no aprendizado, deveriam receber tratamento especial (BRASIL, 1971).

Já com as pessoas surdas, mantinha-se no Brasil a prevalência da oralização da forma adotada pelo INES, apesar do reconhecimento linguístico da língua de sinais e os estudos nessa área terem ganhado espaço após a publicação nos Estados Unidos, em 1960 do livro *Language Structure: na outline of the visual communication system of the american*²³ de William Stokoe. Esse trabalho abriu as portas para outros estudos a ele relacionados, como cultura surda e bilinguismo (LANNA JUNIOR, 2010). Exemplo da importância desse estudo está nas recomendações da Unesco, em 1984, sob influência da WFD²⁴, reconhecendo formalmente a Língua de Sinais como língua natural das pessoas surdas.

No Brasil, o embate entre oralismo e gestualismo (língua de sinais) mantinha fortes defensores lado versus lado, inclusive entre os próprios ex-alunos do INES, como o escritor

²³ Estrutura de Linguagem: uma abordagem do sistema de comunicação visual do surdo americano.

²⁴ World Federation of the Deaf – WFD (Federação Mundial dos Surdos), criada em 1951 com sede na Finlândia.

surdo José Sérgio L. Guimarães, que escrevia suas crônicas entre as décadas de 1950 e 1960 para periódicos do Rio de Janeiro, como O Globo, Jornal das Moças e Jornal do Rio News Shopping (LEBEDEFF; MADEIRA, 2015). Somente após 1960, com a publicação dos trabalhos iniciados por William Stokoe, as discussões no âmbito educacional das pessoas surdas, deixa o campo das deficiências e passa para o campo linguístico.

No âmbito das pessoas com deficiência, dois importantes documentos internacionais anunciavam as profundas mudanças que estavam por vir das décadas seguintes: a Declaração de Direitos do Deficiente Mental, de 1971 e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975. Nesses documentos é possível perceber as tendências assistencialista, caritativa e de suporte que predominavam sobre a concepção da pessoa com deficiência daquela época. Destaque para a Declaração de 1975, que só trazia a palavra “educação” no item 6, sobre garantias relacionadas ao atendimento médico e reabilitação funcional, além de trazer no item 12 a possibilidade de consulta às organizações de pessoas deficientes em assuntos referentes aos seus direitos. Apesar disso, configurou-se um marco no conjunto legal internacional visando os direitos ao público com deficiência.

Os ecos desses movimentos internacionais também ressoaram no Brasil, com o de modo que no final da década de 1960 e com solidificação na década de 1980, houve o movimento de integração, de abrangência política e social, visava a promoção da inserção de pessoas com deficiência nos sistemas sociais e que rompiam com práticas de segregação. Essa integração, no entanto, ocorria de forma gradativa e condicionada às possibilidades de cada pessoa com deficiência (MACHADO, 2008).

Outro registro importante foi a criação da Coalização Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1979 (LANNA JUNIOR, 2010). Em face disso, foram criados órgãos representativos das pessoas com deficiência e outras condições especiais, principalmente porque em 1980, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Pessoas Deficientes e em 1981, foi instituído na ONU o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Esses eventos também desencadearam movimentos políticos de pessoas com deficiência em diversos países.

Assim, é assinado o documento “Carta para os anos 80” (BRASIL, 1981), de forma consensual entre as Nações com intuito de reparação e promoção de direitos aos cidadãos, fossem eles deficientes ou não. Em seu texto, no tópico sobre Conceitos Fundamentais da Carta, a redação expressa que “os adultos deficientes devem ser educados até alcançar os níveis mais altos de realização” (BRASIL, 1981). Por se tratar de um princípio, nota-se a importância desse registro para a garantia de continuidade dos estudos e acesso ao nível superior como um direito de todos.

4.4 Redemocratização e século XXI

O contexto dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, capitaneados por representantes de diversas associações e entidades representativas alcançou destaque com as participações populares para elaboração da Constituição Federal (1988), que também por este motivo foi chamada de Constituição Cidadã. Assim, Messias Tavares de Souza, então representante da ONEDEF²⁵, foi escolhido para ser também representante da união da maioria das associações de pessoas com deficiência e outras especificidades na Assembleia Nacional Constituinte em 28 de agosto de 1987 em favor da Emenda Popular pelo Movimento das Pessoas Portadoras de Deficiência.

Do discurso de Messias na Assembleia Nacional Constituinte, destacamos que havia de um lado o grupo que desejava a preservação do paternalismo e assistencialista, representando principalmente instituições de proteção e apoio às pessoas com deficiência. Do outro lado estava o grupo que representava as associações e que lutavam por equiparação de direitos, inclusive de serem reconhecidos cidadãos (LANNA JUNIOR, 2010). Este grupo, o qual Messias representava, trazia como principal anseio em suas contribuições para a Constituição, a igualdade de condições de uma vida autônoma e sem barreiras de qualquer natureza. No entanto, suas reivindicações no campo da educação ainda se limitavam à educação básica e ao ensino profissionalizante.

As participações das pessoas com deficiência e representantes de outros movimentos sociais permitiram que na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) fosse garantido no Art. 205 a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família com a finalidade de se prepararem para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A garantia desse direito na Constituição representou para as pessoas com deficiência o reconhecimento oficial que há tempos esperavam e que, em essência, significava o direito de não depender de um suporte e viverem com autonomia. No inciso I do Art. 206 é garantida a todos a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, apontando para mudanças na educação que viriam com as reformas, os planos nacionais e outras políticas públicas de garantia e efetivação desse direito.

O processo por mudanças em favor das minorias no Brasil finalizou os anos 1980 com participação popular, mudanças de concepções, quebras de paradigmas e, ainda que essas ações fossem em grande medida apenas marcos de espaços recém-conquistados, trouxe ânimo para

²⁵ Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos – ONEDEF, é uma associação civil, fundada em 1984 com a coalizão de várias instituições de pessoas com deficiência física do Brasil. Fonte: http://onedef.blogspot.com/p/quem-somos_27.html

novas e contínuas lutas para as décadas seguintes. Contudo, as desejadas mudanças no acesso ao ensino superior indicavam que as discussões continuariam entre a seara pública e privada e a crescente participação no controle de gastos públicos, reforçando a dimensão do caráter econômico na educação brasileira. Por isso, uma reforma no Ensino Superior continuava a dar a tônica do que deveria acontecer.

Um marco importante nesse contexto de integração ocorrido em 1985, consistiu no Plano de Ação Conjunta para Integração do Deficiente, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Especial, sob a nomeação do então presidente José Sarney (JANNUZZI, 2012). Esse Plano, por um lado expressava o anseio de pessoas com deficiência, de participarem ativamente de contextos sociais inequívocos, como trabalho e escola, por outro lado, revelava uma característica central no movimento de integração: o esforço unilateral da pessoa com deficiência que desejasse ser integrada.

O movimento de integração no Brasil caminhava sob o prisma de discussões decisões políticas internacionais, sobretudo no âmbito das Nações Unidas. A década de 1990 iniciou com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), assinada na cidade de *Jomtien* na Tailândia, pela garantia de educação para a superação das necessidades básicas a minorias linguísticas e a pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência.

Em 1994 em Salamanca, na Espanha, ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, onde foi assinada a Declaração de Salamanca 1994, (UNESCO, 1994). Esse documento trata dos princípios de igualdade de condições à educação para todos, estendidos para as pessoas com deficiência e, também para um público que pela primeira é expresso como pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), referindo-se a todas as crianças e jovens com necessidades específicas decorrentes de suas capacidades e/ou dificuldades de aprendizagem.

Consideramos que a declaração teve um veio marcante para a disseminação dos ideais de integração como mote na educação que se configurava. Trata-se do princípio da igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiências, nos níveis de ensino primário, secundário e superior. Essa declaração propõe a criação de programas de estudos para alunos com necessidades educativas especiais, e projeta orientações que parecem ter inspirado o Programa Incluir no Ensino Superior (BRASIL, 2013), por indicar o apoio para o ingresso no ensino superior, além de apoio aos seus estudantes egressos.

O caminho para a tão esperada reforma no ensino superior foi iniciado por meio da Reforma do Estado, introduzida já nos primeiros meses de 1995 do governo de Fernando

Henrique Cardoso (FHC)²⁶, e encabeçada pelo então ministro Bresser Pereira, à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Estavam presentes nessa reforma os princípios neoliberais que, apesar de já terem aportados no Brasil há mais tempo, tomariam corpo na estrutura do estado em indiscutíveis ações advindas desse ministério.

A reforma na educação superior no governo de Fernando Henrique foi influenciada pelas orientações do Banco Mundial presente no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (WORLD BANK, 1995), que repercutiram no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995, no âmbito do MARE. No documento do Banco Mundial, afirmava-se a crise mundial no ensino superior e, em particular, nos países em desenvolvimento, apontando um aumento no ingresso de estudantes, mas também registrava fragilidades em setores básicos das universidades públicas devido à escassez de recursos financeiros. Além desses fatores, o documento destacava a necessidade de um novo modelo de ensino superior que respondesse a problemas como: as demandas de equidade em relação ao acesso da população ao ensino superior, o alto índice de evasão e o investimento do estado por estudante evadido e, o elevado número de desempregados com título de graduação, entre outros.

Baseado nas orientações do Banco Mundial, o Plano Diretor do MARE apresentou elementos que consideramos importantes para entendermos as primeiras políticas relacionadas à reforma no Ensino Superior. No documento (BRASIL, 1998), apesar do subsídio à educação básica estar agrupado no setor de Atividades Exclusivas no Aparelho do Estado, as universidades estão alocadas no setor de Serviços não Exclusivos, em que o estado atua simultaneamente com organizações de públicas não-estatais e privadas, compostas pela saúde e educação. Tanto no campo das atividades exclusivas como dos serviços não-exclusivos, “o que importa é atender milhões de cidadãos com boa qualidade a um custo baixo” (BRASIL, 1998, p. 42). Expressão que revelava a disposição de atender a lógica de mercado dos países que como o Brasil, decidiram adotar os princípios do Banco Mundial na Reforma do Estado.

No Plano Diretor do MARE, destacavam-se que as formas de propriedade do Estado, além das já conhecidas, propriedade estatal e propriedade privada, também haveria a propriedade pública não-estatal, intermediária entre as duas primeiras, de acordo com as regras do capitalismo contemporâneo. Esse discurso justifica a política de privatização e economia de gastos públicos que o governo brasileiro adotou para a educação superior, dentre outros setores

²⁶ Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi presidente da República com mandatos de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002.

sob sua competência. Nota-se então, o porquê de no governo Fernando Henrique (1995-2003) não houve flexibilização nas políticas de acesso, pois, isso prejudicaria a política de privatização em curso e, num estágio inicial, colocaria em xeque a lógica de liberdade de escolha dos cidadãos, pelos cursos superiores.

É com esse entendimento que Chauí (2003) fala sobre o “Estado mínimo” ao dizer que para tomarmos a Universidade pública por uma nova perspectiva, é preciso que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público, mas como investimento social e político e que isso só é possível se a educação é assumida como um direito e não um privilégio e nem um serviço. Essa lógica está no cerne da expressão “Estado mínimo”, formando um paradoxo com o “Estado máximo”, cuja função está no ajuste econômico, nas políticas de avaliação e controle das atividades exercidas pelo setor privado (QUEIROZ, 2011, p. 15). Por essa razão, Chauí diz que é preciso Romper com o modelo proposto pelo Banco Mundial e “desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação” (CHAUI, 2003, p. 13).

Dentre as sugestões apresentadas por Chauí (2003, p.13), está a articulação do ensino superior público e outros níveis de ensino buscando no discurso de qualidade na formação dos que ali estão, pois, “somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e democratização da universidade pública”. O seu cuidado com essa discussão está em não negar a importância das políticas de acesso aos níveis de ensino, principalmente o superior, mas no ensino de qualidade em todos os níveis para um acesso democrático e equitativo.

No bojo dessa discussão, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b) foi a primeira que o Brasil teve a se preocupar com a educação de pessoas com necessidades especiais, separando para esse público o Capítulo V, “Da Educação Especial”. O Art. 58 destaca que a modalidade da educação especial deve ser garantida aos educandos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, preferencialmente na rede regular de ensino. No Art. 3º da mesma Lei, a redação do inciso I, ao garantir a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, dialoga com estabelecido no Art. 58, e avança no sentido de possibilitar não a massificação no acesso, mas os meios necessários para que essa “igualdade de condições” seja efetivada. Nesse sentido, ainda é previsto, de acordo com o inciso III do Art. 4º da mesma lei, o atendimento educacional especializado para os estudantes-alvo da educação especial, de modo transversal a todos os níveis de ensino, etapas e modalidades.

Entretanto, vale registrar que o pensamento político que conduzia em grande parte a educação de pessoas com deficiência nesse contexto da década de 1990, ainda era o movimento

de integração. Podemos pressupor que esse movimento necessitou de gradativos avanços até que se pudesse comemorar conquistas realmente significativas. Chegamos a essa compreensão com o Decreto nº 3.298, de 24 de dezembro de 1999, que somente após dez anos, regulamentou a Lei 7.853, de 24 de dezembro de 1989, em que dispunha sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e outras providências (SALTO PARA O FUTURO, 1999). Observamos que os princípios da integração adentraram-se ainda o século XXI.

Ainda em 1996 foi emitido o Aviso Circular nº 277 (BRASIL, 1996a) do MEC, dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos “portadores de necessidades especiais²⁷”. Esse foi um avanço significativo, pois apontava para a responsabilidade que as instituições de ensino superior deveriam ter em relação aos futuros estudantes com esse perfil, mas que (infelizmente), não exigia prazo de efetivação, deixando à IES a liberdade de decidir como e quando essa ação seria executada.

Com o término do governo de Fernando Henrique Cardoso (2002), os planos de reforma administrativa adentraram nos mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), com significativa mudança na metodologia inicialmente adotada pelo governo antecessor. No segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), havia o compromisso em atender aos interesses financeiros de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. O governo Lula trouxe um novo formato à reforma universitária, que passou a ser debatida pela sociedade civil representada, resultando na ampliação do acesso às universidades federais através da política de interiorização do ensino superior.

Em verdade, como apontam (GÓES; FERREIRA, 2007), ao aderir à Declaração de Salamanca, o Brasil se comprometeu junto à Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e ao Banco Mundial, em melhorar os indicadores nacionais da educação básica, como a ampliação do acesso ao ensino superior, o que de fato ocorreu. Porém, para as pessoas com deficiência, as condições de acesso ao Ensino Superior permaneciam em situações de integração.

Já no início do segundo mandato do governo Lula (2007-2010), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em conjunto com o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto-Lei nº. 6.094, em 24 de abril de 2007. No que se refere à educação superior, o PDE mencionou a expansão da oferta de vagas; a garantia da

²⁷ O Aviso Circular nº 277/1996, do MEC, trazia a expressão “portadores de necessidades especiais” e “portadores de deficiência”, por serem os termos adotados à época para essas pessoas.

qualidade e a promoção de inclusão social pela Educação. Entre as ações propostas, passaram a fazer parte desse Plano, as seguintes:

- a) Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
- b) Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes);
- c) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES);
- d) Programa Universidade para Todos (Prouni);
- e) Sistema Nacional da Educação Superior (Sinaes);
- f) Sistema de Seleção Unificada (Sisu);
- g) Programa de Bolsa Permanência (PBP);
- h) Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de ensino Superior Públicas Estaduais (Pnaest);
- i) Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes);
- j) Idioma sem Fronteiras;
- l) Educação Superior no Mercosul;
- m) Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext);
- n) Programa de Educação Tutorial (PET);
- o) Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies).

Essas e outras ações possibilitaram grandes avanços nas atividades institucionais de ensino, pesquisa e extensão, principalmente, com a ampliação de vagas nas universidades públicas no Brasil. Entre elas, enfatizamos duas pela relação direta com o nosso objeto de estudo. A primeira é o Sisu, por ser o único dos programas citados elaborado com a preocupação da flexibilização do acesso de estudantes ao Ensino Superior público, visto que o foco dos demais programas foi a permanência dos que ali ingressaram.

A segunda ação é o programa Reuni, responsável pelo financiamento, metas e ações para mudanças estruturais nas universidades participantes. Apesar do acesso não estar posto diretamente, seu objetivo foi “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação” (BRASIL, 2009, p. 3).

A ampliação de vagas no âmbito das instituições de ensino superior privadas também foi pautada no PDE, com a incorporação de dois mecanismos de financiamento já existentes, mas com foco na permanência do estudante no Ensino Superior: o primeiro foi o FIES, criado em 2001, através da Lei nº 10.260, de 12 de julho e, o segundo foi o Prouni, criado em 2004

através da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 e convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Para acessar a bolsa do Prouni ou o financiamento do FIES, os candidatos precisam realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e com as notas, concorrer ao benefício nas IES privadas que tenham aderido a eles. Com essa adesão, o MEC através das instituições privadas participantes dessas ações, estariam oportunizando aos estudantes não aprovados nas IES públicas, ou que optaram pelos cursos das instituições particulares, recursos para o custeio integral ou parcial do curso, ou o seu financiamento.

Tal “oportunidade” reflete duas faces do mesmo problema: se por um lado o Estado parece custear (com dinheiro público) os estudos dessa parcela da população, por outro lado, com essas políticas e programas, ele imprime políticas neoliberais, com foco na lógica da participação mínima do Estado. A esse respeito, Filipak e Pacheco (2017) comentam que essa ação tem por finalidade demonstrar que o ensino público é uma modalidade falida com uma educação básica frágil, em que estudantes oriundos dela não conseguem vagas nas universidades públicas, precisando assim, de ajuda financeira para ingressar nas universidades privadas. Assim, o modelo neoliberal adotado por países latino-americanos, prevê que a superação da crise econômica, está em “minimizar a participação do Estado na oferta dos serviços sociais” (QUEIROZ, 2011, p. 15), retomando a ideia do mínimo de participação do Estado na economia, mesmo que seja para atuar na reforma das políticas sociais.

O destaque para o Prouni fica por conta de ter entre o seu público alvo, as pessoas com deficiência. Os critérios para essas duas ações do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação já passaram por mudanças, desde o seu lançamento, mas chamamos a atenção para um dos critérios apresentados pelas duas ações: a redação.

Em 2020 tanto o FIES como o Prouni têm entre os seus critérios de concorrência, não zerar na prova do ENEM, além de somar 450 pontos ou mais na média de notas²⁸. Esses critérios que se propõe ampliar as condições de acesso aos cursos de graduação pretendidos nas IES privadas. Assim, o FIES e o Prouni condicionavam a adesão aos seus recursos, que as instituições não tivessem recebido conceito insatisfatório, segundo os padrões avaliativos em duas edições do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES).

Para além dos instrumentos normativos e das políticas, programas e outras ações governamentais que expusemos, evidenciam-se: a garantia do direito de educação a todos os

²⁸ O Prouni tem como critério de concessão das bolsas, que o mínimo de 450 pontos na prova, seja referente a última edição do Enem, enquanto que o Sisu permite que esses mesmo 450 pontos seja em qualquer uma das edições a partir de 2010.

brasileiros; o paulatino reconhecimento de que pessoas com deficiência apresentavam as mesmas condições de progredir nos estudos para o nível superior e; a promoção de condições de acesso, retirando barreiras que limitam o acesso, permanência e conclusão com qualidade para todos os estudantes em todos os níveis de ensino. Com isso, uma política foi criada para assegurar ao estudante com deficiência no Ensino Superior as condições de acessibilidade necessárias para a permanência e conclusão com equidade: o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.

O Programa Incluir funcionou por meio de editais de apoio às Instituições Federais de Ensino Superior entre os anos de 2005 e 2011, a fim de eliminar barreiras ao acesso de pessoas com deficiência. A partir de 2012, o programa passou a fazer parte da Política de Acessibilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC.

Apesar de que as ações de acessibilidade em algumas universidades fossem anteriores à edição do Programa Incluir, do ponto de vista da gestão universitária, a adesão ao programa conduziu as instituições à discussão sobre as condições de acesso e permanência. Desse modo, as universidades se organizaram para atender ao Programa Incluir e garantir que as pessoas com deficiência encontrassem as condições de acessibilidade necessárias ao ingressarem nessas instituições.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), assim como o Programa Incluir, também foi pensado com a finalidade de minimizar desigualdades e ampliar condições de permanência aos estudantes na educação superior. O PNAES, criado pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, foi alterado em 2010, através do Decreto 7.234, de 19 de julho daquele ano. Com essa mudança, o programa ganhou status de Política de Estado, com a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). No inciso X, Art. 4º, o PNAES contemplou ações de assistência estudantil para o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

Assim, ambos programas têm papéis fundamentais para promoção do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, contempladas nas Universidades Federais, na ação orçamentária 4002, sob a perspectiva de assistência estudantil.

Desse modo, a operacionalização do Programa Incluir se deu pelo apoio a projetos das universidades, para a promoção e o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade, principalmente para a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, previstos no Decreto 7.611/2011. Independentemente da questão socioeconômica, o estudante

com deficiência demanda de ações de acessibilidade, como o intérprete de Libras para os estudantes surdos.

4.5 Políticas educacionais inclusivas e Libras para o acesso de pessoa surdas à Educação Superior: dilemas atuais

Reitera-se que ainda no final do segundo mandato de FHC (1999–2002), uma grande conquista legitimou a Libras como a língua natural dos surdos brasileiros e, abriu novas possibilidades de socialização dessas pessoas, inclusive no direito à educação: a Lei nº 10.436, promulgada em 24 de abril de 2002. Esta lei foi um avanço no direito à comunicação de/com pessoas surdas brasileiras usuárias das línguas de sinais e, para o ensino dessa língua na formação de profissionais em contato direto com essas pessoas surdas. Essas duas dimensões lançaram alicerce para que a comunicação através da Libras, com as pessoas surdas, fosse pautada nas políticas de acesso à educação a partir de então.

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que tratou dos requisitos de acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência, contidos nos critérios para a autorização de cursos e credenciamento de instituições de Ensino Superior, se tornou indispensável no sentido de provocar as IES quanto à atenção aos requisitos de acessibilidade para esse público, incluindo-os entre os instrumentos da avaliação, que, considerava com esse documento a necessidade de garantir as “condições básicas de acesso ao ensino superior” (BRASIL, 2003). Entretanto, não há nesse documento, referência ao acesso a partir do processo de entrada do estudante na IES, mas às condições de acessibilidade necessárias para a permanência de quem já conseguiu ingressar.

É importante destacar que a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 delegou às instituições federais de ensino superior a liberdade de contratação do intérprete de Libras condicionada à criação do cargo, significando entrave de cunho burocrático, pois nesse contexto a existência do cargo só seria gerada após a matrícula do estudante. Além disso, essa Portaria permitiu a interpretação de que o compromisso assumido pela instituição de propiciar à pessoa surda o intérprete, para atender a condição básica de “acesso” pode não acontecer se não solicitada, como expressa em seu inciso III do § 1º. Apesar de a profissão do intérprete de Libras ter sido reconhecida em 2010, na Lei nº 10.098, sua regulamentação ainda não havia ocorrido.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 o Art. 18, da Lei 10.098, que tratava do serviço do tradutor e intérprete de Libras, foram regulamentadas por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Este decreto conduziu mudanças significativas na formação dos

profissionais que atenderiam as pessoas surdas, sobretudo em ambiente escolar, principalmente o tradutor e intérprete. Um dos destaques deste decreto é o *caput* do Art. 14 do Cap. IV, por reconhecer a importância do uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa como condições para o acesso à educação escolar. Em sua redação,

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. (BRASIL, 2005).

Considerando o exposto, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 reforça os dispositivos oficiais promotores do acesso ao ensino superior para pessoas surdas, que historicamente tiveram esse direito ignorado.

Nesse sentido, a recomendação nº 01, de 06 de outubro de 2006 do Conade²⁹, tratou de considerar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para orientar as instituições particulares tanto do Ensino Superior como de Ensino Fundamental e Médio sobre os recursos de acessibilidade para os surdos, como os intérpretes de Libras. É provável afirmar que tanto a Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 e a recomendação nº 01/2006 do Conade estejam contempladas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ao expressar que “Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes”.

Por esse motivo, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), com vigência até 2024, estabelece na meta 4.6 a garantia do acesso e permanência dos(as) alunos(as) com deficiência às etapas, níveis e modalidades de ensino e, na meta 12.10 “assegura condições de acessibilidade nas instituições de educação superior”, comungando com a Portaria nº 3.298, de 07 de novembro de 2003. O PNE (2014-2024), assim como a recomendação do Conade reconhecem as pessoas que por muito tempo foram silenciadas, como os surdos. Por esse motivo, o consideramos um documento democrático, plural e provocativo. Democrático por ter sido amplamente discutido até a sua aprovação, plural por sua construção a muitas mãos e, provocativo por vislumbrar em suas metas o alcance das mudanças que não são atingidas sem a disposição do Estado, dos órgãos fiscalizadores e da comunidade escolar.

²⁹ Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE, [s. d.]).

Nas estratégias apontadas para alcance da meta 12 do PNE (2014-2024) sobre a elevação da taxa bruta de matrículas no Ensino Superior, destaca-se a ampliação de vagas será por meio da interiorização da rede federal de educação superior, o que nos remete ao Reuni como força capaz de promover a reestruturação e expansão das Universidades Federais. Trata-se também da ampliação das políticas de inclusão na educação superior e das taxas de acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. De igual modo, o PNE garante a ampliação gradativa de grupos que historicamente desfavorecidos na educação superior e ainda fala sobre as condições de acessibilidade, lembradas como dever do Estado (BRASIL, 2014).

Em 06 de julho de 2015, foi assinada a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), batizada como “Estatuto da Pessoa com Deficiência” e “Lei Brasileira de Inclusão”, representando mais uma grande conquista no avanço das políticas públicas para a inclusão social dessas pessoas. O inciso VII do artigo 30 dessa Lei, assegura que nos processos seletivos de ingresso e permanência nas instituições de ensino superior, deverá haver a “tradução completa do edital e suas retificações em Libras”. Esse documento faz referência ao Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil³⁰, assegurando no seu artigo 24, o direito ao Ensino Superior às pessoas com deficiência mediante a provisão de adaptações necessárias para esse acesso.

