

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Wanuse Souza Lopes

**OS EGRESSOS SURDOS DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS: FORMAÇÃO ACADÊMICA E INSERÇÃO SOCIAL**

GOIÂNIA

2020

Wanuse Souza Lopes

**OS EGRESSOS SURDOS DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS: FORMAÇÃO ACADÊMICA E INSERÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação e Sociedade

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Valente Cavalcante

Goiânia

2020

L864e Lopes, Wanuse Souza

Os egressos surdos do curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Goiás [manuscrito]: formação acadêmica e inserção social/ Wanuse Souza Lopes.-- 2020.

132 f.: il.

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2020 Inclui referências f. 108-119

1. Universidade Federal de Goiás. 2. Ensino superior.
3. Educação inclusiva. 4. Surdos - Educação. I.Cavalcante, Cláudia Valente. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2020. III. Título.

CDU: 378.014.53(043)



**PUC
GOIÁS**



**OS EGRESSOS SURDOS DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: FORMAÇÃO ACADÊMICA E
INSERÇÃO SOCIAL**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes / UFG

Profa. Dra. Edna Misseno Pires / PUC Goiás

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Aurora Neta / UEG

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa, a minha família, meus amados filhos, Edimar e Isabella, meu coração fora do peito, aos meus netos, Luiz Eduardo e João Miguel, que irradiam minha vida de felicidade e minha nora querida, Pollyana, excelente esposa e mãe! Dedico ao meu companheiro inseparável, incentivador de todas as horas, José Vicente, que sempre se mostrou paciente e compreensivo durante todo meu processo de estudo exaustivo. Aos meus pais maravilhosos, que nortearam meu caminho, que serviram de exemplo de coragem, força e determinação; aos meus irmãos incríveis pelo carinho e amizade, aos meus sobrinhos lindos, que amo tanto, em especial, Ariel, que dedicou horas a fio na formatação dessa dissertação. A minha avó Joana, por seu exemplo de garra, persistência, firmeza e amor a família. Aos meus professores, na pessoa da minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cláudia V. Cavalcante que, durante o processo seletivo, acreditou em mim e me escolheu como orientanda; norteando brilhantemente esta pesquisa e me fazendo apaixonar por Pierre Bourdieu. Aos meus amigos, por meio de minha “BFF”, Prof.^a Dr.^a Cássia Rodrigues que, nessa reta final, foi fundamental para me equilibrar, acalmar e conduzir minha escrita com competência e carinho. Aqueles que não estão presentes neste plano, meus avós, que deixaram valores de generosidade, compaixão e respeito com o próximo, impressões que influenciaram quem sou e que levaram a culminar nessa dissertação de mestrado.

“Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assiná-la, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar) à sua natureza individual e à sua falta de dom”.

Pierre Bourdieu

RESUMO

LOPES, Wanuse Souza. Os egressos surdos do Curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Goiás: formação acadêmica e inserção social. 2020. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Goiânia, Goiás.

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa "Educação, Sociedade e Cultura", do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, é resultante das discussões do grupo de pesquisa "Juventude e Educação" e do projeto de pesquisa denominado "Diversidade Cultural nas Políticas e Diretrizes Educacionais, Nacionais e Internacionais", que nos possibilitaram pensar nas questões sociais que envolvem as minorias excluídas, das quais pertencem o surdo. Por esta razão, o sujeito desta pesquisa são os egressos do curso Letras/Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG), considerados no intuito de responder a seguinte questão norteadora: Em que medida o curso Letras/Libras da UFG ampliou as possibilidades de inserção social do egresso surdo nas diversas esferas da sociedade e quais são os limites e as possibilidades da formação levando-se em consideração a realidade objetiva a qual estes estão inseridos? Questionamento que se justifica tendo em vista que o Projeto Pedagógico do Curso Letras/Libras da Universidade Federal de Goiás define a proposta o curso para a formação de professores de Libras para atuarem no ensino Fundamental ou Médio; uma formação que será baseada numa concepção formativa do aluno, no intuito de possibilitar a "interação entre surdos e ouvintes em várias esferas sociais" (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008, p. 11). O estudo tem como objetivo geral investigar a formação acadêmica e a inserção social do egresso surdo da graduação de Letras/Libras da UFG à luz dos objetivos expressos no PPC do Curso. Toma-se como referencial o Conhecimento Praxiológico e a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, nas quais os fenômenos sociais são tratados na relação dialética entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Como metodologia, foram realizadas análises documentais dos editais de seleção, do PPC do Curso e das resoluções do curso de Letras/Libras da UFG. Além disso, para coleta de dados, foi aplicado um questionário sociocultural utilizando o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*) versão 26 para análise dos dados, junto a quatorze egressos do curso de Letras/Libras, dos quais sete participaram de uma entrevista aprofundada. E como referenciais norteadores da pesquisa foram consideradas as contribuições de Bourdieu (1983, 1989, 2012, 2012a, 2015, 2015a); Cavalcante (2010; 2014); Feres Júnior e Campos (2013); Klein (2001); Moehlecke (2004); Nogueira, Catani (2015); Quadros (2005); Skliar (2012); Strobel (2008, 2009), e outros. Os resultados, a partir da análise dos dados, mostram que o egresso surdo de Letras/Libras faz parte de uma minoria que conseguiu acesso ao ensino superior, muito em decorrência ao sistema de cotas. E que, durante a graduação, por meio das estratégias de ensino, este conseguiu se integrar ao curso, de modo a ampliar o vocabulário e desenvolver habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa. Já com a graduação, a maioria alcançou o objetivo de ser professor de libras. Contudo, apesar disso, constatamos também que a comunicação ainda é a barreira que dificulta a inclusão do surdo. Assim, é preciso pensar em escolas inclusivas bilíngues, num currículo voltado para surdo, com pedagogias visuais, que contemplem, de fato, a cultura surda.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão. Ensino Superior. Letras/Libras. Egressos

ABSTRACT

LOPES, Wanuse Souza. Deaf graduates of the Letras / Libras Course at the Federal University of Goiás: academic training and social insertion. 2020. Dissertation (master's degree) - Pontifical Catholic University of Goiás, Stricto Sensu Graduate Program in Education, Goiânia, Goiás.

The present work, registered in the research line "Education, Society and Culture", of the Postgraduate Program in Education at PUC Goiás, is the result of the discussions of the research group "Youth and Education" and the research project called "Diversity" Cultural in Educational, National and International Policies and Guidelines ", which enabled us to think about the social issues that involve excluded minorities, of which the deaf belong. For this reason, the subjects of this research are the graduates of the Letras / Libras course at the Federal University of Goiás (UFG), considered in order to answer the following guiding question: To what extent did the Letras / Libras course at UFG expand the possibilities of