Em 28 de dezembro de 2016, a Lei nº 13.409 alterou os artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, no que diz respeito à reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Os artigos alterados incluíram as pessoas com deficiência ao público atendido pela lei, que até então, abrangiam estudantes pretos, pardos e indígenas. Além disso, houve garantia também de que a cada dez anos as instituições de educação superior deveriam promover revisões nos programas especiais de acesso a elas (BRASIL, 2008).

Com base no exposto deste capítulo e, avançando para além das questões políticas educacionais sobre inclusão e Libras, sobre o acesso de pessoa surdas ao ensino superior, ousamos apontar a existência de alguns dilemas. O primeiro, diz respeito aos estudantes da Educação Básica, com ou sem deficiência que, finalizando esse nível de educação, possam optar pela continuação dos estudos e ingressar no ensino superior ou pelo trabalho, exercendo uma atividade formal (ou informal), o que lhes possibilitariam independência financeira. Essa

³⁰ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram assinados em 30 de março de 2007. O Congresso nacional promulgou a carta da Convenção no Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, passando a ter status de Emenda Constitucional.

questão também cogita revelar tensão existente nas relações interpessoais, como familiares e/ou de amizade, sobre a escolha entre o ingresso no mercado de trabalho ou na educação superior.

Essa questão, suscita a relação estabelecida com outro dilema: continuar recebendo o BPC ou desistir dele e passar a receber um salário maior que o benefício. Mas, não ingressar na educação superior ou no trabalho formal, pode também expressar uma escolha a partir das experiências de cada pessoa em seu contexto sociocultural.

Problematizando ainda sobre os desafios do ingresso no ensino superior, talvez outro dilema seja o de que, sabendo da existência de vagas para pessoas com deficiência, haja o interesse em enfrentar o processo seletivo. Por outro lado, esse enfrentamento do processo seletivo, demanda encarar a prova de seleção em Língua Portuguesa, que passa ser um impedimento, visto que se trata de uma língua diferente da sua. Essa situação levanta uma questão complexa, pois as pessoas ouvintes, na realização de uma prova de acesso ao ensino superior, comumente fazem opção pela prova de língua estrangeira, entre a inglesa, a espanhola ou a francesa.

Essa prova apresenta questões, em sua maioria, objetivas, baseadas na leitura e interpretação de enunciados nessa língua estrangeira. No entanto, essa escolha é realizada pela língua que o candidato se mostra mais seguro, se sente mais confortável em realizar. Contudo, quando esse candidato é uma pessoa surda, essa mesma prova já se encontra em uma língua estrangeira, pois, para ele, a Língua Portuguesa não é sua primeira língua, mas, a Libras. Por esse motivo, o nível de complexidade se torna maior e, talvez aumente mais, quando for realizar a etapa da prova em outra língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

Outra questão que consideramos um dilema quando o assunto é sobre a pessoa surda concorrer a uma das vagas destinadas às pessoas com deficiência, é a respeito da insegura e incerteza se o processo seletivo será de fato acessível, com previsto na legislação vigente. Por exemplo, será que a instituição se preocupou em disponibilizar a prova em Libras ou, contar com a presença de um intérprete de Libras na sala de aplicação da prova e, se a redação será avaliada por um profissional habilitado a considerar as especificidades bilíngues das pessoas surdas.

5 LEVANTAMENTO DOS DADOS DE MATRÍCULA

O ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro não estava nas pautas das políticas públicas e documentos legais até a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996³¹.

³¹ No Art. 58 a modalidade da educação especial é garantida aos educandos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”; no inciso I, Art. 3º garante a “igualdade de condições

Porém, a partir de 2003, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2006-2006), houve a preocupação com a democratização do acesso à educação, e de políticas que viabilizassem o ingresso e continuidade dos estudos, às minorias sociais, naquele contexto.

Dados do Ministério da Educação sobre a evolução da educação especial no Brasil apontam que entre 2003 e 2008 houve um aumento no número de estudantes surdos que frequentavam as universidades públicas e privadas. Em 2003, quando o total de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) era de 5.078, o quantitativo de surdos era de 665 pessoas. Já em 2005, o total de estudantes com NEE havia elevado para 11.999, os números de estudantes surdos somavam 2.428 (BRASIL, 2006, p.11). Esta elevação pode ser explicada pelas políticas públicas implantadas no período (PDE e, principalmente o ENEM, o FIES e o Prouni). O número pessoas surdas matriculadas em 2005 significou um grande avanço em comparação com 2003, mas em relação ao total de estudantes matriculados no ensino superior, este número só representou³² uma pequena parcela dos estudantes (BRASIL, 2007).

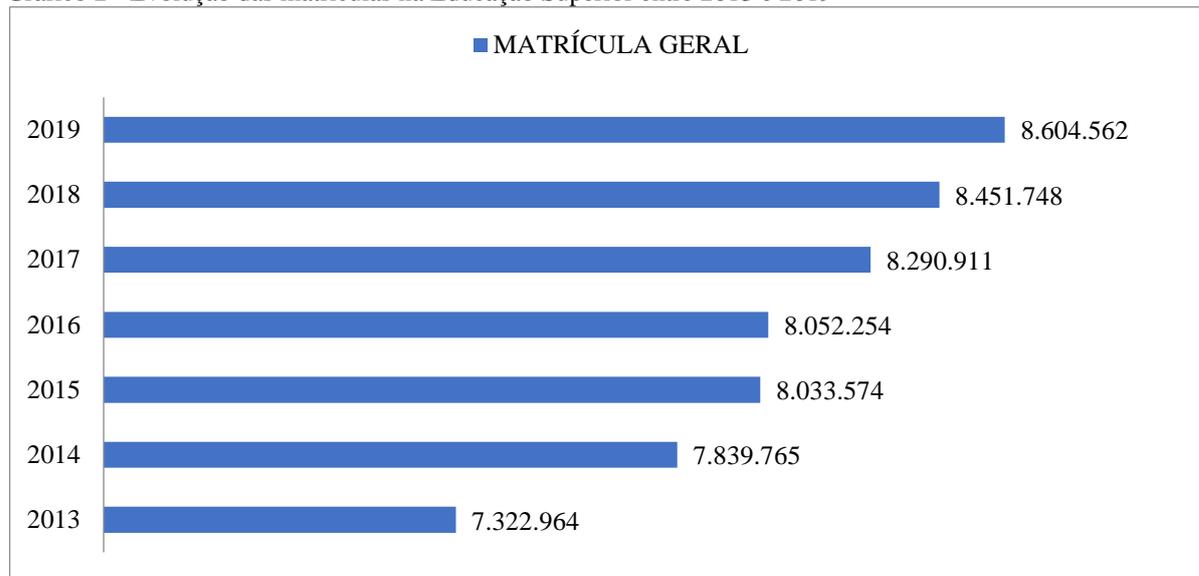
Contudo, vamos delimitar temporalmente nossa análise entre 2013 e 2019, totalizando um período de seis anos. Estamos estabelecendo esse período para trabalharmos com dados mais atuais, portanto mais recentes, considerando que até a data de defesa desta dissertação, os resultados do censo do ensino superior de 2020 ainda não terão sido disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Observemos os dados do Gráfico 2 representando a evolução de estudantes matriculados com e sem deficiência no Ensino Superior entre 2013 e 2019, em que é possível perceber que, com exceção de 2016 em relação a 2015, o crescimento foi contínuo.

para acesso e permanência na escola”, que prevê a “igualdade de condições” (Art. 58). Para isso, o atendimento educacional especializado é garantido a esse público, no inciso III, Art. 4º, de modo transversal a todos os níveis de ensino, etapas e modalidades.

³² No Censo do ensino superior de 2005 o total de estudantes matriculados foi de 4.453.156 (INEP, 2007, p. 301), em IES públicas até 30/06 daquele ano. Porém, a matrícula de 4.282 pessoas surdas (BRASIL, 2006, p.11), representou menos de 1% desse total.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas na Educação Superior entre 2013 e 2019



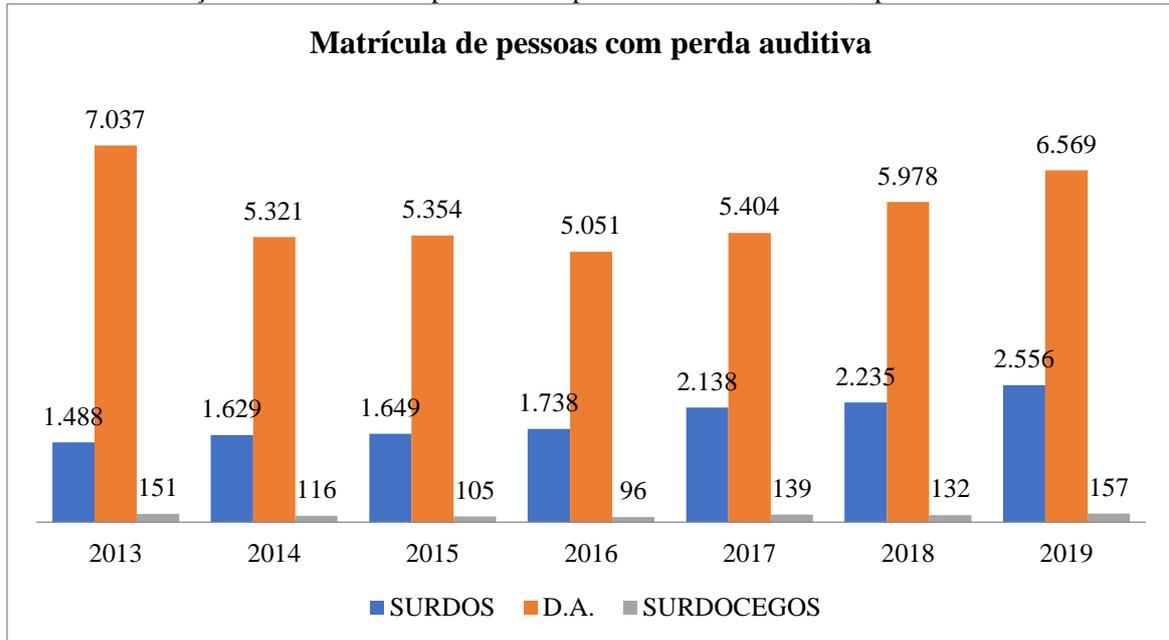
Fonte: Inep (2019)

O aumento gradativo do quantitativo de estudantes matriculados no Ensino Superior nos permite apontar que o objetivo da democratização do acesso ao ensino superior vinha sendo alcançado no país. Para ilustrarmos esses números, cabe-nos conhecer também os números da população surda brasileira, a fim de comparativo com o número de pessoas surdas acessando o ensino superior no país.

No último censo demográfico brasileiro de 2010, o IBGE registrou o total de 9.717.318 pessoas com deficiência auditiva no Brasil. Deste quantitativo de pessoas, 1.798.967 responderam que tinham “grande dificuldade de ouvir”, 344.206 “não conseguiam ouvir de modo nenhum”, mesmo ao utilizarem aparelho auditivo (caso possuíssem) e, 7.574.145 “alguma dificuldade” de ouvir (IBGE, 2011). Entretanto, em 2018, o IBGE realizou uma releitura dos dados publicados à luz das recomendações do Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência, e baixou a linha de corte utilizada no Censo demográfico de 2010. Assim, passaram a serem incluídos no resultado de pessoas com deficiência os resultados correspondentes aos dois primeiros grupos, “grande dificuldade de ouvir” e “não conseguiam ouvir de modo nenhum”, totalizando 2.143.173 pessoas, ou 1,1% da população brasileira (IBGE, 2018).

Já o INEP continuou utilizando os termos “surdo”, “D.A.” e “surdocegos” para se referir ao público com deficiência sensorial no campo da audição. O gráfico 3 representa a evolução de matrículas desse público entre os anos de 2013 e 2019.

Gráfico 3 - Evolução das matrículas de pessoas com perda auditiva no Ensino Superior entre 2013 e 2019



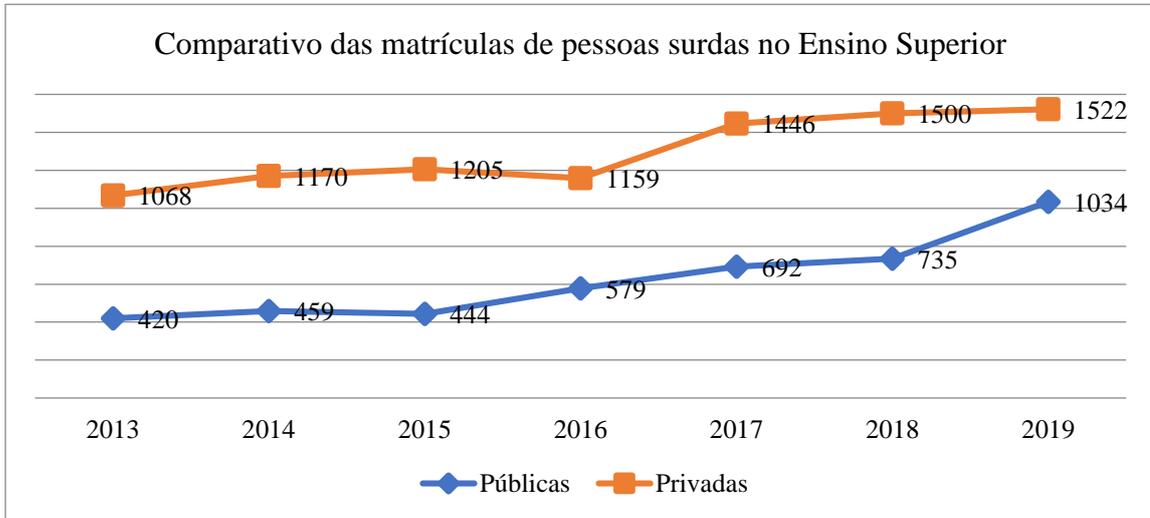
Fonte: Elaboração do autor (2021) com base em: Inep (2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019)

Observamos que no período entre 2013 e 2019, o número de estudantes surdos matriculados nas instituições de Ensino Superior passou por uma pequena, mas, constante elevação, em relação às matrículas de pessoas com deficiência auditiva que, por sua vez, apresentou oscilação. Mesmo em 2016, quando houve uma diminuição nas matrículas de pessoas com deficiência auditiva, o número de pessoas surdas matriculadas se manteve crescente.

Em 2015, eram 37.986 estudantes com deficiência, dos quais aproximadamente 4,34% eram surdos, ou seja, 1.649 pessoas. Já em 2016, enquanto o número de estudantes com deficiência havia diminuído para 35.891, identificamos uma ampliação no quantitativo de pessoas surdas que foi para 1.738, representando 4,84% dos estudantes com deficiência (INEP, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Os dados do INEP sobre a Educação Superior indicam ainda que o número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, apresentou oscilação positiva também em relação às matrículas nas instituições públicas e privadas. A exemplo disso, o gráfico 4 apresenta uma variação significativa nas matrículas de pessoas surdas entre 2013 a 2019, principalmente nos anos de 2017 e 2019 em relação aos anos anteriores, mesmo que tenha havido uma pequena diminuição nas matrículas de pessoas surdas em instituições públicas no ano de 2015 em relação a 2014 e em instituições privadas, no comparativo de 2015 em relação a 2016.

Gráfico 4 - Comparativo das matrículas de pessoas surdas no Ensino Superior entre 2013 e 2019 em IES Públicas e Privadas



Fonte: Inep (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019).

De acordo com a evolução exposta no gráfico 4, as matrículas de pessoas surdas em IES privadas se mantiveram sempre superior ao número de matrículas das IES públicas. Apesar disso, entre 2013 e 2019 houve uma tendência de crescimento de matrículas de pessoas surdas no ensino superior em IES públicas, maior que em IES privadas, com destaque para o ano de 2019. Tal fato pode estar articulado às políticas implementadas em anos anteriores, tais como:

- 1- A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio;
- 2- A Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, que tratava de reservas de vagas para pessoas com deficiência em instituições federais de ensino;
- 3- A Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SiSU;
- 4- A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterando a Lei nº 12.711/2012 para dispor também sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino e;
- 5- A Portaria Normativa MEC nº 9, de 5 de maio de 2017, alterando as Portarias Normativas MEC nº 18/2012 e nº 21/2012, incluindo as pessoas com deficiência no público beneficiado com a reserva de vagas.

Embora os dados apresentados de acesso ao Ensino Superior ainda não contemplem uma participação efetiva da comunidade surda egressa da educação básica, esses números, sem dúvida, representam uma conquista social e política de pessoas surdas, como resultado das intensas mobilizações sociais, de ações vinculadas aos programas do governo federal, da

criação de cursos de graduação específicos na área de Libras ou educação de surdos, da presença de tradutores e intérpretes de Libras nos processos seletivos e, sobretudo, pela participação das pessoas surdas nesses movimentos todos.

Dentre o conjunto de dispositivos legais no período em destaque, enfatizamos que a Lei nº 13.409/2016 tem grande relevância ao provocar as universidades para se colocarem no enfrentamento das desigualdades, a assumirem sua responsabilidade histórica e social de promover políticas inclusivas que criem as condições necessárias para sua efetivação, principalmente as políticas de reserva de vagas. Por isso, ressaltamos que políticas de igual teor são fundamentais para romper barreiras, sobretudo metodológicas, pedagógicas e atitudinais, pois, sem elas, apenas a disponibilização de vagas para pessoas com deficiência não assegura o acesso e a permanência dessas pessoas.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Introdução ao método

Este capítulo apresenta o percurso metodológico delineado para a pesquisa. Como explanado no capítulo da introdução, o nosso exercício profissional como tradutor e intérprete de Libras na educação básica e como docente de Libras no Ensino Superior, foi gerador da curiosidade que motivou a realização dessa pesquisa em nível *stricto sensu*. Consideramos essa uma reação que faz parte da natureza do professor-pesquisador, que, independentemente do grau acadêmico, deve manter seu olhar atento às problemáticas que surgem no curso do processo de ensino-aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008).

Com esse entendimento, a partir da curiosidade geradora do nosso interesse pelo tema, o início dos nossos trabalhos teve como marco, a definição do problema de pesquisa apresentado: “Como pessoas surdas compreendem o acesso ao ensino superior?”

Assim, com a definição do problema o objetivo geral, norteador da nossa pesquisa: “compreender as concepções que pessoas surdas têm sobre o acesso ao ensino superior” está direcionado para a compreensão de um fenômeno que, apesar de já muito discutido, é por nós analisado a partir das experiências das pessoas surdas em face desse processo. Ao expormos esse direcionamento que consideramos relevante para as discussões acerca do ingresso no ensino superior, desejamos também dialogar com questões que certamente já foram estudadas por outros pesquisadores da área.

A nossa trajetória na comunidade surda, tanto em nível pessoal como profissional, permitiu-nos agregar elementos que favoreceram para uma atividade reflexiva do pesquisador sobre a qual esse tipo de investigação exige. Da nossa inserção na Comunidade Surda local e da curiosidade que nos instigou ao problema de pesquisa proposto, prosseguimos com os objetivos específicos, que apontam para os caminhos a serem percorridos, a fim de trazer resposta ao problema: identificar o modo como pessoas surdas entendem a mudança do nível de educação escolar do básico para o superior; explicar as compreensões das pessoas surdas sobre o processo seletivo enfrentado para o ingresso no ensino superior e especificar as motivações de pessoas surdas no enfrentamento das condições para ingresso na educação superior.

O passo seguinte foi a identificação do tipo de pesquisa que possibilitasse compreender o fenômeno a ser estudado, fugindo da dicotomia surdo-ouvinte, que, como há havíamos falado neste trabalho, continua revelando estigmas que impedem de serem “ouvidos” com a tenção merecida.

Para definir o método de pesquisa foi preciso definirmos também, qual seria a concepção que estávamos atribuindo ao objeto a ser pesquisado. Por definição, estou me referindo às concepções que pessoas surdas fazem do ensino superior como o meu objeto de pesquisa. Quero dizer com isso, que meu objeto não é propriamente o acesso ao ensino superior, mas sim, as concepções que os surdos fazem sobre o acesso ao ensino superior e, nesse contexto, serão evidenciadas também as concepções sobre o ingresso.

6.2 Abordagem

Decidimos aportar na pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 31), está assentada sob o paradigma interpretativista. A pesquisa qualitativa orienta sua contextualização para uma realidade que se entende por sua particularidade e que não pode ser quantificada, mas, sobretudo, porque o objeto estudado nessa abordagem se encontra em espaços nas relações sociais, que “não pode ser reduzido a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

Em nossa pesquisa, enfatizamos a expressão da pessoa surda, a fim de identificarmos a sua compreensão sobre o acesso ao ensino superior. Esse fenômeno não pode ser analisado sob o paradigma positivista, visto que seu resultado não se obtém pela objetividade do método ou dos instrumentos, principalmente por nossa inserção histórica no contexto social da pesquisa. Por esse motivo, sustentamos a nossa análise no paradigma interpretativista, que, de acordo com o entendimento de Bortoni-Ricardo (2008, p.32) “não existe uma análise de fatos

culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador”.

Esse tipo de pesquisa foi gerado nos estudos de Adorno e Habermas na Escola de Frankfurt, como uma alternativa ao positivismo clássico Bortoni-Ricardo (2008, p. 30). A pesquisa do tipo interpretativa é adotada principalmente nos estudos antropológicos, como na antropologia social, de caráter interpretativo, contribuindo inclusive, para o entendimento de pesquisas etnográficas.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008) em sua proposta de pesquisa interpretativista, após delimitarmos os objetivos geral e específicos, convêm-nos estabelecer asserções que correspondam aos objetivos. A autora nos alerta que em pesquisas qualitativas, não é apropriado o uso de hipóteses, que seriam voltadas para pesquisas quantitativas. Enquanto as hipóteses são respostas prévias ao que se propôs com o trabalho a partir da pergunta geradora da pesquisa, as asserções são afirmações que não se configuram respostas, mas evidências do que já se tem posto acerca do objeto ou fenômeno estudado. As asserções são conduzidas aos objetivos propostos, que vão sendo confirmadas ou não, à medida em que os dados vão sendo analisados.

Em nossa tentativa de gerar asserções, também contamos com informações destacadas das leituras selecionadas na etapa de revisão de literatura, e que relacionamos com os objetivos específicos. Ao final elaboramos as seguintes asserções que correspondem aos objetivos:

1. Muitas pessoas surdas têm ingressado na educação superior, apesar das dificuldades que enfrentam com o processo avaliativo em Língua Portuguesa.
2. A forma como pessoas surdas entendem a surdez e o seu lugar na sociedade é importante para o enfrentamento das condições de acesso ao ensino superior.
3. Pessoas surdas que tiveram uma formação deficitária na educação básica, atribuem à Língua Portuguesa a maior dificuldade para participar de um processo seletivo como condição estabelecida para o ingresso na educação superior.
4. O convívio de pessoas surdas com outras pessoas (sejam elas, surdas ou não), que ingressaram na educação superior, tem contribuído para o enfrentamento das condições de acesso, apesar das dificuldades que esse processo seletivo possa representar para eles.
5. Familiares mais próximos, como os pais e irmãos tendem a influenciar pessoas surdas para a continuação dos estudos além da educação básica.
6. A mudança de nível entre a educação básica e a educação superior não é tão atrativa para muitas pessoas surdas, devido ao processo seletivo como condição para essa mudança.

7. Por se tratar de um espaço educacional cuja língua de instrução e comunicação é a Língua Portuguesa, o ensino superior se apresenta um espaço privilegiado para ouvintes.
8. As informações (predominantemente em Língua Portuguesa), acerca do ensino superior, limitam a compreensão de pessoas surdas sobre esse nível de ensino, mesmo se houver a interpretação para a Libras.

Com a pesquisa qualitativa, nossa intenção foi de que, conhecendo o sentido atribuído por pessoas surdas ao ingresso no ensino superior, ou seja, a aprovação no processo seletivo como condição para acessar esse nível de ensino, pudéssemos interpretar esse fenômeno no contexto (BORTONI-RICARDO, 2008) local, social, cultural e historicamente em que se insere. Com isso, a nossa intenção foi de que a escolha por procedimentos de pesquisa possibilitasse e evidenciasse a função geradora de significados na fala das participantes, associado à nossa experiência junto à comunidade surda, nos ajudou a compreender o fenômeno a ser estudado.

Bortoni-Ricardo (2008) explica que em lugar do distanciamento que tanto prega a pesquisa quantitativa, a fim de marcar a neutralidade científica, no paradigma interpretativista na pesquisa qualitativa, o pesquisador se torna parte do mundo que ele pesquisa. Por consequência, o caráter social e cultural, intrínseco ao ser humano, não lhe permite total neutralidade em pesquisa dessa natureza, que dissocie ou distancie o pesquisador dessa constituição cultural.

Esse exercício de ação intencional do pesquisador é apresentado pela autora como o pressuposto da reflexividade, no paradigma interpretativista, visto que, “não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Nesse sentido, é razoável apontar que a nossa inserção na comunidade surda, nos conduziu à intencionalidade da investigação, pois “o pesquisador não é um relator passivo”, mas é influenciado pelo objeto pesquisado como exerce influência sobre ele (*idem* p. 59).

A seguir, serão apresentados os passos da nossa pesquisa, iniciando com uma descrição do local onde nos posicionamos e as primeiras aproximações com pessoas surdas com o perfil pretendido, a fim de lhes apresentar a nossa proposta de estudo. Seguimos para o delineamento das duas participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa e, na sequência, descrevemos os procedimentos para coleta das informações, os procedimentos para a tradução das entrevistas e para a análise.

6.3 Local da pesquisa

Esta pesquisa tem como local da pesquisa a cidade de Barreiras, região Oeste da Bahia, mas, não está assentada em uma localização social específica, como escola, bairro ou qualquer outro espaço físico, mas com as pessoas surdas, participantes desta pesquisa que residem nesta cidade.

Escolhemos realizar a nossa pesquisa na cidade de Barreiras não só porque nela está assentada a nossa residência, mas porque nela foi traçada a nossa trajetória formativa em uma universidade pública, nela tivemos nossa inserção profissional como educador, construímos relações interpessoais e ações junto à comunidade surda e pessoas com deficiência. O resultado disso é um sentimento democrático de necessidade pela devolutiva à sociedade local, sobre a nossa formação na universidade, na essência do bem público.

No município de Barreiras-BA há, segundo o cadastro e-MEC (BRASIL, 2019), 6 instituições de Educação Superior com ensino presencial, além de vários polos de instituições que oferecem de educação a distância. Cada uma dessas instituições recebe estudantes oriundos de Barreiras, de outros municípios da região Oeste da Bahia e demais abrangências no Estado e fora dele, bem como estudantes de outros países, como é o caso da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB.

As formas de ingresso nessas instituições para os cursos de graduação, são através de processos seletivos, do tipo vestibular, com regras e procedimentos semelhantes, cuja avaliação se dá em sua maioria de forma presencial, nos padrões tradicionais de provas objetivas e uma redação. Entretanto, as instituições públicas UNEB e IFBA, além de processos seletivos próprios, aderiram de forma parcial o ingresso de seus estudantes via SiSU, de acordo com Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, enquanto que a UFOB optou por aderi-lo integralmente, conforme apresenta o Quadro 3. Somente a UFOB adota o SISI como estratégia exclusiva de processo seletivo, cuja divisão se faz por três grupos que devem ser escolhidos pelos candidatos:

- a) Ampla concorrência;
- b) Vagas reservadas em decorrência da ação afirmativa de inclusão regional³³
- c) Reservas de vagas, conforme a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, com as alterações da Lei 13.406, de 28 de dezembro de 2016, que tem entre o público-alvo, as pessoas

³³ Critério de inclusão regional, estabelecido em normativa própria da UFOB (CONEPE nº 009/2015 e alterações na Resolução CONEPE nº 007/2017).

com deficiência (O IFBA e a UNEB também adotam essa ação afirmativa em seus processos seletivos).

Para melhor visualização, o Quadro 3 apresenta as formas de ingresso adotadas pelas 6 instituições de Educação Superior na cidade de Barreiras.

Quadro 4 - Forma de ingresso nas Instituições de Ensino Superior da cidade de Barreiras

| IES presencial | Processo seletivo | Reserva de vagas | Condições especiais |
|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------|
| UNEB | Vestibular próprio | Reserva de vagas para pessoas com deficiência | Sim |
| UFOB | Adesão integral ao ENEM/SISU | Reserva de vagas para pessoas com deficiência | Sim |
| IFBA | Vestibular próprio e adesão parcial ao ENEM/SISU | Reserva de vagas para pessoas com deficiência | Sim |
| UNIFASB | Vestibular próprio | Reserva de vagas para pessoas com deficiência | Sim |
| UNIDOM | Vestibular próprio | Não informado | Sim |
| UNIRB | Vestibular próprio e adesão parcial ao ENEM | Não informado | Sim |

Fonte: Elaboração do autor (2020)

Todas as IES elencadas, em seus editais de seleção assumem a garantia da oferta de condições especiais para os candidatos com deficiência e necessidades específicas, realizarem as provas, conforme Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

6.4 Primeiras aproximações

Iniciamos a construção do Cenário de Pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005) estabelecendo como critérios para a definição dos participantes, que fossem pessoas surdas, moradoras em Barreiras, que, independentemente da idade e sexo, houvessem concluído a educação básica, e apresentassem interesse em ingressar na educação superior.

Priorizamos ainda que os participantes fossem falantes da Libras por entendermos que pessoas usuárias dessa língua, ainda são pouco “ouvidas” em suas expressões acerca da compreensão de diversos fenômenos sociais. Esta seria uma oportunidade para permitir-lhes evocar sentimentos, opiniões, compreensões, em sua língua.

Privilegiamos, nesses contextos iniciais a dinâmica conversacional (GONZÁLEZ REY, 2005), que nos permite abrir espaços de diálogos permeados pela confiança e o interesse na pesquisa, além de ser um instrumento que nos ajuda a estabelecer um direcionamento. Os registros iniciais na primeira fase da pesquisa ainda não são os dados, mas fontes de dados (Bortoni-Ricardo, 2008). Segundo a autora, o processo de conversão dos registros em dados em que se estabelecem asserções, é chamado de indução analítica que possibilita o trabalho interpretativo do pesquisador.

Fizemos um primeiro contato com oito pessoas surdas que atendiam ao nosso perfil e obtivemos resposta positiva de sete pessoas. No entanto, antes de iniciarmos uma primeira aproximação para apresentarmos a pesquisa aos interessados, uma pessoa surda desistiu de participar, porque precisou se mudar para o estado de Santa Catarina, em decorrência da sua aprovação no curso de Licenciatura em Letra Libras na UFSC.

Outra pessoa surda desistiu de participar da pesquisa ao também se mudar para Santa Catarina, acompanhando o amigo que fora aprovado na UFSC, a fim de estudar em um cursinho específico, com o interesse de cursar aquela mesma graduação. Esta pessoa não manifestou desinteresse em continuar como participante, mas, por alguma razão, deixou de retornar os nossos contatos.

Na sequência, mais uma pessoa surda também desistiu de contribuir com a pesquisa, por ter sido aprovada em Pedagogia Bilíngue no IFSC³⁴. Por fim, após termos iniciado duas reuniões, mais uma participante se mudou da cidade para a região centro-oeste do país, decidindo também não continuar participando da pesquisa, porque, além de questões familiares, havia sido contratada para trabalhar em uma empresa, o que lhe consumia grande parte do seu tempo.

Num primeiro momento, consideramos a possibilidade de realizar a pesquisa com os participantes que haviam se mudado para outro estado, fosse indo até onde estavam ou com encontros virtuais, por web conferência, mas, optamos por respeito à decisão deles, de não os incluir na continuidade do nosso trabalho.

Um primeiro encontro foi marcado com quatro pessoas surdas, a fim de apresentar a proposta da pesquisa e iniciar a construção do cenário da pesquisa para a construção das informações que nos conduziram a confirmar ou reelaborar nossa proposta inicial de estudo.

Assim, foram realizados três encontros, numa sorveteria localizada no centro da cidade, sempre aos sábados à tarde. O nosso interesse por esse local, sempre movimentado, era, fazer com que os primeiros encontros pudessem ficar marcados como momentos agradáveis para eles. Outra razão para essa escolha se deve ao fato de que esse local é frequentado por adolescentes e adultos, muitos deles estudantes de níveis escolares variados e por estar localizado próximo a uma tradicional escola ensino médio e à principal praça da cidade. Com a escolha do local, tínhamos a intenção de estimulá-las a falar de seus sonhos e planos e identificar entre eles, os (as) interessados (as) em um curso superior.

³⁴ Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. A cidade de Palhoça, em Santa Catarina abriga o Campus Palhoça Bilíngue, que oferta o curso de Pedagogia Bilíngue com foco na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa.

Os encontros iniciavam entre 14h30 e 15h até 16h30 ou 17h, nunca ultrapassando esse horário. Nossa escolha por horários pré-determinados tinha alguns propósitos: 1- demonstrar compromisso com a atividade, apesar da informalidade do local e dos diálogos; 2- não provocar confusão e mal-estar para duas participantes que eram casadas; 3- não causar cansaço com os encontros, mas motivá-las (ou talvez instigá-las) a continuar comparecendo.

No segundo encontro com as participantes, uma nova pessoa surda foi agregada ao grupo, apesar de não ter sido contatada anteriormente. Essa pessoa, amiga das outras três participantes, desejou contribuir, após ter sido informada por uma das participantes, sobre a proposta da pesquisa. Com o terceiro encontro, duas pessoas surdas que ainda não haviam participado de processos seletivos para o ensino superior, apesar de demonstrarem interessadas em continuar os estudos, diziam que a prioridade naquele momento era serem esposas e mães, visto que ambas tinham se casado há não mais que dois anos.

Do nosso grupo de pessoas surdas que havíamos contactado inicialmente, houve uma redução gradativa e, em nosso entendimento, não intencional. A nossa certeza era que, como bem afirma Neto (2002, p. 55), “é preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade”. Por isso, atendendo ao que havíamos proposto como perfil para a nossa pesquisa e baseado nos diálogos com as participantes, chegamos a definição de contarmos com duas pessoas surdas para a nossa pesquisa. Seus nomes foram alterados para preservar suas identidades, mas as chamaremos de Laura e Valentina.

6.5 Participantes da pesquisa

As participantes Laura e Valentina, com quem definimos a realização da nossa pesquisa, têm até a data da defesa desta dissertação, idades de 29 e 34 respectivamente (Quadro 4). As duas são fluentes em Libras e fazem uso exclusivo dela para a sua comunicação. Elas não usam aparelho auditivo e não são oralizadas, mas, ambas têm boa compreensão da leitura labial, fazendo uso dessa técnica em algumas ocasiões.

Quadro 5 - Perfis das participantes

| Participante | Idade | Fluente em Libras | Quantidade de vezes que tentou ingressar no ensino superior | Aprovada em processo seletivo |
|--------------|-------|-------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Laura | 29 | Sim | 3 | Sim |
| Valentina | 34 | Sim | 1 | Sim |

Fonte: Elaboração do autor (2020)

Laura e Valentina concluíram a Educação Básica em escolas públicas da cidade e não participaram de cursinho preparatório para o processo seletivo de ingresso no ensino superior.

Além da Educação Básica, Valentina também estudou em um curso técnico em enfermagem e, em 2018, ingressou na UFOB no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, optando pela reserva de vagas para pessoas com deficiência. Apesar dessa aprovação, seu desejo era estudar Medicina. Já Laura tentou por três vezes³⁵ o vestibular e após quase desistir, conseguiu ser aprovada num curso de Licenciatura em Educação Física numa instituição privada.

O convívio entre Laura e Valentina teve início na adolescência, por participarem da mesma comunidade surda na cidade, mas estudando em escolas diferentes, o contato entre elas não era constante, de modo que, apesar de se conhecerem, não cultivam aparentemente, fortes laços de amizade.

Apesar de conhecermos as duas participantes há pelo menos quinze anos, consideramos que o cenário da nossa pesquisa se construiu formalmente a partir do momento em que nos propusemos realizar este trabalho de pesquisa. Como havíamos relatado, a nossa aproximação com os participantes é historicamente bem demarcada, por fazermos parte da comunidade surda local, pelo período de experiência em que atuamos na interpretação da Libras no contexto educacional e, agora, como professor de Libras em cursos de graduação. Essa aproximação com as participantes da pesquisa nos remete novamente a Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), por assumirmos que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

A despeito de considerarmos o início da nossa pesquisa com a elaboração do cenário e nossa primeira aproximação com as possíveis participantes, optamos por delimitar a formalização da pesquisa com o aceite das participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Decidimos não encaminhar o termo por e-mail, pois elas haviam nos informado que não possuíam impressora. Para elas tomarem conhecimento do teor deste documento, marcamos um encontro virtual em que fizemos a tradução do termo, esclarecemos dúvidas e combinamos o horário e local para nos encontrarmos pessoalmente a fim de colhermos as assinaturas.

Na apresentação do TCLE, Laura entendeu a importância desse documento, por ter aprendido sobre o assunto quando estava na graduação. Suas expressões faciais demonstraram seriedade ao falar desse assunto e ela enfatizou o sinal de comitê de ética, com movimentos firmes e repetitivos, inclusive, fazendo o sinal de ética em pesquisa ao final de sua fala. Esse

³⁵ Essa informação sobre a quantidade de vezes que Valentina e Laura tentaram ingressar no ensino superior foi atualizada por ocasião da entrevista e está registrada no capítulo dos resultados.

comportamento de Laura nos chamou a atenção sobre o seu conhecimento acerca do assunto e por fazer questão de expressar a sua compreensão a partir de uma experiência pessoal.

Era possível que Laura não quisesse somente nos dizer que sabia da importância desse documento, mas que também afirmar isso para Valentina, como se estivesse validando para a colega surda o que eu havia interpretado. Além dessa nossa percepção, esse momento inicial da pesquisa nos forneceu um indicativo do envolvimento de Laura com os processos institucionais do ensino superior e o seu pertencimento na cultura universitária.

Com a introdução no cenário da pesquisa e a formalização das participantes em contribuir com esse estudo, passamos a descrever os procedimentos adotados a fim de que o leitor possa acompanhar a nossa trajetória. Fazer essa descrição é importante por concordarmos que “quem desenvolve uma proposta precisa informar os passos que vai dar no estudo para verificar a precisão e credibilidade de seus resultados” (CRESWELL, 2007, p. 199).

6.6 Procedimento para a geração das informações

Os procedimentos para geração das informações foram organizados, a fim de expressarmos o modo que foi conduzido para que os objetivos traçados caminhassem no sentido de responder ao problema levantado e que nos possibilitou esse estudo.

Devido ao contexto de pandemia do COVID-19, e o início da redução de circulação de pessoas como uma das estratégias para diminuição do número de infectados pelo vírus, desde o mês de março de 2020, a pesquisa foi realizada de forma virtual, adotando como fonte o uso de recursos tecnológicos de videoconferência gravada no próprio serviço de comunicação, suporte de gravação de tela do computador e, se houvesse necessidade, vídeochamadas em aplicativo para celular.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo interpretativista, nos orientamos pelas instruções de Bortoni-Ricardo (2008, p. 56) para essa fase da pesquisa. Escolhemos a Entrevista semiestruturada, como instrumento para gerar as informações e o Diário de pesquisa (QUADRO 5), que apesar de ser um instrumento de registro das observações e reflexões, também foi utilizado na fase de análise, por concentrar informações relevantes desde a construção do cenário da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 110). Além disso, consideramos que as gravações das entrevistas realizadas por videoconferência e o suporte de gravação de tela, também seriam fonte de registros para revisão e análise.

Quadro 6 - Fontes de dados

| Instrumento | Finalidade |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Entrevista | |
| <p>Instrumento de pesquisa. As entrevistas foram realizadas com as participantes, via Google-Meet e gravadas para posterior análise e consulta.</p> <p>Foram oito perguntas organizadas aleatoriamente, de modo que a entrevistada não se sentisse conduzida aos assuntos.</p> | <p>Obtenção de informações que expressem com mais detalhes as crenças, motivações e compreensões de forma interpessoal, com a possibilidade de registrar expressões não manuais³⁶, presentes na resposta da participante.</p> |
| Diário de pesquisa | |
| <p>Instrumento de registro. Produzido pelo pesquisador, inicialmente usado para registro in loco, mas, que em decorrência da COVID-19, foi adaptado para utilização do editor de textos do Microsoft Office.</p> | <p>Registro detalhado das impressões do pesquisador acerca de expressões não manuais das participantes, notas sobre a aplicação do instrumento, anotações de comentários, diálogos e outras expressões das participantes, não registradas nos instrumentos utilizados.</p> |
| Gravações em vídeo | |
| <p>Instrumento de registro. As gravações de vídeo não foram adotadas como instrumentos diretos de análise, mas intermediário, pois através das gravações das videoconferências gravadas, as entrevistas puderam ser revisadas, quantas vezes fosse necessário para realizar as traduções, transcrições e análises.</p> <p>Inicialmente as entrevistas foram gravadas utilizando o recurso do Google Meet para essa finalidade. Contudo, pela ausência da fala oral durante a entrevista em Libras, houve a dificuldade de fixar a cena que estava sendo gravada no Google Meet, passamos a utilizar os recursos de captação e gravação de tela do OBS Studio (Open Broadcaster Software).</p> | <p>Registrar a utilização do instrumento de pesquisa, permitindo ao pesquisador, analisar expressões manuais e não manuais das participantes com maior atenção e detalhamento, bem como o contexto do local captado pela câmera.</p> |

Fonte: Elaboração do autor (2021)

A escolha pela entrevista como instrumento de pesquisa e não por outros, foi motivada por nosso interesse em obter informações, que, apesar da linearidade pergunta/resposta, fosse possível nos revelar no curso de sua aplicação, outros aspectos que complementassem ou suplementassem a sua interpretação. Em vista disso, delineamos a entrevista semiestruturada, que, por essência nos oferece maior possibilidade obtenção das respostas questionadas, como a eclosão de lembranças nas participantes e informações relevantes para o estudo. Por essência, esse tipo de entrevista “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Houve certa dificuldade para definirmos o agendamento de encontros com as participantes em razão de Valentina ter compromissos com a universidade e pelas demandas de

³⁶ As expressões não manuais são parte das unidades mínimas de composição dos sinais nas Línguas de Sinais com importantes valores morfológicos, sintáticos e semânticos, conferindo valor na análise linguística e emocional da pessoa surda.

seu trabalho como instrutora de Libras em uma ONG da cidade. Com esta participante foi necessário remarcarmos quatro vezes e em duas ocasiões, pouco antes de iniciarmos a entrevista, ela pediu para remarcar novamente porque precisava estar em outro compromisso.

Ainda na construção social do cenário da pesquisa, foram realizados encontros com o objetivo de sanar dúvidas, prover esclarecimentos e construirmos uma agenda para as entrevistas, que fora compartilhada com participantes. Essas ações contribuíram para o compromisso assumido entre pesquisador e participantes, com o trabalho investigativo. Para nós, ficava sempre o cuidado e a preocupação em deixá-las confortáveis para que a participação acontecesse em condições favoráveis tanto para nós quanto para elas.

Triviños (1987, p. 147) sugere que o tempo para a entrevista não ultrapasse os 30min, mas por estarmos realizando esta pesquisa com pessoas surdas usuárias da Libras, preferimos estender o tempo previsto para o limite de 40min, podendo se estender, se houvesse necessidade. Foi o que aconteceu com a entrevista com Laura, que foi realizada no dia 13/07/2021 e teve a duração de 47min55s. Já com Valentina a entrevista aconteceu em 21/07/2021 e durou 22min58s.

Nos dias anteriores aos encontros agendados com as participantes, nós as contactávamos previamente para obtermos confirmação do nosso compromisso, enviávamos o link de acesso à sala de reuniões do *G-Meet* e próximo ao horário combinado para início das entrevistas, realizávamos novo contato por aplicativo de mensagem para lembrá-las.

Ao concluir cada entrevista, a transcrição ou a tradução direta das respostas gravadas foi realizada com o uso do programa de reprodução de vídeos, *Media Player Classic - Home Cinema* (MPC – HC), utilizando os recursos de pausa, avançar, retroceder e redução de velocidade de reprodução. Esse processo de transcrição ou tradução imediatamente ao concluir cada entrevista, seguiu a sugestão de Triviños (1987, p. 147–148) que orienta esse procedimento com entrevistas gravadas.

Ressaltamos que, devido ao contexto pandêmico e conseqüentemente ao distanciamento social, foi necessário um exercício de atenção e reflexão na preparação e aplicação das entrevistas, considerando-as sempre como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 42).

Desse modo, não nos preocupamos com rigidez de horários e datas, nem determinamos a opção por um serviço de videoconferência, dentre os vários disponíveis. Tanto os instrumentos como os recursos adotados para esta pesquisa foram previstos para que as

participantes se sentissem confortáveis em contribuir com esse estudo e se expressassem, mesmo que em condições diferentes das que havíamos planejado inicialmente.

6.7 Procedimentos para transcrição e/ou tradução das entrevistas

O recurso utilizado para a reprodução dos vídeos com as entrevistas em Libras, foi o programa MPC – HC. No decorrer das reproduções, foi necessário operar os recursos de “pausa” e de “diminuir velocidade” para melhor compreensão dos sinais manuais nas falas das participantes.

Diante da realidade de que tínhamos um público distinto, percebemos que a partir da compreensão de Bortoni-Ricardo (2008), o exercício reflexivo no curso da pesquisa demandaria nos adequarmos às especificidades encontradas durante o processo tradutório da Libras para a Língua Portuguesa. Com esse entendimento, mantivemos, a dinâmica de observar, “pausar” e refletir as informações, com a necessária atenção para a geração de indicadores que, apreciados sob o referencial teórico proposto, pudessem responder ao problema gerador desta pesquisa e dos objetivos apresentados anteriormente.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, em que a interação entre o entrevistador e o entrevistado assume uma postura mais dinâmica, adotamos o uso dos termos *Turnos de Fala* ou somente *Turnos*, como o momento em que uma das pessoas faz uso da fala durante a entrevista. A troca entre os *Turnos* pode aparecer disposta alternadamente na entrevista, ora entrevistador, ora entrevistada, mas, pode também aparecer sobreposta, ou seja, quando há ocorrência de ambos falando ao mesmo tempo. Exemplo do uso dos *Turnos de Fala*, encontramos em Bortoni-Ricardo (2008, p. 44), no diálogo entre professor e aluno, durante pesquisas qualitativas em salas de aula.

Ainda antes de iniciar o processo tradutório, foi necessário definir se faríamos primeiro as transcrições da Libras para a Língua Portuguesa, ou se faríamos as traduções diretas sem o recurso das transcrições.

As transcrições são comuns e necessárias nas pesquisas em que as falas precisam ser analisadas para obtenção de informações pretendidas no estudo. É um processo que, apesar de difícil e cansativo (GIBBS, 2009, p. 28), exige tempo e esforço, podendo ser bem útil, principalmente se for detalhada. Myers (2008, p. 106) entende que na pesquisa qualitativa, a transcrição “é concretamente o primeiro passo da análise”. Com essa compreensão, nos trechos em que haviam dificuldades de interpretação e compreensão das respostas, procedeu-se à transcrição para posterior tradução, a fim de destacar os segmentos que pudessem ser consultados posteriormente em caso de dúvidas.

Nesse movimento de registros dos sinais manuais da Libras para a Língua Portuguesa escrita, priorizamos o recurso de tradução direta da Libras para a sintaxe da Língua Portuguesa, com o esforço de fidelizar o aspecto semântico e pragmático expressado pelas participantes e, quando necessário, iniciariamos com as transcrições para posterior tradução. A definição entre um procedimento ou outro, dependeu do nível de complexidade nas estruturas sintáticas e semânticas nas falas das participantes ou pela dificuldade de reconhecimento dos sinais produzidos por elas.

É preciso ressaltar que se trata de um processo de tradução em que a língua fonte (ou língua de partida) com a qual estamos trabalhando é uma língua de modalidade diferente da língua alvo ou língua de chegada. São duas línguas distintas em forma de emissão e recepção, construção sintática e outros aspectos que não puderam ser ignorados pelo tradutor. Esclarecemos que não optamos por realizar primeiro as transcrições, traduzi-las, para então, fazermos as análises, pois, não tínhamos o domínio sobre os programas de computador específicos para esse fim.

Assim, as traduções foram realizadas seguindo alguns passos. O primeiro foi de definir se faríamos a tradução do *Turno de Fala* completo e depois separá-lo de acordo com os períodos em cada segmento, ou se faríamos essa separação por trechos ao passo em que fossemos traduzindo. Quando havíamos iniciado as entrevistas, ainda não tínhamos definido qual critério da extensão sintática iríamos adotar para realizar as traduções.

Para responder a essa questão, encontramos em Alves (2013, p. 40) uma explicação objetiva sobre Unidades de Tradução (UT), como “...um segmento do texto de partida, independentemente do tamanho e forma específicos, pelo qual, em um dado momento, se dirige o foco e atenção do tradutor”. O autor entende que essa é uma discussão antiga e que parece girar em torno da dicotomia fidelidade versus liberdade em relação ao texto traduzido. Nesse sentido, torna-se importante “...saber que caminhos percorremos para transformar uma estrutura (x) na língua de partida em uma estrutura (y) na língua de chegada” (ALVES, 2013, p. 36).

Desse modo, para as UT no nosso trabalho, optamos pela tradução de trechos que, expressassem sentido completo, ainda que no *Turno de Fala*, a participante não tivesse concluído a sua resposta. Para os registros dessa tradução elaboramos uma tabela no Excel (APÊNDICE B), dividida com colunas indicando quem estava assumindo o *Turno de Fala*, o tempo de início e fim de cada trecho traduzido, a UT delimitada e as impressões e observações que nos chamou a atenção ao longo da transcrição ou tradução.

Precisamos esclarecer que na Libras não há segmentações separadas por pontuação como ocorre na Língua Portuguesa, como por exemplo, uma vírgula, ponto ou ponto e vírgula.

Essa ausência dificulta em muitos momentos a identificação de pausas no processo de tradução. Por esse motivo, definimos que na nossa tradução, os trechos em que houvesse um período com pausa perceptível, que pudéssemos identificar como uma oração, frase, ou união de períodos finalizados com pausas, iríamos denominá-los de Trechos de fala. O discurso produzido no *Turno de Fala* do sinalizador, que estamos denominando de Trecho de Fala é identificado para fins de tradução e/ou transcrição da Libras – LP, na segmentação da Unidade de Tradução. Os Trechos de Fala também terão papel importante na fase de seleção e análise.

Tal segmentação na Libras é de difícil identificação, por ser uma língua visuoespacial e não oral-auditiva (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127), podendo aparecer marcada por breves pausas na sintaxe manual ou nas Expressões Não-manuais, entre um enunciado e outro. O nível de complexidade nesse tipo de tradução, é semelhante ao que ocorre nas transcrições em línguas orais. Myers (2008, p. 106) chama essas características de para-linguísticas, como ocorre com o tom da voz ou as pausas.

Exemplo disso foi identificarmos pausas nas mudanças de localização do sinalizador³⁷, ou a partir da direção de tronco e/ou olhar, ou ainda em sinais que indicassem essa alteração sintática. É preciso salientar que na Língua de Sinais, enunciados produzidos sob a forma oração, frase ou período, não apresentam elementos de ligação, como preposições e conjunções (QUADROS; KARNOPP, 2004). Por extensão, McCleary e Viotti (2007, p.4) têm igual entendimento, pois, dizem que

Um dos problemas que se percebe é a dificuldade de se identificarem possíveis segmentos de discurso (frases e ou orações), pelo fato de os sinais manuais serem apresentados linearmente, intercalados por comentários.

É importante evidenciar que a segmentação é uma escolha de cada tradutor e que, a opção que fizemos, considerou a necessidade de que a UT revelasse a totalidade de elementos, suficientes para nossa interpretação e análise das informações. Alves (2013, p. 34) ao dizer que “cada um de nós fará uma tradução diferenciada exatamente porque partimos de Uts diferentes para realizar nossas traduções”, nos encoraja em nossa busca por uma segmentação delimitada de acordo com a intencionalidade do tradutor.

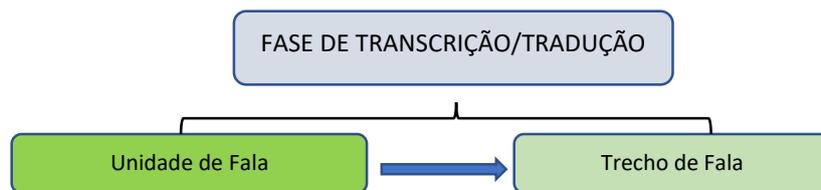
Deste modo, quando iniciamos o nosso processo de tradução, ficou evidente que um segmento com sentido completo seria mais importante do que a extensão desse segmento. Dito de outra forma, iríamos identificar os trechos em que as falas das participantes apresentassem uma unidade com sentido completo a ser analisada, concordando com Alves (2013, p. 40), que

³⁷ Em nosso trabalho vamos utilizar a palavra “sinalizador” como falante da Libras, quando estivermos nos referindo à pessoa surda sinalizando, conforme uso atribuído por McCleary e Viotti (2007).

define a UT como “...um segmento do texto de partida, independentemente, do tamanho e forma específicos, pelo qual, em um dado momento, se dirige o foco e atenção do tradutor”. Outra forma de delimitar um segmento para ser analisado, é atribuído a Chafe (1980, *apud* McCleary e Viotti, 2007, p. 8), que optaram por denominar os trechos destacados como unidades ideacionais, segmentando as transcrições em blocos, com identificações de sinais não-manuais, a mão usada (direita ou esquerda), o número de repetições de um sinal, entre outros aspectos.

Em vista disso, decidimos que em nosso trabalho, as nossas UT seriam nomeadas como Unidades de Fala (UF), pois reconhecemos que a produção de discurso em língua de sinais, também deve ser marcada como a fala sinalizada da pessoa surda. Por definição, dissemos que a Unidade de Fala é a segmentação que apresenta sentido completo no discurso da pessoa surda, independentemente da extensão do segmento. A Unidade de Fala pode vir segmentada por um ou vários Trechos de Fala.

Figura 1 - Segmentação na Fase de Transcrição/Tradução



Fonte: Elaboração do autor (2021)

Dado a importância desses aspectos não-manuais, é relevante explicitar que tanto nos procedimentos de tradução como de transcrição (quando foi necessário), fizemos uso de glosas (QUADRO 7), observando a importância atribuída por McCleary e Viotti (2007) a essa técnica, sempre atentando para as dificuldades com as escolhas pelas glosas adequadas, conforme destacam os autores. Quando a opção era por procedermos às traduções diretas, sem a necessidade de passarmos pelas transcrições, nos baseamos nos trabalhos de Quadros e Karnoop (2004), McCleary e Viotti (2007), Felipe (2007) e Ferreira (2010), para identificar aspectos não-manuais, observações e registros que considerávamos importantes para a etapa de análise das informações registradas. Ressaltamos que, seja na transcrição ou na tradução, não foram adotados todos os procedimentos e modelos apresentados por McCleary e Viotti (2007).

Quadro 7 - Siglas e abreviações utilizadas nas traduções e transcrições da Libras.

| Abreviações/siglas | Referência |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| () | Expressa comentário do Pesquisador e indicação de quem está no <i>Turno de Fala</i> . |
| (-) hífen | Corresponde a um único sinal na Libras, expresso em LP escrita de forma composta, a fim de representar mais de uma palavra na língua oral e escrita em Língua Portuguesa. Ex: NÃO-QUERER = Não quero |
| (^) | Correspondente aos sinais que são identificados por mais de uma palavra e que são separados por circunflexo. Ex: CASA^ESTUDAR = igreja |

| | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (...) | Identifica um trecho que não foi transcrito por dificuldade na identificação do sinal ou do sentido na fala da participante. |
| (“ “) | Comentário entre aspas se refere a ENM em complemento ao sentido na fala da participante. |
| @ (arroba) | Identificação de gênero masculino, feminino e as formas plurais |
| [] | Introduz informação ou esclarecimento sobre a tradução na Unidade de Análise em destaque, sem formular comentário ou opinião. Também expressa referência do Trecho de Fala ou da Unidade de Análise, com a pergunta, o objetivo específico e a asserção. |
| [...] | Identifica supressão de trechos que não foram usados. |
| “ “ | Trecho entre aspas identifica uma fala em primeira pessoa |
| 1-VEZ, 2-VEZ... | Corresponde ao substantivo feminino “vez”, ex: uma vez, duas vezes. |
| 1x, 2x... | Movimentos repetidos dos sinais |
| Abv | Abreviações |
| Cen | Cenário da Pesquisa |
| Dir | Direção |
| DP | Diário da Pesquisa |
| EF | Expressões faciais |
| ENM | Expressões não-manuais |
| LETRA | As palavras escritas em caixa alta representam os sinais |
| L-E-T-R-A | As palavras escritas em caixa alta e separadas por traço simples, representam as palavras que não possuem sinais e foram soletradas utilizando o alfabeto manual |
| Loc | Localização |
| LP | Língua Portuguesa |
| M | Movimento |
| Obs | Observações |
| P | Participante(s) |
| Pes | Pesquisador |
| Sobrescrito | Identifica os advérbios ou intensificadores incorporados ao sinal |
| Subscrito | Exprime a concordância de verbos classificadores em pessoa, coisa, animal |
| V-A-I | Representam a soletração rítmica de uma palavra que não possui sinal |
| MD | Mão Dominante |
| MA | Mão de Apoio |
| E | Esquerda |
| D | Direita |
| UT | Unidade de Tradução |
| UF | Unidade de Fala |

Fonte: Elaboração do autor (2021)

Quando havia a necessidade de usarmos a técnica da transcrição, o procedimento foi transcrever as falas produzidas em Libras pelas participantes, para as sentenças correspondentes na Língua Portuguesa escrita na mesma ordem de emissão dos sinais (QUADRO 6). Durante as transcrições, também foram utilizadas além das glosas, siglas e abreviações específicas que criamos de acordo com a necessidade.

Quadro 8 - Exemplo adaptado do uso da técnica de transcrição da Libras para a LP

| QUEM | INÍCIO | FIM | TRANSCRIÇÃO/TRADUÇÃO | IMPRESSÕES E OBSERVAÇÕES |
|-------|--------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Laura | 24:24 | 24:53 | EU PENSAR REDAÇÃO, SÓ. EU PENSAR _{4x} . EU ACHAR (1) COMO RESPONDER REDAÇÃO COMO _{int} (2). _{loc1} RAIVA MAS EU DUVIDAR ACONTECER PERGUNTAS FÁCIL NÃO, MARCAR (3), EXPLICAR, MAS REDAÇÃO NÃO TER. (4) COMO, DIZER-ME OUVINTE DIZER-ME ESCREVER REDAÇÃO PIOR _{int} . DUVIDA _{2x} . MEU SENTIMENTO NUNCA ENTRAR, NUNCA. (5) COMO _{int} , PENSAR REDAÇÃO SÓ, TAMBÉM DÚVIDA (6). POR QUE _{int 3x} . REDAÇÃO MEDO EU NÃO. EU DÚVIDA POR QUE _{int} . SE EXEMPLO, ASSUNTO FALAR, NÃO EXPLICAR | 1-ENM: corpo para trás e olhar para frente marcando o local futuro não distante. 2- ENM: olhar reflexivo para o mesmo local de antes. Indicativo de dúvida. 3- Obs: ela faz novamente um gesto com o dedo indicador da MD no espaço neutro, representando um "x". O gesto anterior indicava NEGAÇÃO/NÃO/NÃO-QUERER, mas agora, estava associado com o sentido de responder a uma questão de prova objetiva, como uma forma de registrar suas escolhas no cartão-resposta. 4- ENM: indicativo de: apreensão, incerteza. 5- ENM: volta seu corpo para trás, EF com indicativo de dúvida, |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | NÃO (7). EXEMPLO MÚSICA EU NÃO-OUVIR NÃO-COMBINAR SE TEMA PERDER, MOVIMENTO NÃO-COMBINAR (8). PENSAR COMO _{int.} EU COMO (9). MAS EU MEDO PORQUE SEGURANÇA TRADUZIR NÃO-TER TRADUÇÃO _{4X} . CONFUSÃO EXEMPLO PERDER _{int.} | incerteza. 6- EF: expressão de difícil compreensão. 7- ENM: sorriso expressando confirmação. Ela mantém essa expressão por dois segundos, como se estivesse satisfeita em estar correta. 8- EF: sorriso reto, olhos abertos, possível indicativo de dúvida associado à reflexão. 9- ENM: mãos em pétala, EF indicando dúvida. Obs: Essa expressão não é comum em sua fala, mas, como Laura estava com o olhar direcionado para um ponto neutro, temos um indicativo de que o sentido fosse: "imagine uma situação dessa?!". Esse é um indicativo importante, porque ela traz uma informação que até aquele momento não havia aparecido em nossa entrevista. Ela dizer que tinha medo da redação, mas que esse medo passava pela ausência do intérprete de Libras. |
|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração do autor (2021)

Durante as traduções, destacamos as sentenças que não foram possíveis traduzir, seja pela dificuldade na identificação do sinal, dificuldades na compreensão das expressões ou por problemas nas gravações dos vídeos. Nessas sentenças, fizemos observações para identificar a razão de não ser possível traduzi-las e optamos por preservar o registro da forma transcrita. De modo semelhante, os sinais ou frases que foram identificados, mas que não fizeram sentido no processo tradutório, optamos por permanecerem grafados em caixa alta.

Em nosso Diário de Pesquisa (DP), registramos que a dificuldade em identificar vários sinais, considerando os aspectos semânticos e pragmáticos, além dos movimentos normalmente acelerados e o fator emocional das participantes, nos deixou preocupados com o tempo maior que o previsto para as traduções ou transcrições. Essa situação nos fez lembrar de McCleary e Viotti (2007) ao dizerem que na ocorrência de problemas dessa natureza, há tendência de se traduzir um sinal pelo sentido dominante em decorrência do contexto. Ainda assim, para nós foi complicado fazer tradução de ENM, pela dificuldade em fazer as escolhas mais adequadas.

Com a finalidade de manter o maior número de informações, na atenção ao surgimento de indicadores, registramos sempre que possível, nossas percepções sobre as ENM (QUADRO 7). Esses registros não tiveram o objetivo de esgotar as de interpretação das ENM, pois essas expressões, assim como expressões corpóreo-faciais que não foram intencionalmente produzidas em contextos semânticos da Língua de Sinais, podem ter inúmeros significados difíceis de serem interpretados. Para além dos registros de ENM, também foram registradas observações referentes à nossa fala em diálogo com as participantes no curso da entrevista.

Quadro 9 - Exemplo adaptado do uso da técnica de tradução da Libras para a LP

| QUEM | INÍCIO | FIM | TRANSCRIÇÃO/TRADUÇÃO | IMPRESSIONES E OBSERVAÇÕES |
|-----------|--------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valentina | 14:14 | 15:20 | O ENEM!!! A redação (ênfase na redação ao olhar para a mão e o R devagar) muito difícil. Muito difícil ² porque era uma prova diferente extremamente diferente das que eu fazia no ensino médio. Muito diferente. Diferente porque nele (o processo seletivo) havia palavras diferentes que eu | ¹ ENM: Admiração (mão no peito, rosto para frente, boca aberta, sobrancelha contraída, olhos fitos) [expressão enquanto eu fazia a pergunta]. ² ENM: Sinais com ENM fortes. ³ Obs: Sinal PROFUNDO, dando o sentido de ser complexo, ou um assunto de muita dificuldade. ⁴ ENM: Alegria. Tristeza. "Por |

| | | | |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>não entendia. A redação era diferente. Eu não conseguia imaginar nada sobre o que a redação pedia. Era muito complexo³. Eu até achei que havia sido aprovada⁴, mas tinha sido reprovada⁵. Muito difícil⁶.</p> | <p>isso é muito difícil”. ⁵Obs: Fez sinal PERDER++, dando sentido de que pode ter sido reprovada várias matérias ou em vários processos seletivos. ⁶Obs: fez o sinal DIFÍCIL MAIS, o que associamos a expressão “muito difícil”.</p> |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração do autor (2021)

7 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

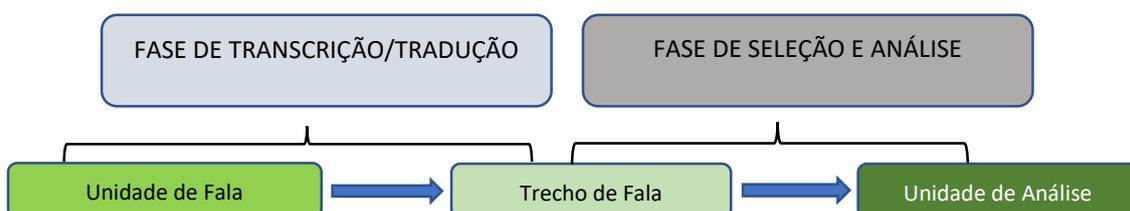
7.1 Procedimentos de análise

Para esta atividade, inicialmente precisamos deixar sempre em evidência qual foi o público que escolhemos para realizar este estudo: pessoas surdas, usuárias da Libras como primeira língua. Por essa razão, quando estávamos realizando as entrevistas, fomos percebendo que a nossa ideia inicial ficaria comprometida, pois as respostas das participantes precisariam ser organizadas de forma clara para serem interpretadas. Além das respostas às perguntas, queríamos também analisar o que não estava explícito na resposta e o que poderia contribuir para a resposta de outras perguntas. Então, consideramos indispensáveis as observações registradas durante as entrevistas, o valor das expressões não-manuais e os nossos registros no diário de pesquisa.

Por esse motivo, nossa estratégia de análise dos trechos selecionados e dos outros registros, foi adaptada a partir dos passos genéricos para análise de dados em pesquisa qualitativa, proposto por Creswell (2007, p. 196). Uma vez que optamos usar a entrevista como instrumento de levantamento de dados da pesquisa e o Diário para os registros de nossas observações, decidimos que não faríamos triangulação de instrumentos, mas nos deteríamos nas possibilidades de análise que a entrevista pudesse nos fornecer.

Para fins de destaque para seleção e análise de segmentos que contribuíssem para a construção das categorias de análise, redimensionamos as Unidades de Fala a partir da seleção de Trechos de Fala em segmentos menores. Chamamos esses segmentos de Unidades de Análise, que podem ainda ser obtidos da união de um ou mais trechos de Unidades de Fala diferentes.

Figura 2 - Segmentação nas Fases de Transcrição/Tradução e de Seleção e Análise



Fonte: Elaboração do autor (2021)

Essa seleção pela Unidade de Análise prioriza uma ideia central, conceitos ou por ser uma palavra recorrente nas Unidades de Fala e que destacamos para serem analisadas. Esse processo foi registrado no Quadro de Seleção (APÊNDICE C). Os critérios usados para a identificação das Unidades de Análise foram:

- 1.1 Resposta direta à pergunta: palavras ou expressões que respondessem diretamente à pergunta;
- 1.2 Resposta para uma das outras perguntas: palavras ou expressões que pudessem responder ou contribuir para a compreensão de outras perguntas;
- 1.3 Nova informação: palavras ou expressões que se apresentassem como indicativos de novas informações que poderiam contribuir para responder ao problema e/ou os objetivos desta pesquisa, mas que não se aproximassem das respostas das entrevistas.

Isto posto, após as transcrições e traduções das entrevistas, os passos para a análise das informações, foram:

1. **Organização e preparação** dos trechos para análise: as Unidades de Análise das respostas das duas participantes foram agrupadas primeiramente no Quadro de Seleção, onde se encontram as respostas individuais das participantes (APÊNDICE C) e, em seguida, transportadas para o Quadro de Relação das Respostas (APÊNDICE D), onde as respostas das duas participantes estão relacionadas com a pergunta da entrevista. Este último Quadro, também relaciona as expostas das participantes com os registros no Diário de Pesquisa e a Análise dessas respostas.
2. **Leitura dos dados:** uma leitura pormenorizada das Unidades de Análise já agrupados no Quadro de Relação das Respostas.
3. **Codificação:** este passo foi dividido em duas etapas. Na primeira (APÊNDICE E), foi exclusiva para destacar palavras ou frases, das respostas das participantes, que representassem significados e que foram categorizados, gerando informações relevantes para a análise dos dados. Na segunda etapa (APÊNDICE F), utilizamos um processo de codificação por cores (CRESWELL, 2007, p. 196; GIBBS, 2009, p. 60–63), reagrupando esses destaques em seções, para facilitar a recuperação dessas informações. As seções geradas nessa etapa de codificação foram:
Seção 1- Antecedentes do acesso

Seção 2- A experiência do acesso

Seção 3- Educação superior como projeto de vida

4. **Descrição**³⁸: As respostas foram organizadas em um Quadro de Consolidação (APÊNDICE G), separado pelas seções geradas na etapa anterior. Esse quadro expressa a consolidação das informações coletadas e sua relação com os objetivos e as asserções.
5. **Interpretação** dos dados e seus significados: nesta etapa, ocorre a análise das Unidades de Análise e dos dados codificados por cores, a fim de interpretá-los, sob o referencial teórico e o estado da arte que produzimos.

Nesse exercício interpretativista nos sentimos impelidos a nos preocupar com a credibilidade gerada antes de iniciarmos a pesquisa, durante a análise e na conclusão das discussões. É nesse exercício reflexivo, que se assenta a nossa tentativa de validação dos dados analisados na pesquisa qualitativa, revelando que o pesquisador tem a liberdade de interpretação à luz dos referenciais teóricos e do método previamente definido.

Os Trechos de Fala e as Unidades de Análise que destacamos no decorrer do texto, foram registrados para melhor identificação da seguinte maneira: até três linhas completas ficariam no corpo do texto, sem recuo, em fonte 12 igual, em itálico e entre aspas. Se o destaque fosse maior que três linhas completas, ficaria redigido em linha logo abaixo do local de referência, com recuo 1,5 à direita, fonte 11, normal e com identificação nominal da pessoa que produziu a fala em destaque. Caso houvesse mais de uma segmentação em destaque na Unidade de Análise, seriam separadas por travessão à direita (/) e entre aspas, se fizessem parte de Trechos de Fala diferentes e também ficariam dispostas em cada linha.

Para indicar o autor do trecho destacado com recuo, foi utilizado o nome da pessoa seguido de dois pontos (:). Em seguida o trecho sem aspas e sem itálico. Ao final o número da pergunta corresponde à resposta em destaque, entre colchetes.

A interpretação das informações sistematizadas na etapa de descrição, foi concentrada nas três seções descritas anteriormente, na etapa de Codificação, para melhor expressar as respostas. Passaremos então, à análise e discussão dos resultados seguindo essa distribuição por seções, procurando destacar em cada uma, questões que apontem para os objetivos propostos e/ou as asserções que propomos.

³⁸ Esta etapa não contou com os dados codificados por cores, como na etapa anterior.

7.1.1 Seção 1 - Antecedentes do acesso ao ensino superior

7.1.1.1 *O interesse e as motivações gerados nas relações sociais e interpessoais.*

Para muitas pessoas, ingressar no ensino superior já significa a realização de um sonho, que também pode ter sido sonhado por sua família. Para esse sonho se tornar realidade, o ensino superior representar a continuação de uma trajetória formativa e o início de uma profissionalização, se faz necessário à sua aprovação no processo seletivo para ingresso nesse nível de ensino.

Em nossa pesquisa, identificamos que durante a trajetória de vida das duas participantes, o interesse em ingressar no ensino superior surgiu por razões diferentes e em momentos distintos. Em sua maioria, essa informação, assim como outras que interessavam para a essa pesquisa, não apareceram como resposta a perguntas objetivas, mas, imbricadas no contexto de respostas a outras perguntas. Exemplo disso é que na pergunta sobre quando havia surgido o interesse de elas ingressarem no ensino superior, Laura, respondeu que não se lembrava. Porém, tanto na resposta a essa pergunta, como em outros Trechos de Fala, demonstraram que talvez ela não se lembrasse do ano ou data específica, mas os detalhes relatados remetem claramente ao possível fato que gerou esse interesse, como em conversas que tinha com professores e intérpretes:

Laura: Eu estudava no Colégio Padre Vieira e professores e intérpretes me perguntavam o que eu desejava para o futuro. Eu dizia que ainda não sabia se continuaria a estudar e que ainda tinha tempo para pensar. Eu não estava preocupada. Queria deixar para frente. Me parece que no ensino médio, começou a despertar em mim a vontade de estudar na universidade. [Pergunta 3]

Vemos nessa resposta de Laura algumas, algumas considerações. A primeira é que, identificamos o trecho, *“começou a despertar em mim”*, como o período em que estava concluindo o ensino fundamental, de acordo com nossas anotações durante as primeiras aproximações na construção do cenário da pesquisa. Nesse Trecho de Fala em destaque, é fácil perceber que Laura se lembra daquele período em sua trajetória escolar, como a provável referência do despertar pelo interesse em estudar no ensino superior.

A segunda consideração é que no Trecho de Fala *“[...] ainda tinha tempo para pensar. Eu não estava preocupada. Queria deixar para frente”*, ela também tem a lembrança de que naquela experiência de despertar pelo interesse em tentar alcançar o mesmo sucesso que ela via outras pessoas surdas alcançarem, não acontecera sob pressão ou cobrança social naquele momento.

A terceira e última consideração sobre a Unidade de Análise destacada é que quando ela fala “[...] *professores e intérpretes me perguntavam o que eu desejava para o futuro*”. Aqui há uma demonstração de diálogo constituído no cenário escolar, que de alguma forma conduziu Laura a refletir sobre o seu futuro, em especial, sobre a continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Médio, apesar de deixar evidente que não estava preocupada com esse assunto. Esse Trecho de Fala está afinado com outro trecho da mesma resposta, em que também é possível perceber a existência de outros diálogos com pessoas ouvintes sobre o mesmo assunto: “[...] *alguns ouvintes ficavam me dando opiniões, mas nenhum surdo*”. Embora Laura tenha dito que os surdos com quem convivia não lhe incentivava a continuar os estudos, veremos em um Trecho de Fala de outra resposta que esse incentivo aconteceu.

Em nenhuma das respostas de Laura e de Valentina foi possível identificar se todas as pessoas ouvintes que lhe questionavam e opinavam sobre a continuação dos estudos para a universidade, tinham formação em nível superior. Portanto, a afirmação que elaboramos na asserção 4, não parece ser recorrente.

Nos chama a atenção, que naquela época, as pessoas surdas com quem Laura convivia, não opinavam sobre a continuação dos estudos. Apesar disso, em outro trecho, ela fala que quando estava na fase final do ensino médio, “*Uma amiga surda dizia vai, faça o ENEM e o vestibular*”. É perceptível um contraste entre esta fala e a anterior em que a participante disse que nenhum surdo a falava com ela sobre o ensino superior. Talvez sejam dois momentos distintos, que não podem ser precisados cronologicamente, mas que demonstram que em algum momento esse diálogo aconteceu. Podemos inferir de que o interesse de Laura por continuar os estudos ingressando em um curso superior começou ainda no Ensino Médio, quando ela fala: “*Me parece que no ensino médio, começou a despertar em mim a vontade de estudar na universidade*”. Não apontar que os diálogos entre Laura e outras pessoas surdas foram o principal motivo para Laura se interessar pelo ensino superior. Porém, há fortes indicativos que nos aproximam dessa afirmação, como veremos mais adiante.

Em outro Trecho de Fala, Laura apresenta novos elementos que contribuem para entendermos como surgiu o interesse de participar de um processo seletivo e ingressar no ensino superior: “*Eu senti vontade de ingressar porque tinha curiosidade quando via as pessoas ouvintes e surdas estudando e se formando.*” Vemos que na composição de fatores que contribuíram para o interesse de Laura tornar um vestibular ou ENEM para ingressar no ensino superior, aparece a “curiosidade”. Nesse sentido, é aceitável a junção dos trechos as seguir: “[...] *começou a despertar em mim a vontade de estudar na universidade [...] porque tinha curiosidade quando via as pessoas ouvintes e surdas estudando e se formando*”. Os dois trechos

formam uma Unidade de Análise interessante. A vontade havia sido despertada em Laura porque ela tinha curiosidade ao ver pessoas ouvintes e surdas ingressando no ensino superior. A curiosidade aparece aqui pela primeira vez na entrevista, e se repetirá em outros trechos, reforçando o valor do interesse que pode não surgir imediatamente, mas que vai sendo estimulado com as experiências que tem. “[...] *começou a despertar em mim*” é a consciência do momento vivido por ela, do instante que, sendo progressivo, deu origem à vontade de estudar na universidade [...] por que tinha curiosidade [...]”.

Ainda na Unidade de Fala em destaque, temos a aproximação com uma de nossas asserções levantadas para a pesquisa. A asserção 4 dizia que **“o convívio de pessoas surdas com outras pessoas (sejam elas, surdas ou não), que ingressaram na educação superior, tem contribuído para o enfrentamento das condições de acesso [...]”**. No trecho acima, Laura disse que via as pessoas ouvintes e surdas estudando e se formando, o que despertou sua vontade em também ingressar no ensino superior. No contexto desse trecho, ela não deixa claro se “via” essas pessoas em um convívio próximo, presencialmente ou através de redes sociais. A possibilidade é de que tenha sido a segunda opção, pois, em outra Unidade de Análise, há o seguinte trecho que destacamos:

Laura: [...] eu via a Karin³⁹ no Facebook e outros surdos que tinham se formado na faculdade, em vários cursos e se pós-graduando. Eu via e pensava: Os surdos também podem conseguir? Eu ficava imaginando: será que eu também posso? [Pergunta 2]

Ela ressalta nesta resposta, que o seu interesse foi impulsionado por ver outras pessoas surdas que haviam ingressado no ensino superior. As frases, *“Os surdos também podem conseguir?”* e *“Eu ficava imaginando...”*, indicam que ela não apenas via essas experiências de pessoas surdas nas redes sociais, como da Dra Karin Strobel que ela cita, mas, que também refletia sobre essas experiências de pessoas que optaram por uma formação em nível superior. Por outro lado, também havia em seu círculo de amigas, pessoas que não tinham esse mesmo interesse, como destacamos de outro Trecho de Fala: *“Mas também tinham outros surdos que não queriam participar”*.

Esses destaques demonstram que o convívio de Laura acontecia tanto com pessoas ouvintes como surdas e que, alguns diálogos com essas pessoas contribuíram para que ela refletisse na possibilidade de optar pela continuidade dos estudos em nível superior. Apesar disso, reforçamos que conhecer outras pessoas surdas que haviam ingressado no ensino superior, parece ter de fato, motivado esse desejo.

³⁹ Laura faz o sinal da Karin Lilian Strobel, que é doutora surda e professora da UFSC.

Diferentemente de Laura, para entendermos a resposta que Valentina deu à pergunta inicial, precisamos trazer primeiro uma Unidade de Análise na resposta à pergunta 6: **“Quando você estudava na educação básica, como você era informada sobre a possibilidade de continuação dos estudos, como por exemplo, para o ensino superior?”** Valentina não responde diretamente a essa pergunta, porém, fica evidente que entrar no ensino superior não estava inicialmente nos seus planos.

Valentina: “Continuar os estudos? /

Mas eu não queria /

[...] quando eu terminei o ensino médio, estava feliz por ter acabado”. [Pergunta 3]

Quando Valentina disse que estava feliz por ter terminado o ensino médio, aparentemente, tratava-se de um sentimento comum aos estudantes que concluem um ciclo de estudos, o que pode indicar tanto sua sincera satisfação pela conclusão dessa etapa de aprendizado, como a expressão de que naquele período da sua vida, ainda não lhe havia sido despertado o desejo para ingressar no ensino superior.

Após termos ressaltado seu desinteresse pela continuação dos estudos, faz sentido trazermos uma UA do contexto em que ela responde à pergunta inicial:

Valentina: “Eu quis (ingressar no ensino superior) porque tive muita vontade de me formar e ter uma profissão. Queria muito estudar, aprender e me desenvolver. Eu precisava me formar e receber um diploma”. [Pergunta 1]

Nossa primeira análise está em “[...] *tive vontade* [...]”, “[...] *queria muito* [...]” e “*Eu precisava*[...]”. Se observarmos com um pouco de atenção, notaremos que há uma progressão de desejos entre ter vontade, querer muito e precisar. Os três degraus dessa progressão começam com “Eu quis [...]”. Essa é uma notável evolução para alguém que estava satisfeita em ter concluído o ensino médio, mas, no caso de Valentina, ainda não representava o momento em que de fato surgiu o seu interesse em cursar um curso superior. Vemos ainda nessa UA que a Asserção 6 parece não ser atendida, pois havíamos proposto que a mudança entre os níveis de ensino não seria atrativa para as pessoas surdas porque haveria a necessidade de enfrentarem o processo seletivo, contudo, a resposta de Valentina mostra o seu interesse e motivação, a despeito das condições estabelecidas para isso.

Nessa mesma UA, Valentina tem uma ENM de satisfação e aparente orgulho, ao falar “[...] *formar e receber um diploma*”. Parece um pouco estranho para alguém que no mesmo contexto histórico, não desejava continuar os estudos e estava feliz por ter concluído o ensino médio. Porém, na sequência da sua resposta, ela complementa:

Valentina: “Eu amo o cheiro [ambiente hospitalar], o contato [com o lugar], estar com as pessoas é muito bom, porque esse cheiro...” /

“Eu me acostumei por ter ido diversas vezes acompanhar ME@ AV@” /

“Então, nessas minhas idas ao hospital, eu pensei: futuramente será possível eu estudar isso e fazer igual. Eu me viciiei no cheiro daquele ambiente e disse: vou me inscrever, estudar e ser aprovada.” [Pergunta 1]

Nos chamou a atenção, que Valentina não fala diretamente sobre quando surgiu o seu interesse por ingressar num curso superior. Em seu lugar, ela responde com um relato de sua experiência em que acompanhou por algumas vezes (não disse quantas) seu avô ao hospital, para fins de tratamento médico. Nesse contexto, ela fala de sua atração pela área de saúde foi em decorrência de coisas que aparentemente não despertariam interesse na maioria das pessoas: “*amo o cheiro*”, “*o contato*”, “*eu me acostumei*”, “*eu me viciiei no cheiro daquele ambiente*”.

Quando Valentina fez o sinal de *CHEIRO*, ao falar sobre o ambiente hospitalar, e em seguida, o sinal *CONTATO*, com movimentos circulares no plano horizontal à sua frente. Sinalizado dessa forma, o significado da frase “*CHEIRO CONTATO*” poderia indicar que se tratava do contato com as pessoas e não apenas com o cheiro do lugar, como uma experiência marcante para ela. Mas, ao se lembrar dessa experiência em sua vida, os sinais *CHEIRO* e mais à frente, *VÍCIO*, são acompanhados de ENM de alegria e satisfação, o que nos permite entender que a associação que ela faz com esse ambiente provoca emoções que marcam definitivamente sua escolha, ao ponto de ela utilizar o sinal *VÍCIO* no sentido de “desejar profundamente” ou de algo impregnado em sua mente.

Diferentemente de Laura, o interesse de Valentina pelo ingresso no ensino superior, não surgiu por influência direta de pessoas ouvintes ou surdas. A propósito, Valentina ainda não tinha falado sobre o convívio com pessoas surdas, até fazermos a pergunta: “**Como você se sentiu quando soube que outras pessoas surdas tinham ingressado na educação superior?**”

Sua resposta nos chamou a atenção, mas também revelou o seu perfil como pessoa surda ao dizer:

Valentina: “Não. Eu nunca soube” /

“Porque no meu grupo de AMIG@S, eram todos ouvintes”. [Pergunta 2]

As mesmas afirmações de Valentina nesses Trechos de Fala, também observamos numa de nossas conversas durante a construção do cenário da pesquisa. Naquela ocasião, ela dizia que sempre havia estudado em escola com ouvintes e que não convivera com surdos

durante uma fase da educação básica e que não tivera conhecimento de pessoas surdas ingressando no ensino superior:

Valentina: “Nunca, nunca” /

“[...] eu nunca vi ou ‘ouvi’ falar sobre uma pessoa surda estudar em faculdade” /

“Eu não ‘ouvia’ falar nada sobre surdos estudando em faculdade. Nunca vi”. [Pergunta 2]

As ENM de Valentina demonstram convicção e seriedade em sua fala, além da ênfase expressiva na repetição do sinal *NUNCA, NUNCA*.

Destacamos dos Trechos de Fala acima, as frases “[...] eu nunca ‘ouvi’ dizer” e “Eu não ‘ouvia’ falar nada...”, pois traduzimos o sinal *OUVIR*, como ela fez, apesar de ela não ouvir de fato. Segundo o que Valentina nos contou, ela tem surdez profunda bilateral, o que nos leva a pensar que usando a palavra “ouvir”, pode demonstrar uma influência do estereótipo de normalização da cultura ouvinte (SKLIAR, 2012, p. 15). Por seu contato e interação social com pessoas ouvintes, Valentina não conhecia outra pessoa surda que tivesse ingressado no ensino superior. Apesar disso, ela conclui o trecho em destaque dizendo “*nunca vi*”, que seria a expressão mais usual de uma pessoa surda.

Notemos que o interesse de Laura foi despertado ao conhecer pessoas surdas que tinham construído uma carreira acadêmica, como a Dra Karin Strobel. Por outro lado, Valentina não conviveu com outras pessoas surdas (é o que se pode supor pelos seus relatos) e, não tinha referências de alguém com surdez ter ingressado no ensino superior. Talvez, pela limitação de informações circulando em Libras na escola, Valentina tenha encontrado dificuldades para falar sobre a mudança entre os níveis médio e superior.

Uma hipótese é que a falta de convívio de Valentina com outras pessoas surdas, indica proximidade com a asserção 4 e, o pouco conhecimento ou a dificuldade de explicar sobre a mudança entre os níveis médio e superior, se aproxime da asserção 6. Tais indicativos nos permitem inferir que o convívio entre pessoas surdas na escola, favoreça “...a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 117). É o que o autor categoriza como *marcadores culturais surdos*.

Com base nas informações analisadas até aqui, podemos apontar dois fatores que contribuem para despertar o interesse e motivá-los à decisão de ingressar ou não no ensino superior: a escolha por uma pessoa de referência que já acessou o nível superior, que tem produções, e que de alguma forma incentivaram a pessoa surda a fazer sua escolha por seguir uma carreira semelhante e; o convívio social de pessoas surdas com outras pessoas e lugares,

podem estimular os surdos a conhecer mais sobre as profissões ali praticadas e, direcionarem suas decisões para uma área de trabalho específica.

As informações indicam que Valentina reconhece que seus colegas a incentivavam. Ao dizer só os meus colegas, possivelmente estivesse fazendo uma distinção entre eles e os professores. Depois, ela fala que seus pais cobravam isso dela. Primeiro o pai e em seguida complementa com o pai e a mãe. Isso pode indicar que apenas se lembrava dos dois fazendo esse papel de conversar com ela, a fim de não interromper os estudos.

Decidimos complementar a pergunta a Valentina, para termos a certeza de que somente seus pais a incentivavam ou, se haviam outras pessoas que também conversavam com ela sobre esse assunto, como parece ter sido sinalizado anteriormente: **“Mas, seus professores não falavam nada com você sobre isso? Um colega, um amigo? Ninguém te falava nada sobre isso?”** Ela respondeu de forma direta e resumida: *“não me diziam nada”*. Ela expressa ênfase no movimento do sinal *NADA*, mas apesar disso, esse sinal não é acompanhado de ENM que pode indicar tristeza ou aborrecimento. Então, entendemos que ela estava mesmo se referindo aos pais. Porém, nos parece que seus colegas e amigos diziam a ela que havia essa possibilidade de ingressar no ensino superior, mas não há indicativo nas falas de Valentina, sobre eles incentivarem ela a isso.

Em suas respostas, ela não se preocupa em dar detalhes sobre as relações interpessoais na escola e, apesar de dizer que seu rol de amizades era com pessoas ouvintes, não parece que ela se sentia excluída ou segregada porque seus colegas não esclareciam a ela sobre como acessar ao ensino superior.

Na pesquisa realizada por Moura (2016, p. 77), foi notada a falta de disposição da escola em incentivar pessoas surdas a ingressarem no ensino superior. Em sua análise, ele questiona sobre a forma como as informações limitação das informações de como acessa-lo, não alcançarem os alunos surdos. Vemos que tanto Valentina como Laura não tiveram formalmente esse tipo de informação na escola. Enquanto Laura tinha colegas, intérpretes e professores com quem conversava e podia ter acesso a essas informações, Valentina parece ter apenas um breve diálogo com colegas. Isso nos faz concordar com Moura (2016) por entendermos de que a escola deve abrir espaços de discussão sobre o que os estudantes com deficiência podem fazer após concluírem a etapa da Educação Básica.

Em sua resposta à mesma pergunta sobre quem a incentivava a continuar os estudos, Laura expõe a contribuição de pessoas do seu convívio escolar como promotoras dessas informações, além de sua família. São trechos que revelam atores do cenário escolar, que

“incentivaram” e “aconselharam” Laura, mas, aparentemente sem que isso fizesse parte de um projeto assumido pela escola. Ela diz:

Laura: “Tinham conselhos do professor e do intérprete e a minha família me incentivava[...]”/

“Outro intérprete também me aconselhou” /

“O intérprete me aconselhava a tentar só para aprender eu como funcionava a prova do ENEM”

“[...] conhecer como a prova funcionava [...]”. [Pergunta 3]

Esse último Trecho de Fala na resposta de Laura, sobre o conselho que o intérprete lhe dava, está em concordância com um registro em nosso diário, na segunda reunião durante a construção do cenário da pesquisa.

Conversando com Valentina, Laura estava discutindo sobre intérpretes. Concordam que alguns não tem preocupação com os surdos, mas apenas em interpretar. Ao fazerem a sua parte não se importam mais. Disse que na cidade não tem intérpretes que se esforçam. Parecem preguiçosos. Não dão ânimo aos surdos. Não os incentivam. [Diário]

Percebemos em suas respostas e no registro do Diário, que ambas participantes, apesar de terem frequentado a Educação Básica em escolas diferentes, guardam semelhança no quesito acesso às informações sobre o ensino superior e os processos seletivos. Como havíamos pontuado, os indicativos são de que prováveis informações sobre esse assunto só fossem acessadas por elas quando alguém se dispusesse a isso, mas não por ações assumidas como políticas educacionais nas escolas.

No registro do Diário é possível observar que as participantes têm opiniões sobre o papel do intérprete educacional, de também estimular os surdos, incentivando-os a animá-los. Porém, no trecho anterior que destacamos, Laura disse que era aconselhada também por intérpretes, cuja relevância das palavras indicam ter contribuído para a sua escolha por enfrentar os processos seletivos, como forma de experiência e aprendizado. Desse modo, a fala de Valentina também nos interessa para entendermos a compreensão de pessoas surdas sobre o acesso ao ensino superior. Em sua resposta à Pergunta 8, destacamos o trecho:

Valentina “Há intérpretes que também não se importam em orientar [os surdos]. Mas deveria ser diferente, pois poderiam aproveitar para conversar e se colocar no lugar do surdo, aconselhá-lo, falando que ele também é capaz e que pode ser aprovado.” [Pergunta 8]

Essa fala de Valentina, reflete a compreensão que ela tem sobre o papel do intérprete junto ao estudante surdo, indo para além da atividade tradutória. Demonstra o entendimento de que o intérprete, talvez por ser ouvinte ou pela relação de confiança estabelecida entre os dois,

deveria ser um canal para o surdo, não só para a atividade interpretativa, mas também para informá-lo sobre as oportunidades em continuar os estudos no ensino superior ou para outras possibilidades de profissionalização fora da atividade acadêmica. Falaremos mais sobre esse assunto do temor que os surdos têm em não haver intérprete no processo seletivo, na seção 2.

As informações obtidas nas entrevistas e os registros do Diário, nos conduziu à reflexão de que o convívio social entre Valentina, seus familiares e colegas de escola (todos ouvintes), pode ter favorecido a sua percepção sobre o ambiente hospitalar, (provavelmente também composto por pessoas ouvintes), como um local acessível para uma pessoa surda trabalhar.

Percebemos que o interesse em participar de um processo seletivo e de ingressar no ensino superior, tem razões diferentes para Valentina e Laura. Nossa primeira impressão é de que, diferentemente de Laura e, de seu interesse motivado ao ver uma doutora surda, a experiência de Valentina, determinante para a sua escolha profissional foi gerada quando acompanhava seu avô no hospital. [Diário]

Em nossa interpretação das respostas e na análise, pudemos entender que entre essa decisão de Vitória por ingressar no ensino superior ainda passou por um momento em que questionamentos povoaram sua mente. No Trecho de Análise abaixo, está registrado o relato que ela nos deu sobre um diálogo com seu pai, no qual o aspecto central está na forma escolhida por ele para motivar sua filha a não desistir do curso de graduação pretendido:

“[Pai] Você quer? [ingressar no ensino superior] Você tem vontade? Você tem coragem? [Valentina] Quero. [pai] Então, tente. [Valentina] Mas, eu tenho medo de que seja difícil. [Pai] Você acha que estudar é difícil? Ficar sem estudar é pior.” [Pergunta 2]

Nesse trecho, as palavras “vontade” e “coragem”, se confrontam com “medo” e “difícil”, a fim de motivá-la a não desistir do seu sonho. Vemos as duas primeiras palavras relacionadas com a motivação encontrada pelo pai para provocar sua filha a enxergar o ingresso ao ensino superior como um espaço social possível, mas que exige, segundo ele, essas duas características. Talvez seu pai escolhera essas duas palavras de forma intencional, por saber que ela tivesse mesmo “vontade” e “coragem” e assim, motivo para ela fazer uma autorreflexão.

Por sua vez, também nos chama a atenção no diálogo entre Valentina e seu pai, as palavras “medo” e “difícil”. Ela tinha à sua frente um grande desafio e aparentemente, havia mudado de opinião há pouco tempo, sobre o interesse de ingressar no ensino superior. Nos parece comum e também normal, uma pessoa dizer que tem medo de encarar um desafio dessa dimensão, como o processo seletivo. Apesar disso, quando Valentina diz que esse “medo” em

relação à “dificuldade”, não fica claro se ela está se referindo ao grau de dificuldade apresentado pelo processo seletivo ou ao contexto do ensino superior.

Entre essas aparentes oposições, aparece a palavra “tentar”, dita por seu pai. Percebemos a representação que essa palavra apresenta, ao ser escolhida por seu pai para incentivar (ou provocar) Valentina e, para despertar nela a vontade e a coragem necessárias contra o medo e a dificuldade que ela apresentava. Essa estratégia escolhida pelo pai, usando a palavra “tentar”, não parece demonstrar opressão ou imposição, mas, provocador, principalmente quando ele diz: “Você acha que estudar é difícil? Ficar sem estudar é pior.”

Em outra resposta, há uma semelhança com o registro acima, quando Valentina fala:

Valentina: “E o meu pai ficou insistindo para eu continuar os estudos” /

“Meu pai e minha mãe sempre me cobravam, mas meu pai mais ainda.” [Pergunta 3]

Ao falar que o seu pai insistia, ela usou o sinal PRESSIONAR. A tradução para este sinal foi associada com conceito de “insistir”, porque sua EF era mais suave, seus movimentos não imprimiam força e havia pouco movimento no seu tronco. Tanto na entrevista como revendo o vídeo na tradução, nos chamou a atenção essa Unidade de Análise, pois nos pareceu havia contentamento ou satisfação com a atitude dos seus pais em insistir e cobrar que ela continuasse os estudos.

A aparente concordância de Valentina frente a “insistência” do seu pai, incentivando-a a continuar os estudos, nos parece incoerente, então, cogitamos a possibilidade de que ela ainda estivesse indecisa devido ao “medo” e à “dificuldade” relatados anteriormente. Em razão disso, provavelmente ela estivesse se sentindo tranquilizada por entender que a insistência dos seus pais indicasse que estava fazendo uma escolha acertada com a opção de enfrentar o processo seletivo.

Com esses relatos, há um indicativo de que a mudança de um nível de ensino para outro foi decidida com base nos diálogos com os seus pais. Quando ela afirma ter medo de que o processo seletivo fosse difícil, sabemos que esse não é um sentimento particular da pessoa surda, pois, o nervosismo, a ansiedade e o medo, são comumente externados por quem decide participar de um processo seletivo para o ensino superior.

As respostas de Valentina e Laura apresentam indicativos das motivações para o ingresso no ensino superior, direcionando para a relação com um dos nossos objetivos específicos. De igual modo, as respostas das duas participantes estão alinhadas com a asserção 4 que levantamos inicialmente.

Evidenciamos o valor das informações acessadas pelas duas participantes acerca do ensino superior e do processo seletivo. Valentina teve informações acessadas nas interações com pessoas ouvintes, possivelmente através da leitura labial em Língua Portuguesa. Talvez algumas dessas pessoas pudessem saber Libras, mas essa possibilidade pode até não ter acontecido pois, em nenhum momento durante a entrevista, ela se referiu à comunicação em Libras no cenário escolar. Nem mesmo ela cita o (a) intérprete de Libras durante sua trajetória escolar na Educação Básica, mas embora sabemos que ela fora auxiliada por esse profissional quando nos relatou sobre isso em um dos diálogos nos primeiros encontros durante a construção do cenário da pesquisa. Salientamos que durante a entrevista, Valentina não fez o sinal de Libras ou língua de sinais. Ou seja, ela não tocou no assunto da língua de sinais em nenhum momento durante as suas respostas. Apesar disso, ela disse que aconselharia pessoas surdas a ingressarem no ensino superior usando para isso o seu exemplo de superação, podendo indicar, inclusive, que a motivação a uma pessoa surda pode também ocorrer em Língua Portuguesa.

Por outro lado, Laura fala da Libras e de pessoas surdas em vários momentos das suas respostas, de modo que podemos perceber supor que, o círculo de amizades com pessoas surdas, lhe aproximasse de questões que são caras a essa comunidade, como o valor das relações entre as pessoas surdas. Exemplo disso é que Laura fala de suas amigas surdas e se propõe a montar um curso para elas. Laura fala da Libras ao defender a importância do intérprete para o processo seletivo, e que ele deve saber bem a Libras para exercer essa profissão. Ela inclui o aprendizado da Libras no mesmo patamar de importância de disciplinas escolares, como a Língua Portuguesa, a matemática e a física.

Vemos aqui novamente o valor das interações sociais vividas pelas participantes surdas com os pais, amigos, colegas, intérpretes e professores. Vygotsky (1997, p.187) entende que “...o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental onde é possível compensar a insuficiência. Onde o desenvolvimento orgânico adicional é impossível, o caminho do desenvolvimento cultural se abre ilimitadamente.” São essas experiências que permitiram Laura e Valentina desenvolverem a cognição nas relações sociais.

Essas relações imbricadas nos espaços sociais são constituídas no contexto histórico e cultural, que apesar de também serem compartilhadas com pessoas ouvintes, são dotadas de complexidade própria da surdez e da singularidade de cada pessoa surda. Tal complexidade como já foi ressaltada neste trabalho, se destaca pelo surdo pertencer a uma experiência visual e não auditiva, como afirma Perlin (2012, p. 56). Esse sentimento de pertencimento pode ser bem expressado nas falas de Laura e na defesa de uma cultura visual, construída em um espaço cultural visual dentro de um “espaço cultural diverso” (PERLIN, 2012, p. 63).

As duas participantes fazem uso da Libras como forma de comunicação, têm boa compreensão da leitura labial e ambas não expressam domínio, ou mesmo, fazem uso da oralização. No entanto, o relato de Laura sobre as interações com pessoas surdas e ouvintes ganham dimensões diferentes ao que é apresentado nas entrevistas e no cenário da pesquisa de Valentina.

7.1.1.2 *As primeiras noções*

Quando perguntado a Valentina sobre o porquê da existência de uma divisão entre a educação básica e o ensino superior⁴⁰, ela nos responde sem convicção e com conceitos pautados nas disciplinas curriculares e em sua experiência como estudante.

Valentina: “Vou te responder, mas posso estar errado” /

“[...] existe uma separação, no ensino fundamental e médio tem disciplinas como matemática, geografia, português e outras, mas existe separação” [Pergunta 4]

A ênfase em sua fala está na palavra “separação”, para indicar que entre as etapas da educação básica e os níveis de ensino básico e superior, existem essas divisões. Notamos que a ENM demonstra ênfase expressiva de força no sinal SEPARAR, o que pode indicar que, apesar de haver dúvida sobre como conceituar a educação básica, ela tem a certeza de haver uma divisão entre os níveis de ensino.

Em seguida, ela gira o tronco para o outro lado à sua frente, a fim de marcar a posição para o nível superior. Segue-se a UA destacada:

Valentina: “Mas, na Universidade, se escolhe de verdade o curso que deseja, como direito e medicina, dentre outros cursos. Quando for aprovado, poderá se formar. No ensino médio se estuda para aprender e se desenvolver. Já no ensino superior, ao se formar, recebe um certificado para trabalhar”. [Pergunta 4]

Percebemos que para falar sobre essa divisão, ela recorre das suas experiências nesses níveis de ensino: do nível básico que havia frequentado e, do superior, que agora frequentava. Seria um indicativo de que para a pessoa surda conceituar algo, fosse necessário de alguma forma experienciá-la primeiramente.

Mas, optamos por trabalhar com a compreensão de Valentina sobre alguns aspectos em sua fala, que consideramos merecedores de destaque.

⁴⁰ Vale ressaltar que essa pergunta foi elaborada porque durante o cenário da pesquisa, elas terem trazido como ponto em uma das nossas conversas, que havia uma divisão entre os níveis de ensino. Por esse motivo, nos causou interesse em saber por que existia essa divisão de níveis, pois criamos que as respostas poderiam contribuir para o entendimento do fenômeno “acesso ao ensino superior”.

O primeiro está na frase “[...]na Universidade se escolhe de verdade o curso que deseja [...]”. Esse trecho indica que a participante está se referindo aos desejos individuais que muitos estudantes da educação básica nutrem, de um dia escolher um curso no qual se graduar. Porém, “[...]na Universidade se escolhe de verdade[...]” pode indicar o entendimento de que esse sonho só será de fato concretizado quando for aprovado. Pode parecer estranho ela dizer que a escolha acontece na Universidade, mas, possivelmente, ela não distinguia entre a instituição e o órgão aplicador. Nesse sentido, ela pode não ver distinção entre o processo seletivo e a própria IES, ao dizer que “[...]na Universidade se escolhe de verdade[...]”. Se esse entendimento estiver correto, outra interpretação para o trecho destacado, possa ser de que, ela utilizou o sinal de UNIVERSIDADE como sinônimo do processo seletivo.

O segundo aspecto que merece destaque, se refere ao trecho em que ela diz “[...] direito e medicina dentre outros cursos”. Em Libras, essa frase era “DIREITO MEDICINA COMO VÁRIOS FOCOS++”, que não parece ter sentido. A frase é acompanhada por EF que se destacam pelo franzir das sobrancelhas, os lábios apertados e os ombros um pouco contraídos, além da repetição do sinal FOCO e, sua alocação em pontos diferentes no espaço horizontal à sua frente. A professora Karin Strobel, que também é surda, diz que as expressões faciais e corporais podem transmitir informações através de um contexto “que não procede da oralidade, mas do corpo e da expressão do rosto que funciona algumas vezes, como meio de reforçar uma ideia que está sendo transmitida” (2008, p. 43).

Assim, poderíamos interpretar o Trecho de Fala “COMO VÁRIOS FOCOS”, como “outras áreas de interesse” ou “outros/vários cursos específicos”, dentre as possibilidades. Contudo, o que nos chama a atenção ao colocar os cursos de direito e Medicina, dentre outros cursos à escolha do candidato, é exatamente ela repetir a palavra “medicina”, pois, para nós, reflete seu interesse pela área da saúde, conforme relatamos anteriormente.

O terceiro aspecto que destacamos pode ser relacionado com a sua compreensão sobre as funções dos dois níveis de ensino: “No ensino médio se estuda para aprender e se desenvolver”, enquanto que, “no ensino superior, ao se formar, recebe um certificado para trabalhar”. Notamos que a expressão, “[...] aprender e se desenvolver [...]”, faz referência às disciplinas curriculares e objetivo do aprendizado em geral, presentes no ensino médio. Por sua vez, ela atribui ao ensino superior uma formação para o mercado de trabalho, uma profissão. São funções coerentes com o que se tem circulado socialmente e, aceito como verdade.

Apesar dessa resposta que Valentina nos deu, ela concluiu dizendo, “Eu não sei explicar porque existe uma divisão entre o ensino médio e o superior”, o que expressa a mesma incerteza contida ao falar da educação básica. É importante registrarmos, que suas ENM não

demonstraram essa dúvida, mas, uma aparente convicção. Isso nos chamou a atenção, pois, ela disse que sabia da existência de uma divisão ou uma separação entre esses níveis de ensino, e apresenta elementos que explicariam essa existência. Porém, ao final disse que não sabia como explicar.

Por fim, chamamos a atenção que nessa Unidade de Análise que apresentamos, ela não fala de qualquer dificuldade que a pessoa surda ou com outra deficiência poderia enfrentar no processo seletivo. Isso pode ser um indicativo de que ela entende o nível superior como um espaço voltado também para essas pessoas.

Quando Laura responde sobre porque acha que existe uma divisão entre os dois níveis de ensino (Pergunta 4), ela também demonstra incerteza dizendo “*Eu não sei [...]*”. Apesar disso, em seguida, ela procede como Valentina, apresentando o seu entendimento acerca dos níveis de ensino, tendo como referência, sua experiência escolar.

Laura: “Então, tudo começa com o aprendizado de coisas básicas. Na educação básica se ensinam o alfabeto, letras, palavras e vários assuntos. Também se aprende a escrever, aprende a Libras, LP e a matemática, física. Depois de se desenvolver e aprender bem, então é possível ir para o outro nível”. [Pergunta 2]

Laura apresenta uma referência marcante sobre a educação básica, como o aprendizado de coisas básicas, iniciando com as coisas mais elementares da educação infantil. É curioso que entre as características que Laura apresenta para as “*coisas básicas*”, ela inclua a Libras, para então, com todos os aprendizados, ser possível avançar para o outro nível de ensino, como diz.

Novamente, aparece um indicativo de que a Libras tem uma importância singular para Laura. Nesse trecho em destaque, é dado à Libras o mesmo nível de valor que ela atribuiu aos componentes curriculares e, ao que ela chamou de aprendizados básicos para a sua formação.

A opinião de Laura reflete, não apenas seu conhecimento sobre o que entende ser o ensino superior, mas, também, sua experiência. Para complementar esse entendimento, fizemos a próxima pergunta da entrevista, sobre porque ela acha que entre o nível básico e o superior existe um processo seletivo (Pergunta 5). Antes de terminarmos a pergunta ela já estava falando, “*COBRAR, COBRAR*”. Esse sinal repetido, com movimentos firmes, associado à EF de afirmação enfática, demonstra convicção à expressão que poderia ser traduzida como “*é uma exigência*” ou “*é obrigatório*”.

Respondendo à pergunta, Laura retoma o mesmo entendimento sobre a composição da educação básica, ao estabelece-la em oposição à ensino superior.

Laura: “A educação básica é o ensino fundamental e o médio juntos. No outro lado está o ensino superior.” [Pergunta 5]

Ao posicionar os dois níveis de ensino em lados opostos, ela também está estabelecendo visualmente onde se encontra o processo seletivo.

Laura: “Mas, entre eles tem o vestibular ou o ENEM” /

“Porque é cobrado. É cobrado uma prova”/

“[...] o vestibular ou ENEM são provas exigidas [...]”. [Pergunta 5]

Essa resposta de Laura apresenta ênfase nas expressões “[...] é cobrado” e “[...] são provas exigidas [...]”, ambas para afirmar que o ENEM e o vestibular são condições obrigatórias para o ingresso no ensino superior. Isso demonstra que no seu entendimento, se a pessoa desejar sair de um lado (educação básica) e ir para o outro (ensino superior), deve enfrentar as condições estabelecidas para isso.

Merece ser registrado que no momento em que Laura fala que, o ENEM e o vestibular são obrigatórios para ingressar no ensino superior, não identificamos ENM que indicassem desacordo com essas “cobranças”. Se tomarmos apenas esse registro como parâmetro em nossa análise, poderemos afirmar que Laura participava dos processos seletivos, independente de quantos fossem necessários até ser aprovada, por entender e concordar que se submeter a eles seria uma etapa justa desse processo.

Ao terminar de falar, Laura se encosta na cadeira e diz “DESCULPAR LIBRAS” e encerra unindo as duas mãos. Essa frase curta, talvez não fizesse sentido fora do contexto da resposta que ela nos deu. A percepção, que nos pareceu mais coerente, foi de que nesse pedido de desculpas, o desejo era dizer: “foi isso o que eu entendi”. Com efeito, destacamos esse trecho como uma UA, que nos aponta para duas possíveis vias de interpretações.

Na primeira via interpretamos que sua intenção pode ser apenas de dizer que ela sabe pouco sobre o assunto, por ser usuária da Libras. Se esta primeira via estiver correta, então, podemos compara-la a um trecho da sua fala anterior em que também responde, “Eu não sei [...]” e, a um trecho na fala de Valentina, “Eu não sei explicar”. São afirmações de duas pessoas surdas, que apesar de conhecerem pouco sobre o assunto, são coerentes em suas respostas, embora concluam em tom humilde dizendo que não sabem.

A outra via se relaciona com a dificuldade em encontrar as palavras que ela considera mais adequadas para a sua explicação, ou ainda, a Libras lhe proporciona poucas condições de expressar o que sabe sobre o assunto. Se essa possibilidade for coerente, poderemos relacionar essa dificuldade, com Vigotski, que é enfático ao considerar o significado da palavra como um

fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 2007, p. 426). É possível que ela queira falar de sua experiência, para conceituá-la e estivesse com dificuldade para fazê-la.

Na entrevista com Valentina, o mesmo questionamento (Pergunta 5) sobre porque existia um processo seletivo entre os dois níveis de ensino, sua resposta foi mais objetiva e resumida:

Valentina: “Eu tenho a impressão de que são provas que avaliam para se obter notas e ser aprovado”/

“As provas são para avaliar e, sendo aprovado, se divulga quem foi aprovado. É isso!”
[Pergunta 5]

Sua resposta se resume em dizer que os(as) candidatos(as) participam do ENEM ou do vestibular, a fim de serem avaliados e, se aprovados, ingressarem no ensino superior. É uma resposta objetiva, que inicia com *“Eu tenho a impressão [...]”* e finaliza com *“É isso!”*, sem detalhamentos.

Ao falar *“É isso!”*, ela voltou o tronco para trás, acomodando suas costas na cadeira em que estava sentada, de forma que a essa frase final poderia ser interpretada como *“É isso e pronto!”*.

Já estávamos satisfeitos, com a resposta e nos preparávamos para a pergunta seguinte. Entretanto, quando percebemos que ela estava com um leve sorriso e com olhar atento para a câmera. Presumimos que ela estava aguardando uma confirmação positiva ou negativa sobre a sua resposta, como se a sua frase afirmativa agora se tornasse interrogativa: *“É isso mesmo?”* Percebemos novamente, que tal qual a pergunta anterior, ela não estava convicta sobre o que acabara de falar.

A observação desse comportamento de Valentina, associada à sua resposta, nos parecem indicativos de que, tanto as informações que ela disse ter obtido com as amigas ouvintes, quanto sua experiência de tentar ingressar no ensino superior, foram insuficientes para lhe dar a certeza de uma concepção acerca dos processos seletivos.³

Ao responder à pergunta sobre quando ainda estava na educação básica, como ela achava que seria o processo seletivo de acesso à educação superior (Pergunta 6), Valentina respondeu, *“[...]que haveria uma prova, avaliação e aprovação para então, poder estudar”*. Quando Valentina terminou de nos dar essa resposta, ela olhou para o alto e para o lado, como se procurasse uma lembrança. Em seguida, acrescentou: *“Não sei”*. Essa frase foi dita, acompanhada de expressão que identificamos como dúvida, mas, também acompanhada de um sorriso, ao passo em que parece buscar respostas balbuciando palavras.

Pode ser que, essa fosse uma forma de Valentina dizer que não se lembrava e, talvez por isso, ela parecesse falar sozinha, com o dedo indicador no apontando para a direita e a esquerda, no plano horizontal à sua frente, onde, anteriormente, havia posicionado os níveis médio e superior de ensino, da mesma forma que Laura também fizera.

Esse momento de aparente fala interior, nos remete à expressão que comumente usamos na comunidade ouvinte, “falando alto”, uma linguagem interiorizada que, segundo Vigotski, não desaparece com a infância, como pensava Piaget, pois, ela é social e, continua sendo social no processo de maturidade. Em verdade, essa fala egocêntrica durante a infância, com sua interiorização se transforma em fala interna e, com esse processo, serve para o uso individual e não social (VIGOTSKI, 2007, p. 69–70). Do mesmo modo, Vigotski nos diz que “El habla egocêntrica es entonces una forma de transición entre el habla externa y la interna”.

Assim, essa expressão que observamos em Valentina, continua sendo um recurso do pensamento da pessoa surda adulta, como ocorre com as pessoas ouvintes, a fim de organizar seu raciocínio sobre o assunto em questão.

Porém, quando ela retoma sua resposta ao dizer “*Nada, nada. Não imaginava nada*”. Suas EF, mão no queixo, corpo inclinado para a frente, ombros encolhidos e olhar apertado, indicam dúvida e/ou desconhecimento, mas também dificuldade em se lembrar de detalhes.

Repentinamente, Valentina resolve relatar uma conversa que teve com uma amiga (provavelmente ouvinte).

Valentina: “Uma amiga me disse que primeiro seria preciso uma prova. Eu perguntei: É? Para que prova? Quero saber porquê. Eu tinha dúvida se essa prova seria igual ou diferente às provas do ensino médio. Ela me disse algumas são iguais, mas é preciso lembrar, ter guardado tudo o que você memorizou para ser aprovada. Sejam coisas difíceis ou fáceis. Se for aprovada, pode estudar na faculdade”. [Pergunta 6]

Trata-se um breve relato, em que Valentina, de forma muito simples questiona sua amiga sobre o porquê das provas no processo seletivo e se sua referência de avaliações do ensino médio seria um parâmetro para ela imaginar o tipo de prova que haveria de fazer no vestibular ou no ENEM. Foi curioso observar nas ENM de Valentina que a aparente dúvida sobre a pergunta que fizemos, lhe havia provocado a reflexão desse assunto, fazendo-a lembrar o diálogo com sua amiga. Novamente, há um indicativo de que nas duas participantes surdas, os conceitos estariam associados às experiências vividas por elas.

Diferentemente de Valentina, Laura tem lembrança de vários detalhes sobre esse período na educação básica. Porém, destacamos o trecho que nos pareceu mais representativo em sua resposta (pergunta 1).

Laura: “[...] lembro de ficar preocupada com as provas, se elas seriam difíceis” /

“Eu ficava pensando se haveriam intérpretes para as provas, se teria acessibilidade para eu ingressar. Eu sabia que sozinha não conseguiria, mas que precisava de pessoas comigo, cobrando essas condições para abrir as portas para mim. Entende?” [Pergunta 1]

A resposta de Laura nos aponta para alguns entendimentos. O primeiro de que ela se lembrava de sua preocupação com as provas, não somente porque poderiam ser difíceis, mas porque dependia de um interprete para acompanhá-la.

Outro entendimento está no trecho seguinte: *“Eu sabia que sozinha não conseguiria[...]”*. Ela não está se referindo apenas à companhia de uma pessoa, como familiar ou amiga, mas, alguém que especificamente “falasse” em favor dela sobre os seus direitos garantidos legalmente. É possível notar que ela sabe da existência dessas condições quando fala *“[...] cobrando essas condições para abrir as portas para mim.”* Ela usa o verbo “cobrar” que é sinalizado com movimentos da mão dominante sobre a mão de apoio espalmada, e que Laura imprime um tom enfático, ao repetir esse movimento com EF demonstrando seriedade. Nossa compreensão é de que ela sabe que é preciso cobrar as condições para sua participação no processo seletivo, mas que sozinha não conseguiria, possivelmente pela limitação existente na sociedade de se comunicar em língua de sinais.

O último destaque que fazemos dessa UA está no segmento do mesmo trecho destacado da UA: *“[...] abrir as portas para mim”*. Trata-se de uma declaração de que para ela, as portas estariam fechadas e, portanto seria necessário cobrar as condições para que fossem abertas, pois, seu justo questionamento era sobre algo já garantido a ela: intérprete de Libras e acessibilidade para ingressar. Tal garantia pode ser confirmada no art. 14 do Dec. 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Ao final desta seção, algumas considerações merecem ser ressaltadas.

As primeiras noções que as participantes tiveram sobre o processo seletivo e o ensino superior, apontaram algumas questões interessantes: Duas questões são relevantes nesse subtópico. A primeira é a certeza de que há uma divisão ou distinção entre os dois níveis de ensino. As duas participantes entendem a existência dos dois níveis de ensino, sendo cada um com funções bem distintas e aparentemente, baseadas em suas experiências.

A segunda é a incerteza em saber a razão de existir essa divisão. Se por um lado as participantes têm a certeza e argumentos para distinguir os dois níveis de ensino, por outro lado elas não sabem dizer o porquê dessa existência.

A terceira, como já foi destacada no texto, demonstra que as participantes partem da sua experiência para conceituar esses níveis de ensino. Na educação básica se aprende as

disciplinas escolares e o desenvolvimento. No ensino superior, o objetivo é o trabalho profissional com a conclusão de um curso. Nas respostas de ambas participantes, aparecem referências ao desenvolvimento proporcionado com a educação básica: “[...] *aprender e se desenvolver*” e “[...] *se desenvolver e aprender [...]*”. Independente da ordem de valores que elas atribuem ao desenvolvimento e a aprendizagem, fica claro que são condições necessárias para ir ao outro nível de ensino.

O último ponto, é sobre o conhecimento que as participantes tinham sobre o processo seletivo. Em suas respostas diretas à pergunta 6, havia a compreensão de que se resumiria a provas e, como dissemos, parece se basear na experiência de cada uma com essas provas, mesmo que ao final, elas reforcem que não tinham certeza sobre essa compreensão. Entretanto, na resposta à pergunta 1, Laura demonstra sua preocupação com o processo seletivo, com reflexões sobre as provas e as condições que deveriam ser disponibilizadas a ela, como o intérprete de Libras.

7.1.2 Seção 2 - A experiência do acesso ao ensino superior

7.1.2.1 A decisão

Nesta subseção, registramos as informações sobre a fase em que Laura e Valentina decidiram participar de processos seletivos para ingresso no ensino superior: a consciência da decisão tomada; as razões que elas tiveram para tomar essa decisão. A liberdade para decidir

Na seção anterior, é apresentada a influência que Laura teve ao conhecer os trabalhos da doutora surda Karin Strobel, através da rede social, Facebook. Agora, retomamos essa mesma Unidade de Análise, incluindo a sequência da sua resposta, para elucidarmos a relevância dessa experiência para a tomada de decisão de ingressar no ensino superior:

Laura: “[...] eu via a Karin no Facebook e outros surdos que tinham se formado na faculdade, em vários cursos e se pós-graduando. Eu via e pensava: Os surdos também podem conseguir? Eu ficava imaginando: será que eu também posso? Então, eu tomei a decisão de tentar e estudei muito, até ser aprovada, porque eu queria muito”. [Pergunta 2]

Chamamos a atenção para alguns pontos no Trecho de Fala “*Então, eu tomei a decisão de tentar e estudei muito, até ser aprovada, porque eu queria muito*”. O primeiro, foi que, ela disse que tinha dúvida se outros surdos também poderiam se graduar e pós-graduar como a professora Karin. Esse trecho nos indica que Laura se identificou com essa professora surda, provocando-a à reflexão e ao autoquestionamento: “*Eu via e pensava*”. Sua atitude resultante

dessa reflexão foi a decisão por também participar de um processo seletivo: “[...] *eu tomei a decisão de tentar [...]*”.

Não é possível determinar se uma das pessoas com as quais Laura convivia foi mais importante que a outra sobre a sua decisão, ou se todas tiveram igual influência. Porém, há um forte indicativo de que conhecer a Dra Karin Strobel com uma carreira acadêmica consolidada, através de uma rede social, tenha sido a principal influência na sua decisão de ingressar numa IES.

O fato de Laura em conhecer o trabalho da Dra Karin Strobel, pode indicar que tenha não só motivado tal decisão, mas tenha contribuído para que, após ser aprovada, ela tivesse a atitude de influenciar outras pessoas surdas a também ingressarem no ensino superior.

Essa atitude de Laura pode ser melhor compreendida quando voltamos a nossa atenção à fala da própria Karin Strobel:

[...] o povo surdo são sujeitos surdos... pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, [...] seriam os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico (STROBEL, 2008, p. 34).

A experiência de Laura conhecendo através de uma rede social, o que a Karin Strobel tinha conquistado e produzido, demonstra que as pessoas surdas podem se identificar com outras, sem necessariamente estarem próximas fisicamente. Considerando o que a autora descreve, a ligação estabelecida por Laura pode ter sido motivada pela relação identitária que a Libras representa para ambas.

Laura também foi incentivada por um intérprete de Libras, a participar de uma seleção para o ensino superior, apenas como experiência: “[...] *tentar só para aprender como funcionava a prova do ENEM*”. Ela disse que essa foi a sua primeira experiência em um processo seletivo, quando ainda estava no nono ano (ela faz o sinal de 8ª série) do ensino fundamental. Laura comenta que “*O principal era a experiência*”. Depois disso, houveram outras tentativas, ainda sem ter concluído o ensino médio: “*Ainda não era com a intenção de ser aprovada. Eu tinha a curiosidade em aprender*”.

Percebemos que essas experiências no ENEM eram compreendidas por Laura como um aprendizado processual, impulsionadas pelo conselho do intérprete, mas, sem a cobrança pela aprovação. Ademais, o que se destaca para nós, é a frase “*Eu tinha curiosidade em aprender*”.

Não temos mais elementos para analisar esse relato de Laura, mas esses Trechos de Análise e nosso registro no Diário, apontam que a curiosidade que ela disse que tinha, era

anterior à atitude do intérprete de incentivá-la, ou seja, ela foi incentivada a participar dessa experiência no ENEM, por demonstrar curiosidade em continuar aprendendo e não o contrário. Já sabemos que a curiosidade havia sido gerada por ver pessoas surdas e ouvintes ingressando no ensino superior. Apesar disso, naquela fase escolar em que se encontrava, essas experiências não tinham o peso da aprovação, mas o interesse em conhecer como esse processo seletivo funcionava.

Valentina também tem relato de quando decidiu participar de um processo seletivo para ingressar num curso superior na área da saúde. *“Então eu decidi me inscrever para as provas, estudar e passar”*. Aqui a nossa atenção se volta para a decisão tomada e a área escolhida, pois, é o momento em que ela associa a formação em nível técnico, com o interesse nutrido a partir da experiência que teve com as visitas ao hospital: *“Eu amo a escolha que fiz pela enfermagem. Eu quero continuar os estudos”*. Quando disse que amava a escolha pela enfermagem, os movimentos intensos e as EF demonstraram que seu interesse pela decisão tomada.

A expectativa de Laura ser aprovada só iria aparecer quando havia concluído o ensino médio: *“[...] no final do ensino médio eu estava livre para uma mudança e ir para um nível superior. Mas eu achava que não daria certo”*. Nota-se que nessa fase de sua trajetória escolar, havia mais maturidade na tomada de decisões, possivelmente pelas trocas valorativas experienciadas nas relações interpessoais na educação básica.

Sua experiência no ENEM, ainda sem o compromisso de ser aprovada, possivelmente revelou algumas dificuldades que poderia ter para ser aprovada, chegando a dizer a frase que nos chamou a atenção: *“[...] eu achava que não daria certo”*. Outra tradução possível para essa frase seria *“eu achava que não seria aprovada”*. Esse Trecho de Fala corrobora com a asserção 6, ainda que represente apenas uma fase da sua vida.

As informações que Laura tinha, sobre o ensino superior e como acessá-lo, não vinham de seus pais, mas, eram estimuladas por eles, como se pode perceber quando ela diz:

Laura: *“[...] minha mãe, quem me disse que eu tinha liberdade e que tinha o direito de escolher qualquer vestibular [...]”*

“[...] o principal e mais importante para mim, era eu escolher uma faculdade[...]”. [Pergunta 3]

Liberdade de escolha! Segundo ela, havia essa liberdade de escolha dada por sua mãe. Apesar disso, fica evidente tanto nestes Trechos de Análise em destaque, como em outros, que apesar dos incentivos dos seus pais, que ela não era orientada ou direcionada a optar por algum curso de graduação, deixando essa escolha a seu critério. É importante para nós, acentuar a

liberdade de escolha que Laura tinha, sem a pressão por um curso específico e, que, seus pais a estimulavam, mas sem impor-lhe o peso da aprovação.

Os Trechos de Análise que destacamos acima, estão alinhados com a asserção 5. Havíamos pressuposto nessa asserção que “familiares mais próximos, como os pais e irmãos tendem a influenciar pessoas surdas para a continuação dos estudos, além da educação básica.” Assim como foi relatado na seção anterior, tanto Laura como Valentina tiveram uma forte influência dos seus pais, fosse para continuarem estudando após concluir o ensino médio ou, para continuarem tentando uma aprovação no processo seletivo, como veremos nesta seção.

A irmã de Laura também teve papel importante para que ela continuasse participando de processos seletivos até ser aprovada. Na resposta à pergunta 6, Laura faz um breve relato de como sua irmã a ajudou a estudar em casa, após ter concluído o ensino médio. Laura não havia conseguido se matricular em um curso pré-vestibular por falta de intérprete de Libras, apesar de ela cobrar a escola por esse profissional.

Laura: “A minha irmã me disse para eu ficar calma, não me preocupar, que ela me ajudaria. Ok.”/

“Então, foi um ano estudando em casa. Às vezes minha irmã me ajudava a ler textos teóricos. Ela me explicava, mas também não podia ficar estudando comigo porque tinha muitas atividades.”/

“A minha irmã fazia adaptações de histórias para me explicar vários assuntos. Por exemplo, ela ia para as aulas, o professor a ensinava e o que ela aprendia, me ensinava.” [Pergunta 6]

A sua decisão de participar de seleções para ingressar no ensino superior havia sido compartilhada com sua família, como nos contou no cenário da pesquisa: “*Meus pais me disseram: muito bem! Conte conosco*”[Diário]. A expressão “conte conosco” foi sinalizada com o sinal ACEITAR, que poderia ser também traduzida como “concordo”. Por sua EF alegre ela demonstrava que estava feliz por seus pais apoiarem sua decisão. Esse cenário de apoio é importante porque a família da pessoa surda também faz parte da comunidade surda, como entende Strobel (2008, p. 31).

Então entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização.

7.1.2.2 O temor da redação

Na subseção anterior, encontram-se as percepções diferentes que as participantes tinham acerca dessa fase de processo avaliativo, que haveriam de enfrentar se mantivessem o desejo de ingressar no ensino superior. Nesta subseção procuramos demonstrar a ênfase na preocupação que as participantes deram à redação, o que pensam sobre ela, o temor pelos temas de redação das provas e suas dificuldades com a escrita em Língua Portuguesa;

A resposta de Laura à pergunta que fizemos sobre como ela achava que seria o processo seletivo de acesso à educação superior, quando ainda estava na educação básica (Pergunta 6), apareceu um dos grandes problemas relatados por muitas pessoas surdas: a redação.

Na resposta de Laura a essa pergunta, destacamos:

Laura: “Eu só pensava na redação. /

“Eu também ficava com dúvida se seriam provas objetivas ou discursivas, mas a redação me deixava preocupada e apreensiva. As pessoas me falavam que a redação no vestibular era muito difícil.” /

“Então eu só pensava na redação, só.” [Pergunta 6]

Quando ela fala que estava preocupada e apreensiva, suas ENM exprimem de fato esses sentimentos, inclusive, se movimentando na cadeira enquanto sinalizava. Porém, quando fala que só pensava na redação, sua frase é rápida e acompanhada por EF marcantes: um sorriso e olhar atento. Ela fica nessa expressão por dois segundos, como se quisesse perguntar: “*está vendo?*”

Laura repete a afirmação de que a redação lhe preocupava mais do que as outras provas. Ela continua sua resposta:

Laura: “Por exemplo: eu pensava que se fosse um tema que eu não soubesse nada a respeito? Se fosse sobre música? Para mim, que não ouço, não saberia responder. Como falar sobre ritmo. Imagine?! Pense como seria!” [Pergunta 6]

Laura tem a boca fechada com sorriso entre os lábios e olhos abertos, como se nos convidasse a refletir junto com ela, sobre o assunto. Então, complementa sua fala: “*Eu ficaria sem saber o que fazer*”. É preocupante para a pessoa surda que se prepara para fazer uma prova difícil como são essas provas de processos seletivos, também se preocupar com o tema da redação que extrapola suas fronteiras interpretativas por não ter acesso a experiências auditivas. Como foi bem marcado por Strobel (2008, p. 84), “Melodias e ritmos sonoros harmoniosos não

foram criados pela cultura surda e sim pelos grupos ouvintes”. A autora fala de estereótipos que são difundidos sobre a cultura surda, mas baseados numa concepção ouvintista.

É possível que Laura pudesse dizer com sua resposta que estaria preocupada tanto com o que iria escrever a respeito de um tema como música, como estivesse receosa sobre o que poderia escrever sobre isso, ou seja as palavras adequadas para o tipo de redação. Ou ainda, ela estivesse preocupada com a correção das provas, como também destacou em seu trabalho, Bisol et all (2010), Moura (2016) e Martins e Napolitano (2017).

Ainda sobre a redação, uma pergunta que fizemos, obteve respostas importantes:

Quais foram as principais dificuldades para você participar de um processo seletivo para ingressar na educação superior? (Pergunta 7)

Valentina: “O ENEM!! A redação (ênfase na redação ao olhar para a mão e o R devagar) muito difícil. Muito difícil porque era uma prova diferente, extremamente diferente das que eu fazia no ensino médio. Muito diferente. Diferente porque nele (o processo seletivo) havia palavras diferentes que eu não entendia.” /

“Eu não conseguia imaginar nada sobre o que a redação pedia. Era muito complexo. Era muito complexo.”/

“Em todas as vezes era sempre a redação.”/

“A principal era sempre a redação”. [Pergunta 7]

Antes de concluirmos a pergunta, Valentina já estava com ENM de Admiração (mão no peito, rosto para frente, boca aberta, sobrancelha contraída, olhos fitos). Então, ela respondeu: “*O ENEM*” e “*A redação*”. Essa dificuldade é compartilhada pela maioria das pessoas surdas, como também vimos na resposta de Laura. Por esse motivo, ao falar “*Muito difícil*”, tanto as EF quanto os sinais são marcadamente fortes. Nos chama a atenção ainda que ao falar “[...] *muito complexo*”, ela faz o sinal de PROFUNDO, que no contexto da frase poderia ser também um assunto de muita dificuldade.

A ênfase que Valentina emprega ao falar sobre a redação, traduz a conotação de que mais difícil que qualquer outra fase do processo seletivo. Tal ênfase na dificuldade da escrita é também expressa por pessoas surdas já em nível universitário, como aponta Bisol (2010, p. 165).

7.1.2.3 O temor de não ter intérprete

Esse subtópico demonstra a preocupação das participantes com a falta do intérprete nos processos seletivos que enfrentaram e também antes de participar deles. Elas falam sobre o

valor dos exemplos durante as provas para a melhor compreensão do assunto, que também se relaciona com o subtópico anterior, sobre o temor da redação. Estão registrados também, o que pensam sobre a interpretação na prova e o valor que elas dão às orientações antes e durante as provas para sanar possíveis dúvidas.

Na segunda parte da resposta de Laura à pergunta 6, destaca-se a importância que as pessoas surdas dão aos “exemplos” nas interpretações em sala de aula. *“O meu medo é que poderia não ter tradução. Sem Libras, como seria? Eu ficaria confusa e não teriam exemplos”*. Esse é um indicativo importante, porque ela traz uma informação que até aquele momento não havia aparecido em nossa entrevista. Ela revela que tinha medo da redação, mas que esse medo passava pela ausência do intérprete de Libras.

Esse recurso de exemplificar algo é muito usado pelo intérprete educacional quando o estudante não entende um sinal, o conceito, a expressão, conhecimento específico, ou lhe falte alguma informação no curso daquela aula (TUXI, 2009, p. 58). Nesse momento, comumente o estudante surdo pede um exemplo e se o tempo for conveniente, o intérprete pensa e apresenta o melhor exemplo para que o surdo entenda, desde que não interfira no conteúdo ministrado e nem na autonomia do professor. É provável, que nessa questão, Laura esteja se referindo à importância que o recurso de “exemplo” poderia ter durante o processo seletivo.

Na resposta à pergunta 1, Laura também expressa sua preocupação com a falta de um intérprete durante as provas do processo seletivo: *“Eu ficava pensando se haveriam intérpretes para as provas, se teria acessibilidade para eu ingressar”*. É preciso lembrar que a meta 12.10 do PNE (BRASIL, 2014), prevê que as condições de acessibilidade devem ser garantidas pelas IES e que o Art. 24 do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009 assegura que essas instituições devem garantir a provisão necessária para que esse acesso se estabeleça.

Essa fala de Laura reforça a nossa crença de que ela guardasse uma relação de dependência do intérprete de Libras, não só para tirar suas dúvidas, como para, talvez, orientá-la na produção textual. Esse é um possível indicativo sobre o que ela entende por acessibilidade. Mesquita (2018, p. 69) também identificou em sua pesquisa a insatisfação de pessoas surdas com a falta de interpretação das provas. Ela entende que restringir a tradução apenas aos informes principais da prova, não garante aos surdos, condições equitativas no processo seletivo. Moura, Leite e Martins (2017, p. 539) também declaram como resultado de sua pesquisa, que as pessoas surdas têm questionado sobre a necessidades do surdo ter a interpretação em Libras, desde o processo seletivo, se estendendo por todo o sistema escolar. Em sua pesquisa, os autores evidenciam que alguns surdos desconhecem os procedimentos

necessários para que o profissional interprete de Libras seja disponibilizado para acompanhá-los.

Na resposta à pergunta 7, Laura fala sobre uma experiência durante uma prova em que teve dificuldade com a redação.

Laura: “A principal [dificuldade] foi com as palavras, seus significados e a redação, porque eu tive várias dúvidas e não podia perguntar a ninguém para me falar os detalhes sobre o tema.” [Pergunta 7]

Essa dificuldade com a falta de intérprete nas provas foi experienciada por ela mais de uma durante suas tentativas de ingressar no ensino superior. Outro exemplo disso foi quando ainda estava no ensino médio.

Laura: “Sim, em 2014 quando eu estava quase concluindo o ensino médio.”/

“Não tive intérprete. Essa foi a primeira vez” [Pergunta 6]

Mas talvez o registro que expressa bem o temor em não ter intérprete, o que evoca prejuízo sobre a concepção do acesso ao ensino superior, está no relato abaixo.

Laura: “[...] então, me disseram que não tinham intérprete. Eu li a questão, mas não consegui entender”/

“Quando fui responde-las, não entendia. Não sabia como responde-las, pois, tinham sido elaboradas para pessoas ouvintes. Então, eu chamei alguém e disse: não dá para responder as questões sem interpretação. Eu sou surda, não falo. Vou ter que deixar essas questões sem responder. Como eu faço? Então a pessoa me disse: não posso fazer nada. Invente. Escolha uma questão e marque.” [Pergunta 6]

Na parte final de sua fala, ela fez um sinal com as suas mãos configuradas em pétala, que é associado ao sinal COMO e ENM interrogativa. A tradução sugere “*como seria possível?*” ou “*imagine uma situação dessa?!*” Esse sinal indica que ela tinha dúvida, mas tinha também medo da redação, que passava pela ausência do intérprete de Libras. Nesse sentido, a resposta de Laura indica que a dificuldade para se responder uma redação poderia ser minimizada com a presença de um intérprete durante a prova.

Em vista disso, ela advoga sobre a importância do intérprete de Libras nessa etapa, mas também como apoiador da sua caminhada de aprendizado e formação acadêmica, como podemos identificar também na resposta à pergunta 6:

Laura: “(O/A?) Intérprete também que me incentivava dizendo para eu não desistir e tentar em outras (“instituições”). Amigos me diziam, ‘Se perdeu, não¹ tem problema. São só

experiências.’ O principal é se esforçar. Isso é importante. Veja agora (fui aprovada)” [Pergunta 6]

Após falar ‘*Se perdeu[...]*’, ela fez ENM ela não faz um sinal convencional, mas um gesto presente também nas comunidades orais, com as duas mãos em CM abertas D frente, M alternados, acompanhados de balbuceio oral para a palavra "não", indicando a semântica da expressão "não importa", ou "não tem problema". Esse gesto nos indica que ela compreende as reprovações nas seleções anteriores, não como perdas, mas como

Nos chamou a atenção que Valentina não fala sobre ter necessidade de interpretação durante as provas. Contudo, lembremos a importância que ela atribui a esses profissionais também para orientar os surdos, auxiliando-os sobre a continuidade dos estudos.

Valentina: “Há intérpretes que também não se importam em orientar [os surdos]. Mas deveria ser diferente, pois poderiam aproveitar para conversar e se colocar no lugar do surdo, aconselhá-lo, falando que ele também é capaz e que pode ser aprovado” [Pergunta 8]

Esta seção apontou alguns indicativos importantes. O primeiro foi de que as duas participantes tiveram a decisão de participar dos processos seletivos, apesar de terem sido incentivadas a isso. Estamos convictos de que a participação da família nas decisões foi fundamental, sobretudo com os incentivos e apoios que lhes davam.

Outro indicativo é que a redação continua sendo a etapa do ENEM mais temida pelas participantes da nossa pesquisa. Contudo, enfatizamos que para uma das participantes, a presença do intérprete de Libras na sala de aplicação das provas seria o auxílio necessário para realizá-la, o que demonstra aproximação com a asserção 1, 3 e 7 da nossa pesquisa.

Nesse sentido, apesar das dificuldades relatadas por elas com a redação e a falta de informações em Libras, elas foram persistentes em continuar com a decisão tomada de ingressar no ensino superior.

7.1.3 Seção 3 - O ensino superior como projeto de vida

7.1.3.1 *Motivação com as tentativas*

Esta subseção expressa o valor das experiências com as tentativas de serem aprovadas, contendo desde um breve momento em que ficaram desmotivadas em participar das provas, até os relatos com as reprovações e o que elas consideram como aprendizados.

Como já abordamos na seção 1, o desejo de ingressar surgiu nas duas participantes da pesquisa, mas em momentos e situações distintas. Apesar disso, essa gênese do desejo de

continuar os estudos teve razões que motivaram esse desejo. De qualquer forma, a experiência que tiveram participando dos vestibulares e do ENEM,

Laura: “[...] no final do ensino médio eu estava livre para uma mudança e ir para um nível superior. Mas eu achava que não daria certo” [Pergunta 8]

Retomamos o Trecho de Fala destacado, pois nos parece indicar que apesar da experiência de ter participado de outras seleções para o ensino superior antes de concluir o ensino médio, agora, ela crê que não seria possível a aprovação, provavelmente pelas reprovações anteriores. Laura ainda expressa em outro trecho: *“Eu comecei logo fazendo o ENEM e perdi várias vezes e fiquei desmotivada. Pensei em desistir porque não conseguia. Perdi a vontade.”* [Pergunta 6]

Nesse relato, ao falar que havia perdido várias vezes, sua ENM era de decepção. De igual modo, quando disse que pensava em desistir, saltou-nos aos olhos a ENM mão no queixo e olhos fechados, indicando insatisfação ou cansaço. Foi único momento durante toda a entrevista que a vimos triste. Certamente a lembrança de ter perdido várias vezes deve causar-lhe sentimentos associados a decepção, mas a expressão de cansaço nos leva a imaginar as vezes em que ela depositou sonho em cada uma dessas tentativas. O sinal que interpretamos como “perdi a vontade”, foi sinalizado PREGUIÇA. No contexto de sua fala, esse sinal adquiriu o sentido de estar desmotivada com aquela situação, de não ter sido aprovada seguidas vezes. Nos parece que o interesse de Laura nasceu de uma situação em específico, mas foi também sendo alimentada com as experiências que teve durante o ensino médio e em cada tentativa de ingressar.

De forma semelhante, Valentina tem em suas experiências de tentativas a lembrança das reprovações que tivera:

Valentina: “Foram quatro vezes o ENEM e o vestibular duas vezes.”/

“Tentei várias vezes, me esforcei, mas não desisti até conseguir passar.” [Pergunta 7]

Nos sinais ESFORÇAR e TENTAR, ela imprime mais força nas ENM, mas também EF de satisfação. Possivelmente ela desejasse expressar sua satisfação com o empenho que tivera para ser aprovada.

Nessa resposta de Valentina, uma observação interessante que também havíamos notado em Laura. Ela foi respondendo à pergunta que eu estava formulando antes de concluí-la. Ela respondeu à pergunta antes de eu concluí-la. Parece-nos que já estava esperando por aquela pergunta. É interessante notar como ela estava inserida em nosso diálogo. Demonstra o

caráter dialogal da entrevista e a abertura que ela permitiu para acessarmos as informações sem reservas, como afirma Bortoni-Ricardo, “Quando o pesquisador consegue fazer com que a entrevista ganhe uma dimensão de espontaneidade e flua como uma conversa descontraída, fica mais fácil minimizar a assimetria social” (BORTONI-RICARDO, 2008, 128)

Em alguns momentos da entrevista, foi preciso reformularmos as perguntas para que Valentina pudesse compreendê-las melhor, inclusive, dando-lhe exemplos. Um desses momentos foi quando ela disse que havia feito a prova de acesso ao ensino superior, 2 vezes e depois disse que seria 6 vezes. Ao lhe perguntar novamente quantas vezes, ela respondeu que na verdade haviam sido duas vezes o vestibular e 4 vezes o Enem, somando-se 6 vezes. Contudo, não desistiu, se esforçou e, enfim, conseguiu ser aprovada. [Diário]

Laura também fala que as tentativas de ingressar no ensino superior foram encaradas como experiências, demonstrando que ela havia seguido o conselho dos amigos e do(a) intérprete como já fora relatado.

Laura: “[...] eu tentei o ENEM”/

“[...]eu nunca desisti. Tentei, tentei, tentei apenas como experiência [...]” [Pergunta 3].

A palavra “experiência” apareceu frequentemente nas respostas de Laura. Em alguns momentos da tradução foi difícil distinguir o sentido do sinal, pois, ele pode indicar “experiência” e “tentativa”, entre outros sentidos, porque têm a mesma CM, mesmo PA, mesma D e somente o M diferente. Essa semelhança que ocorre com alguns sinais na Libras, é chamada de pares mínimos (QUADROS; KARNOPP, 2004). Por isso, em alguns momentos que o M não estava tão evidente, recorriamos à semântica e a ENM para ajudar a traduzir o sinal.

Ao que parece, no total, Laura tentou ser aprovada por sete vezes, pois segundo ela, foram 5 vezes fazendo o ENEM e o vestibular 2 vezes. Cada uma dessas tentativas eram decisões dela. Inclusive, quando não foi aprovada em Minas Gerais, disse que não ficou triste, porque havia o fator negativo da distância de casa, mas que no mês seguinte já estava procurando outra instituição para concorrer a uma vaga novamente.

Quando então ela foi aprovada, não só ficou alegre, mas também surpresa, pois havia se dedicado a estudar em casa, com o auxílio da sua irmã.

Laura: “Quase uma semana após eu ter feito a prova, eu estava esperando, quando então, me disseram que eu tinha sido aprovada e me deram os parabéns. Eu gritei de felicidade./

“E eu pensei: mas como? Eu não tinha feito cursinho, nada. Tinha estudado em casa, sozinha. Tive ajuda da minha irmã e agradeço a ela por isso.” [Pergunta 6]

Com sua aprovação, Laura passa a estimular outras pessoas surdas a também estudarem e questiona, inclusive, amigas sobre o interesse delas em participar de um vestibular ou ENEM, para cursar o ensino superior.

Laura: [sobre as(os) amigas(os) surdas(os)] “Quando ainda estava no ensino médio, e ainda não tinha participado de nenhum processo seletivo, elas já tinham terminado a educação básica. Depois eu terminei o ensino médio, fiz o processo seletivo, fiz vestibular e perguntei a elas se também já tinham feito, mas ainda não tinham feito. Eu achei muito estranho.” [Pergunta 8]

Vemos Laura dizer que quando ainda estava no ensino médio, já haviam colegas surdas que tinham concluído esse nível de ensino e após ela também concluir, as colegas ainda não tinham tentado uma vaga no ensino superior. Nessa Unidade de Análise, nos chama a atenção para a comparação que Laura faz da sua trajetória, com a observação de que os(as) amigos(as) surdos(as) concluíram o ensino médio, mas decidiram não continuar os estudos no ensino superior. A isso, ela acha “*muito estranho*”. Ela acreditava que seus (suas) amigos (as) deveriam ter enfrentado o processo seletivo, por isso, parecia-lhe estranho que ainda não tivessem feito. Em outro trecho, essa informação é confirmada e temos a noção de que para Laura, o processo seletivo era mesmo uma etapa a ser superada pela pessoa surda, com a conclusão do ensino médio.

Laura: “Tinham preguiça e diziam que não queriam tentar [...]”/

“Já outros surdos diziam ‘não quero ir para a faculdade agora’/

“[...] ficavam enrolando, enrolando e deixando para depois. Mas, por que, se já concluíram o ensino médio?/

“Não tem curiosidade?” [Pergunta P8]

Possivelmente, baseando-se na sua própria trajetória para obter aprovação no ENEM, Laura considera que alguns amigos surdos eram preguiçosos e outros ficavam enrolando, dando pouca importância ao ensino superior. Mas, para todos ela atribui o fato de não terem curiosidade. A mesma curiosidade que a fez iniciar sua trajetória, mas, que os outros amigos surdos não tinham, segundo ela.

É interessante destacar que diferentemente de suas amigas surdas, Laura não ficava pensando no cenário local e a limitação aparente por não ter uma pessoa surda no ensino superior. Ela percebe que não era preciso esperar alguém entrar numa faculdade na cidade para só depois ela tentar. Laura prefere olhar para fora de Barreiras e ver que em outros lugares, pessoas surdas tinham estudando. Ela faz questão de destacar a curiosidade como um

motivador. Isso nos lembra novamente Paulo Freire. Aparentemente Laura tem o desejo de aprender e se lança em tentativas porque tem curiosidade.

Talvez, ela tivesse a crença de que todos os surdos deveriam tentar uma formação acadêmica. Contudo, por alguma razão, talvez a maioria dessas pessoas não se interessem por estudar em um curso de graduação e decidam por trajetórias diferentes de vida. Desse modo, “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação.” (SKLIAR, 2012, p.14)

Valentina também tem compreensão semelhante a Laura, por crer que sua trajetória e experiência com as tentativas de se aprovada nas seleções que participou, poderiam influenciar outras pessoas surdas a decidirem pelo mesmo caminho.

Valentina: “[...] não acreditavam como eu teria sido aprovada no ENEM. Foi porque eu estudei”. (continua) [Pergunta 7]

Quando ela fez o sinal COMO, foi enfática, com a sobrancelha contraída, cabeça levemente inclinada para frente, ombros e pescoço contraídos, balbuceio oral da palavra sinalizada, e olhar fixo na locação de uma 3ª pessoa (dêitico), indicando curiosidade, admiração e talvez indignação.

Valentina deseja demonstrar que as pessoas ficaram admiradas com a sua aprovação, o que a deixou aborrecida. Provavelmente por esse motivo, ela a explicou o que precisou fazer para obter a aprovação, começando com “*foi porque eu estudei*”. Essa fala é acompanhada de EF séria e uma breve pausa, esperando ser compreendida com sua afirmação. Percebe-se nessa fala - que também aparece em respostas anteriores – que ela reitera a frase “eu estudei”, com a conotação de que seu esforço foi fundamental na aprovação. Não vemos isso apenas como um reconhecimento da sua conquista, mas como a necessidade de marcar uma posição ativa de quem está inserida no contexto universitário.

A nossa análise da frase “[...] não acreditavam como eu teria sido aprovada no ENEM” é de um registro de pessoas que ficaram admiradas com o seu “feito” e, conscientes ou não, estavam reproduzindo um discurso capacitista. Comumente se ouve relatos de pessoas com deficiência que precisam explicar do que são ou não capazes de fazer, porque uma pessoa que produz e reproduz comportamentos capacitistas em suas relações de poder calçadas pela falácia da perfeição. Nesse sentido, não é de se admirar que Valentina se sentisse aborrecida em ter que explicar o que precisou fazer para ser aprovada no ENEM, porque “[...] não acreditavam [...]”, pois o capacitismo “[...] lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas [...]” (DIAS, 2013, p. 2).

Valentina: (continuação) “Eu mudei a minha forma de pensar e disse "não". Eu me conscientizei, retirei aquele pensamento. (continua) [Pergunta 7]

Ela falou “*EU ARREPENDER*” com as duas mãos e depois com uma, o que nós traduzimos como “eu me conscientizei”, ou seja, ela ficou convencida da importância de continuar os estudos. Ela se conscientizou de que não deveria parar os estudos com a conclusão do ensino médio.

Valentina: (continuação) “Eu entendi que precisava continuar estudando e aproveitar o tempo para isso e tentar fazer a prova. Isso que eu aprendi, posso orientar outras pessoas que infelizmente não sabem nada sobre isso”. [Pergunta 7]

Quando ela diz “*eu entendi*”, fez ENM cujo sentido era “tá vendo? Consegui. Eu fiz. Deu certo”. Talvez não se trate unicamente de dizer o quanto se esforçou para ser aprovada, mas que desejava continuar estudando. Então, a sua identidade surda parece saltar das mãos e demonstrar que tem a responsabilidade de motivar os seus colegas surdos, que é individual, mas de forte relação coletiva centrada na língua de sinais. Como diz Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 116) “...a expressão ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares”.

7.1.3.2 Orientando outras pessoas surdas a “tentar”.

Neste subtópico estão concentradas as formas com as duas participantes expressaram o valor da experiência com os processos seletivos para orientar outras pessoas surdas a também tentar o ingresso no ensino superior. Os trechos destacados apontam dois momentos de aprendizado com a experiência de participação nos processos seletivos: da aprovação e a das reprovações.

Ao final das várias tentativas que as participantes Laura e Valentina tiveram para ingressar no ensino superior, as experiências que resultaram na aprovação se converteram em caminhos que elas desejam compartilhar com outras pessoas surdas. A satisfação em contribuir com a comunidade surda é evidente, como diz Laura: “*Por isso que agora eu gosto quando me chamam para palestras, para ajudar, para dialogar.*”

Na resposta à Pergunta 8, sobre “**o que você diria a outras pessoas surdas que estão terminando a educação básica?**” Valentina expressa satisfação e se sente importante incentivando outras pessoas surdas a também continuar os estudos:

Valentina: “Eu perguntaria qual era o sonho deles. / eu iria incentivá-los, motivá-los a pensar sobre isso. Falaria que eu tinha o desejo de ser enfermeira e se eles me olhassem dizendo que

eu não seria aprovada. Aí, eu diria que é possível sim. Vocês vão ver. Então, eu diria que já tinha sido aprovada.” [Pergunta 8]

Quando termina sua fala se acomoda na cadeira e disse “*Olhem para mim*”, satisfeita com expressão de felicidade. “*E então, entenderiam*”. Novamente ela faz o sinal de ARREPENDER, que na semântica da frase, traduzimos como “se conscientizar ou entender”.

Em vista disso, ela se sente autorizada a perguntar: “*qual era o sonho deles*” É uma pergunta confrontadora, mas crucial, pois demonstra a principal motivação de Valentina: um sonho. Ela se apaixonou pela área da saúde e por isso, estudou no curso técnico em enfermagem, mas seu sonho era ser médica. O sonho a motiva e ela sabe que quando outros surdos também descobrirem seus sonhos, eles “entenderão”.

A essa mesma pergunta, Laura fala também baseada em sua experiência:

Laura: “[...] eu diria a elas que precisariam tentar, independente das dificuldades. O importante é tentar até passar, porque é possível.”/

“Incentivaria a tentarem. Eu diria que em outros lugares já tem muitos surdos estudando. Foram surdos que tiveram curiosidade, tentaram fazer as provas e foram aprovadas nas vagas para pessoas com deficiência, em universidades ou faculdades particulares.” [Pergunta 8]

Laura demonstra ter conhecimento sobre o processo seletivo e as reservas de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, conforme a Lei 12.711/2012 alterada pela Lei 13.409/2016. Porém inclui nessa reserva de vagas também as faculdades particulares, que em verdade, estão fora da abrangência da Lei citada.

As orientações que Laura diria a outras pessoas surdas envolvem “[...] *tentar até passar*” e “[...] *surdos que tiveram curiosidade [...]*”. Duas expressões que vemos se repetir em suas respostas, demonstrando o valor das experiências individuais e a existência de caminhos que cada uma construiu com em suas trajetórias escolares até vencer a etapa do ingresso no ensino superior.

Laura, assim como Valentina, não parecem se sentir limitadas com serem surdas, por isso elas não só tenham sido firmes em suas decisões de serem aprovadas para realizarem o desejo de cursar uma graduação, mas também se sentissem impelidas a motivar outras pessoas surdas a fazerem o mesmo. Vygotsky (1997, p. 18) entende que “el defecto se realiza como uma desviación social”, pois ele entendia que a pessoa com deficiência (ele fala da criança) não sente diretamente a sua deficiência, mas o que essa pessoa sente é a consequência resultante desse defeito na sociedade.

Laura já incentivava as colegas quando também estava tentando entrar no ensino superior. Em uma das respostas, ela relata seu diálogo com a amiga “E” (Para isso ela alterna os lados

Esquerdo e Direito, indicando as posições entre ela e sua amiga): [E] “*Você tinha me dado aqueles conselhos e agora já terminou (a graduação)*”. ENM de felicidade. Laura fala sobre sua amiga “E”, com quem conviveu e que teve papel importante incentivando-a também continuar os estudos em nível superior. Seu nome foi omitido a fim de preservar sua identidade, por isso a chamamos de “E”.

Segue-se uma sequência de Trechos de Fala de Laura, sobre os questionamentos que ela fez a sua amiga “E”.

Laura: Qual importância você dá para a educação? O que você acha mais importante? Hein?"/

“O que você acha? Qual a sua opinião? Estudar e se desenvolver, se formar, se esforçar, trabalhar, aumentar o seu interesse? E então?"/

“Você sabia que tem reserva de vagas para pessoas com deficiência?"/

“Eu também incentivei uma prima surda, dava conselhos a ela.”/

“Nunca obriguei ninguém[...]”. [Pergunta 8]

Laura se reposicionou à frente da câmera e mudando para EF neutras, disse: “*Tem outra surda também que eu incentivei[...]*”. E termina de forma muito interessante e ao mesmo tempo reveladora de como havia definido sua forma de agir: “*Não fico insistindo. Porque podem me achar chata. Então eu respeito.*” As asserções 2 e 4 são contempladas nesse Trecho de Fala de Laura, que se sente responsável em ajudar outras amigas surdas no enfrentamento das condições postas para acessar o curso pretendido, mas que prefere não insistir, respeitando as suas escolhas.

Para Laura é preciso tentar independente das dificuldades. Talvez por isso, “E” tivesse encontrado nela, a referência para se aconselhar sobre cursar uma faculdade. Como afirma Lopes e Veiga-Neto (2010, p.121), “Ter o próprio surdo como o *outro* significa buscar nele a possibilidade de que ele mesmo sirva como referente, capaz de informar, àquele que olha e se olha, sobre (o que é) a condição *ser surdo*.” A expressão “tentar” dita por Laura, aparece em vários *Turnos de Fala* e pode ser um indicador de sua própria trajetória, refletindo no valor que ela dá aos processos e ao aprendizado através das experiências.

Esses relatos de Laura e Valentina sobre incentivarem outras pessoas surdas, apontam para a asserção 1, 2, 4 e 8, pois as duas ingressaram no ensino superior, e entendem que esse é um espaço que seus amigos também podem acessar e, por isso, se dispõem a esclarecer dúvidas (em sua própria língua) que eles venham ter.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Moura, Leite e Martins (2017, p. 542) apresenta resultado semelhante ao que encontramos nos Trechos de Fala acima, quando “Quatro dos sete participantes acreditam que o surdo, mesmo com suas limitações, tem condições necessárias para a continuidade dos estudos, em nível superior, mas precisa que sua forma de comunicação seja levada em conta e garantida.” Nessa pesquisa sobre a importância que as pessoas surdas dão à formação em nível superior, os pesquisadores relataram que dos sete participantes, três também não optaram por ingressar em faculdades, apesar de entenderem a importância dessa formação para um futuro profissional melhor.

Semelhantemente ao que relatamos acerca da pesquisa de Moura (2016, p. 77), sobre a falta de incentivo às pessoas surdas na escola, para ingressarem no ensino superior, Moura, Leite e Martins (2017, p. 542) também entendem que a “falta preparo e orientação da escola básica em formá-los, para que possam se apropriar de conhecimentos necessários a fim de ingressarem no Ensino Superior”. Essa constatação pode refletir a prevalência pela preservação da hegemonia ouvintista na escola e sua falta de expectativa sobre o futuro da pessoa surda. Por isso, se Laura e Valentina precisaram assumir papéis de referência perante seus amigos surdos, isso pode demonstrar o fracasso da escola em fazer esse papel e mais um desafio a ser superado no acesso de outras pessoas surdas ao ensino superior.

Skliar (2012, p. 19) entende que ao se falar de fracasso escolar em relação a educação de surdos, uma coisa que se deve considerar é a falta de acesso à língua de sinais e a representações sobre a surdez e os surdos, entre outros aspectos. Novamente, Laura e Valentina sendo surdas, ao usarem a língua como marcador de identidade para orientar outros surdos, estão falando de possibilidades de superação apesar das dificuldades enfrentadas por elas em um contexto educacional inclusivo, mas ainda hegemonicamente ouvintista. Tal situação reafirma que: “A cultura surda, assim como qualquer outra é uma cultura que jamais conhecerá a tranquilidade do viver sem luta” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p.128).

7.1.3.3 O ensino superior como formação para o trabalho

Nesta subseção estão os registros de como pudemos analisar o que as participantes pensam sobre a relação da formação no ensino superior com o mercado de trabalho. São dois os destaques que fizemos: a finalidade da formação acadêmica e a escolha por cursar uma graduação planejando exercer uma profissão.

As duas participantes da pesquisa têm compreensão semelhante sobre a finalidade de um curso superior. Para elas, trata-se de uma habilitação para exercer uma profissão, que é uma opinião comum também entre as pessoas ouvintes.

Laura: “Mas, também porque é um sonho, um desejo de poder ingressar em busca de uma profissão em que se deseja trabalhar. (continua) [Pergunta 5]

Ela começa a resposta com EF de sugerindo dúvida, mas, aos poucos os movimentos dos sinais vão ficando mais esparsados, como a entonação em língua oral, quando alguém quer exemplificar algo e vai alongando as sílabas quando não se tem muita certeza sobre o que está dizendo.

(continuação) “Também poderá ser professor de matemática futuramente, fazer administração, entre outros. Poderá ajudar na inclusão nas escolas e, trabalhar. É a minha opinião.” [Pergunta 5]

Ela tem as mãos levemente soltas para baixo e fez EF com o sentido de "acho/parece". Ficou evidente que ela estava insegura sobre a sua resposta. Então, depois de ter concluído essa fala, ela deslocou seu tronco para a frente da câmera e disse, “é isso?”, com expressão interrogativa e sorrindo ao final. Talvez desejasse dizer "acho que é isso. Estou certa?".

Quando ela respondeu à pergunta 4, sua fala teve o mesmo teor pragmático e incerto.

Laura: “[...]na universidade, é possível desenvolver no seu aprendizado e também ter uma profissão; adquirir maturidade e então, trabalhar. Com a formação, é possível ser professor e continuar se desenvolvendo. Sei lá! Essa é a minha opinião”. [Pergunta 4]

Sua fala expressa a noção que tem do processo educacional formal. Uma sequência que “começa com o aprendizado de coisas básicas” [Pergunta 4] e segue com a explicação:

Laura: “É cobrado uma prova”/

“[...] o vestibular ou ENEM são provas exigidas [...]” e então, “[...] na universidade, é possível desenvolver no seu aprendizado [...]”/

“[...] adquirir maturidade e então, trabalhar”/

“[...] ser professor e continuar se desenvolvendo”. [Pergunta 5]

São exemplos que estão no contexto da sua compreensão sobre uma divisão entre a educação básica e o nível superior. A pesquisa de Moura, Leite e Martins (2017, p. 540), também realizada com pessoas surdas, obteve dado semelhante em suas entrevistas, quando os participantes surdos expressaram o valor da formação na faculdade, em “aprender para se desenvolver”, trabalhar e usufruir dos seus benefícios financeiros.

Então, Laura entende que esse desenvolvimento é contínuo, iniciando na educação básica, até quando estiver trabalhando, após concluir sua graduação. Mas, para seguir de uma etapa para a outra nesse desenvolvimento, ela sabe que é preciso passar por uma seleção,

porque: “*É cobrado uma prova, para ser aprovado, poder entrar na faculdade e aprender uma profissão [...]*” (Pergunta 5). O papel que Laura atribui ao vestibular e o ENEM é o de ser uma etapa obrigatória, exigida, seletiva, mas que precisa ser superada, independente de quantas vezes forem necessárias para se aprovada.

Valentina tem compreensão semelhante a Laura, como é expresso na resposta à pergunta 4, porém, bem mais curta: “*No ensino médio estuda para aprender e se desenvolver. Já no ensino superior, ao se formar, recebe um certificado para trabalhar*”.

Independentemente da extensão da resposta, tanto Valentina como Laura têm a mesma compreensão de que uma formação acadêmica deve qualificar a pessoa para um ofício específico, ou seja, exercer uma profissão. Essa percepção de que a continuação dos estudos na universidade tenha como fim último a obtenção de um “*certificado para trabalhar*”, pode estar relacionada com necessidades comuns a qualquer outra pessoa sem limitação auditiva. Não foi possível identificarmos no cenário social da pesquisa, nos registros que fizemos no Diário ou durante as entrevistas, qualquer indicativo de ordem social que influenciasse as duas participantes a relacionarem a necessidade da formação acadêmica com o mercado de trabalho. Ou ainda que a finalidade da educação formal fosse obrigatoriamente de preparar o estudante para o mercado de trabalho. Os relatos indicam que o interesse de cada uma, movidos por razões distintas, foram geradores desse desejo e alimentados por atos de incentivo e motivação.

Como já foi discutido na seção 1, Valentina teve seu interesse por ingressar no ensino superior impulsionado por conhecer o trabalho desenvolvido em um hospital, onde acompanhava seu avô.

Valentina: “Então, nessas minhas idas ao hospital, eu pensei: futuramente será possível eu estudar isso e fazer igual. Eu me viciiei no cheiro daquele ambiente e disse: vou me inscrever, estudar e ser aprovada.” [Pergunta 1]

Essa Unidade de Análise expressa o quão interessante a área da saúde se tornou para ela, inclusive quando disse: “*futuramente será possível eu estudar isso*”. Nota-se que seu aparente desinteresse em continuar os estudos, havia sido substituído pelo desejo em trabalhar na área de saúde hospitalar. Dizer agora que desejava continuar os estudos e ter decidido estudar até passar, nos indica que a experiência no hospital foi responsável por uma virada em sua vida, uma vez que essa escolha sobre a continuação dos estudos, apontou para uma formação profissional específica.

Convém notar também, que a opção em fazer o curso técnico em enfermagem parece ter sido intencional na etapa de profissionalização escolhida, como podemos ver no trecho: “*Eu*

amo a escolha que fiz pela enfermagem, e quero continuar os estudos.”. Valentina havia escolhido a área da saúde para se profissionalizar e não há em seus relatos, qualquer indicativo de que se sentisse impedida de fazê-lo. Nem seus pais ou amigos ignoraram sua escolha ou exprimiram dúvida sobre sua capacidade em realizar seu desejo. Por esse motivo, a Asserção 2 parece ser contemplada, por entendermos que Valentina sabia que ser surda não seria um impedimento para enfrentar as condições de acessar o ensino superior, apesar do seu temor com a redação.

Essa experiência de Valentina evidencia que, diferentemente de Laura, seu interesse pelo curso superior foi alimentado a partir de uma experiência pessoal com o local e, provavelmente, com a atividade profissional ali desempenhada. Esse é um indicativo de que tanto para pessoas surdas, como pessoas ouvintes, uma experiência pode ser a origem de algo que as no motive enfrentamento das condições de acesso ao ensino superior.

Valentina não questionou se seria possível pessoas surdas trabalharem num hospital, ou em qual profissão poderia se formar para trabalhar na área da saúde, sendo ela surda. Sua fala foi que: *“futuramente será possível eu estudar isso e fazer igual”* / *“vou me inscrever, estudar e ser aprovada”*, o que reforça nossa crença na Asserção 2 fazer sentido em seu caso.

No contexto referente ao momento em que historicamente esse relato se situava, ela não via impedimento ou impossibilidade para se graduar em uma área da saúde. A certeza de que seria possível *“[...] inscrever, estudar e ser aprovada”*, pode ser confirmada no verbo *“vou”*. Porém, como veremos mais adiante, ela também passará por um momento de dúvida e incerteza sobre a escolha por participar de um processo seletivo para o ensino superior.

Nos chama a atenção nas respostas das duas participantes, que seus pais não usavam de autoridade ou coerção para que ela estudasse um curso específico no ensino superior ou que ajudasse na manutenção das despesas domésticas.

Tanto Valentina como Laura usaram uma estratégia sintática de posicionar os dois níveis de ensino em lados opostos à sua frente do corpo, ficando um à esquerda e outro à direita, com o objetivo de demonstrar que há uma mudança entre eles. Porém, a nossa atenção se voltou para a evidência de que nas respostas das duas participantes, a formação em nível superior ficou marcada com a escolha pela qualificação para trabalhar.

Por fim, esta seção trouxe importantes reflexões sobre as compreensões que as duas participantes têm acerca do ensino superior e as motivações que as impulsionaram para o enfrentamento das condições para acessá-lo, revelando a formação para exercer uma profissão, como um dos seus principais objetivos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas respostas das participantes Laura e Valentina, evidenciou-se o valor do esforço pessoal, reforçando que se tratava de um fator determinante para alcançarem o objetivo de ingressar no ensino superior. Sem um olhar menos atento, seria natural concordarmos com essa premissa. Porém, isso pode se tornar uma armadilha ao leitor.

Há de considerar que as duas participantes tiveram alguns fatores a seu favor, sendo o primeiro as demonstrações de confiança e afeto das suas famílias, compreendendo que apesar de não ouvirem, não havia empecilhos para continuar os estudos e não se conformarem com a conclusão da educação básica. Outro fator é que elas não foram privadas da educação formal, e nem de usarem a Libras, apesar da ausência de intérprete em algumas seleções que participaram.

As nossas considerações são de que as participantes compreendem o acesso ao ensino superior como uma etapa obrigatória e necessária. As duas demonstram conhecer que há uma divisão entre os dois níveis de ensino, mas nenhuma delas soube explicar objetivamente a razão de haver essa divisão. As duas participantes não expressam compreensão detalhada sobre o processo seletivo, mas dizem que são “exigências” para ingressar no ensino superior. As respostas indicam quem elas sabiam que haveria uma prova em que seria cobrado conhecimentos específicos de disciplinas cursadas na educação básica.

Para elas, o processo seletivo é entendido como uma etapa importante para ingressar no ensino superior que, por sua vez, prepara essas pessoas para o mercado de trabalho. Em todas as respostas que apontavam para o papel do ensino superior, a profissionalização apareceu como o motivo para se cursar uma graduação.

Não notamos uma preocupação excessiva com o processo seletivo em todas as suas etapas, mas apenas com questões dissertativas, em especial, a redação. Por esse motivo, destacamos o temor pela ausência do tradutor e intérprete de Libras no processo seletivo, mesmo no ENEM, que já possui o recurso de questões gravadas em vídeo com tradução para a Libras. As participantes da pesquisa ressaltam que a ajuda do profissional tradutor e intérprete de Libras durante as provas seria fundamental, na medida em que poderiam tirar dúvidas simples ou esclarecer a questão interpretada, com sinais conhecidos pela comunidade local da pessoa surda.

Não se pode negar que a falta de uma melhor preparação para enfrentar o processo seletivo, pode ter sido o principal motivo de as participantes necessitarem de várias tentativas para ingressarem no ensino superior. A necessidade de acessibilidade comunicacional e

atitudinal não está presente apenas nos processos seletivos, mas desde a educação básica. Nesse sentido, não se pode deixar de questionar a qualidade do ensino para todas as crianças e adolescentes em idade escolar e não apenas para as pessoas surdas ou com outras deficiências.

A pesquisa revelou que, para as pessoas surdas, a escola precisa proporcionar informações em Libras sobre o ensino superior e os seus diversos cursos de graduação, bem como os processos seletivos e auxiliá-los na escolha por uma profissão. Deve também, apontar os possíveis caminhos para quem não deseja continuar os estudos em nível superior, primando pela vida independente e com autonomia.

Compreendemos que a democratização do acesso ao ensino superior, implica saber que esse acesso começa na democratização da informação sobre as formas de ingresso. Se as informações divulgadas não chegam às pessoas surdas e outras pessoas com deficiência, não há razão para serem consideradas acessíveis.

Os relatos demonstram que as duas participantes entendem que se a pessoa ouvinte tem acesso a uma informação, mas não o faz, incorre em omissão. Portanto, a pessoa surda entende que é responsabilidade do ouvinte informá-la, incentivá-la e sanar-lhe dúvidas sobre esse e outros assuntos. Nesse sentido, o surdo sabe que em relação ao ouvinte, no que se refere ao aspecto linguístico, ele faz parte de uma comunidade minoritária. Assim, o ouvinte que sabe Libras, deve usar desse recurso linguístico para compartilhar essas informações com a pessoa surda.

Sobre as motivações que as participantes surdas tiveram no enfrentamento das condições para ingressar no ensino superior, estão em evidência a curiosidade de estudar numa universidade, o desejo de cursar uma graduação, o incentivo dos pais e familiares, a representatividade da pessoa surda que obteve sucesso acadêmico e a sonho profissional.

Como contribuições, a nossa pesquisa trouxe o valor da complexidade analítica e reflexiva nas falas das participantes surdas, revelando um potencial campo de estudo, por educadores e pesquisadores de outras áreas do conhecimento. Destacamos também a contribuição que o nosso trabalho pode trazer para o estudo da tradução, que, apesar de não ser esse o nosso objetivo, procurou demonstrar a viabilidade de sistematizar etapas de transcrição e/ou tradução da Libras para a Língua Portuguesa em pesquisas qualitativas.

Reconhecemos que uma das dificuldades que tivemos nesta pesquisa, foi com os recursos empregados para captação das imagens, tanto do pesquisado quanto das participantes. Foi necessário mudar de programas para gravação mais de uma vez e orientar as participantes quando a posição diante do aparelho celular, além das diversas pausas por estarmos fazendo a entrevista via web, em suas casas. Além disso, na transcrição e/ou tradução, devido a velocidade

dos movimentos na fala das participantes, e a qualidade da transmissão, houve a necessidade de fazer escolhas tradutórias em vários trechos que causavam dúvidas. Nesses momentos, nos assegurávamos de compreender os aspectos semântico e sintático das repostas e as expressões não-manuais, posição e a direção do corpo, entre outros aspectos linguísticos.

Para possíveis pesquisas que este estudo possa contribuir, levantamos o questionamento que nos intrigou em alguns momentos da pesquisa, sobre a expectativa de futuro que os profissionais da Educação Básica têm sobre seus estudantes surdos, como uma das possibilidades de continuação deste estudo.

Por fim, desejamos que os capítulos que produzimos, principalmente os resultados, possam contribuir para futuras investigações. Que o nosso estudo possibilite de alguma forma, a reflexão de questões relacionadas à trajetória formativa de pessoa surda ou, sobre pesquisas que valorizem as produções de sentido na fala produzida com o uso da Libras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. M. L. DE. Acesso à educação superior no Brasil: direito ou privilégio? **Revista HISTEDBR On-line**, História, Sociedade e Educação no Brasil. n. 38, jun. 2010.
- ALVES, F. Unidades de Tradução: o que são e como operá-las. *In*: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 31-40.
- BÍBLIA. A. T. Levítico. Em: **Bíblia Brasileira de Estudo**. Tradução: João Ferreira de Almeida. São Paulo: Hagnos, 2016a. p. 169–209.
- BÍBLIA. A. T. Êxodo. Em: **Bíblia Brasileira de Estudo**. Tradução: João Ferreira De ALMEIDA. 1. ed. São Paulo: Hagnos, 2016b. p. 91–166.
- BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147–172, abr. 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 1. ed. São Paulo: Parábola Ed., 2008.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, DE 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 21 jul. 2019
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.[...] Acesso em: 21 jul. 2019.
- BRASIL. **Comissão Internacional das Pessoas Deficientes**. Relatório de atividades da Comissão Nacional para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Brasília: Ministério da Educação, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BRASIL. Gabinete do Ministro. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**. Brasília. 8 maio 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em 15 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 23 dez. 1996b. Brasília, DF: 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 dez. 2019
- BRASIL. **Os avanços da Reforma na Administração Pública**. 1995-1998. Brasília - DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1998.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Brasília, DF: 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 02 Out. 2019

BRASIL, Gabinete do Ministro. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Diário Oficial**, Seção 1, p. 12. 11 nov. 2003. Acesso em: Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019

BRASIL. **Decreto nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 02 Out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília: SEESP. 2006.

BRASIL. **Resolução Normativa nº 147, de 14 de fevereiro de 2007**. Ministério da Saúde. Brasília, DF. 14 fev. 2007, Sec. 1, p. 131.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. 2008, p. 19.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 17 jun. 2009, p. 2.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 maio 2020

BRASIL. MEC. Documento Orientador. **Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior**. Brasília: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Seção 1. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm Acesso em: 17maio2021

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.** Cadastro e-MEC. 2019. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRIEGA, D. A. M. **O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro.** O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro—São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1 fev. 2017.

CÂMARA JR, J. M. **Manual de expressão oral e escrita:** a exposição oral, correção da linguagem a elocução plano de uma redação. 21. ed ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

CAMPOS, R. H. DE F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados:** Mulher, Mulheres. v. 17, n. 49, p. 209–231, 1 dez. 2003.

CARVALHO, J. M. DE; **A construção da ordem:** a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação,** n. 24, p. 5–15, dez. 2003.

COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e hoje:** posição, sujeito e identidade. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Olivera da Rocha Silva, Maria Imilda da Costa e. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, L. A. C. R. DA. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980. v. 1

CUNHA, L. A. C. R. DA. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DIAS, A. A. M. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência,** n. SEDPCd / Diversitas / USP Legal, jun. 2013.

FÁVERO, M. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar Em Revista,** v. 28, 1 dez. 2006.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso básico**. Livro do Estudante. 8ª ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERREIRA, L. **Por uma gramática línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FILIPAK, S. T.; HENNERICH PACHECO, E. F. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, 27 set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2006.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010.

GAVALDÃO, N. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico**. Dissertação de mestrado—Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, 20 fev. 2017.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1.ed., 13.reimpr. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Ed., 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GÓES, M. C. R. DE; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. Em: GÓES, M. C. R. DE; LAPLANE, A. L. F. DE (Eds.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Coleção Educação contemporânea. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, R. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. Em: MINAYO, M. C. DE S. (Ed.). **Pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67–80.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2012.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

IBGE. Censo Demográfico. **Nota técnica 01/2018**. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE. **Sinopse do censo demográfico, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2012**. INEP. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10maio2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação Superior: Sinopse Estatística - 2005**. INEP. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2013-sinopse-estatistica-2013-2005>. Acesso em: 10maio2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2013**. INEP. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10maio2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2014**. INEP. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10maio2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015**. INEP. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10maio2021

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2016**. INEP. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10maio2021

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2017**. INEP. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10maio2021

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2018**. INEP. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10maio2021

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2019**. INEP. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10maio2021

JANNUZZI, G. DE M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, out. 2004.

JANNUZZI, G. S. DE M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. Em: FERNANDES, E. (Ed.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 87–103.

KUMADA, K. M. O. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais**. Tese—São Paulo: Universidade de São Paulo, 15 dez. 2016.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (COMP.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. 1. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEBEDEFF, T. B.; MADEIRA, D. DE S. As crônicas de Jorge Sérgio L. Guimarães e as representações da surdez entre as décadas de 1950 e 1960. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p. 173–192, 8 dez. 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. DE; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, P. E. A. DE. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. Dissertação de mestrado—São Paulo: PUC-SP, 2012.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores Culturais Surdos. Em: VIEIRA-MACHADO, L. M. DA C.; LOPES, M. C. (Eds.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. 1a. ed ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116–137.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. Em: SKLIAR, C. (Ed.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33–49.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MADEIRA-COELHO, C. M. Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores. **Linhas Críticas**, v. 9, n. 16, p. 87–104, 2003.

MAIOR, I. M. M. DE L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 1 dez. 2017.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15–35, abr. 2009.

MARTINS, S. E. S. DE O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 107–126, 2017.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. DE C. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira. Em: SALLES, H. M. M. L. DE A. (Ed.). **Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais**. 1. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 73–96.

MEDEIROS, C. M. B. DE; MUDADO, T. H. O primado da ética e do diálogo. Em: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Eds.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 13–27.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255–273, 2018.

MESQUITA, L. S. D. **O acesso do surdo ao ensino superior:** limites e avanços das políticas educacionais de inclusão. Mestrado em Educação—João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

MINAYO, M. C. DE S. Ciência, técnica e arte: o desafio da ciência social. Em: MINAYO, M. C. DE S. (Ed.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9–29.

MOURA, A. F. DE. **Acesso ao ensino superior:** a expectativa do aluno surdo do ensino médio. Dissertação de mestrado—Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2016.

MOURA, A. F. DE; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. DE O. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 531–546, dez. 2017.

MYERS, G. Análise da conversação e da fala. Em: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 271–292.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. Em: MINAYO, M. C. DE S. (Ed.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 51–66.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista:** revista de educação e processos inclusivos, v. 1, n. 1, p. 04–13, 1999.

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 211–215, ago. 2016.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. Em: SKLIAR, C. (Ed.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51–73.

PLAISANCE, É. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 17, 2019.

PLATÃO. **Platonis opera.** Tradução: CARLOS ALBERTO NUNES. 3rd ed. ed. New York: Oxford University Press, 1995.

QUADROS, R. M. DE; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2004.

QUEIROZ, K. C. A. DE L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliemos?** uma experiência proposta pelo Sinaes. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como Iatrogênese. Em: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Eds.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 15–45.

RIBEIRO, D. (ED.). **Universidade de Brasília**. New edition ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2011.

ROSETTO, M. R. C. Á. A história das universidades no Brasil e a internacionalização do sistema universitário. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 136–149, 1 mar. 2019.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. 2a. ed., rev.ampliada ed. Passo Fundo, RS, Brasil: Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2005.

SALTO PARA O FUTURO. **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. v. 9

SALVIANO, B. N. Um estudo etimológico da lexia surdo: a aproximação da língua a fatos sócio-históricos. Em: DUCHOWNY, A. T. (Ed.). **Pelas veredas da etimologia**. São Paulo: NEHILP/FFLCH/USP, 2016. p. 79–89.

SANTOS, S. A. D. **O direito ao acesso à Educação Superior como um direito humano para pessoas surdas**. Dissertação de mestrado—Brasília, DF: Universidade de Brasília - UnB, 2017.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. Em: SKLIAR, C. (Ed.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7–32.

TRINDADE, H. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 819–844, out. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, E. O silêncio ou a profanação do outro. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, 8. n. 8, p. 16–24, 2007.

TUXI, P. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado—Brasília, DF: Universidade de Brasília - UnB, 2009.

UFOB. Edital Prograd/CPS N° 02/2021. **Edital Normativo do Processo Seletivo SiSU/UFOB 2021**.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990 - UNESCO Digital Library. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 18 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, 1994** - UNESCO Digital Library. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=7&queryId=dbba33ca-2ecf-4052-8cc7-653ef9defb98>>. Acesso em: 26 maio. 2019.

VIEIRA, E. T. DE B.; RODRIGUES, J. R. A constituição de uma verdade sobre a educação de surdos: uma aproximação aos documentos do Congresso de Milão (1880). Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências. **Anais da 39ª REUNIÃO NACIONAL - ANPED**. Niterói-RJ: ANPED, 2019. Disponível em: <<http://39.reuniao.anped.org.br/wp->

content/uploads/sites/3/trabalhos/4759-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020

WORLD BANK (ED.). **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. 1st ed. en español ed. Washington, D.C: Banco Mundial, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo V, Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- 1- Me fale como surgiu o seu interesse em ingressar na educação superior.
- 2- Como você se sentiu quando você soube que outras pessoas surdas tinham ingressado na educação superior?
- 3- Quando você estudava na educação básica, como você era informada sobre a possibilidade de continuação dos estudos, como por exemplo, para o ensino superior?
- 4- Por que você acha que existe a divisão dos níveis básico e superior de ensino?
- 5- Por que você acha que entre os níveis básico e superior existe um processo seletivo?
- 6- Quando você estava na educação básica, como você achava que seria o processo seletivo de acesso à educação superior?
- 7- Quais foram as principais dificuldades para você participar de um processo seletivo para ingresso na educação superior?
- 8- O que você diria para outras pessoas surdas que estão terminando a educação básica?

APÊNDICE B – Tabela de Tradução e/ou Transcrição das Entrevistas.

| QUEM | INÍCIO | FIM | UT - UF | IMPRESSÕES E OBSERVAÇÕES |
|------|--------|-----|---------|-----------------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

APÊNDICE C – Tabela de Seleção

| Quem | Unidades de Fala | Impressões e observações | Unidades de Análise | Comentário |
|-------------|-------------------------|---------------------------------|----------------------------|-------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

APÊNDICE D – Quadro de Relação das Respostas

| PERGUNTA DA ENTREVISTA: | | | | DIÁRIO DE PESQUISA | ANÁLISE |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------|---------------------------------|---------------------------|----------------|
| VALENTINA | IMPRESSÕES E OBSERVAÇÕES | LAURA | IMPRESSÕES E OBSERVAÇÕES | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

APÊNDICE F - Quadros de Codificações

CODIFICAÇÕES 2ª FASE

| TRECHOS DESTACADOS | INDICATIVO DE (CATEGORIA DE ANÁLISE) | SEÇÕES |
|--------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------|
| | | 1- Trajetória de vida das pessoas surdas |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | 2- A experiência do acesso ao ensino superior |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | 3- Educação superior como projeto de vida |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

APÊNDICE G – Quadro de Consolidação

| SEÇÃO - | | | | | | |
|----------------------------|---------------------------|----------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------|
| TRECHOS EM DESTAQUE | DIÁRIO DE PESQUISA | ANÁLISE | IMPRESSÕES E OBSERVAÇÕES | QUESTÕES DA ENTREVISTA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | ASSERÇÕES |
| | | | | | | |
| | | | | | | |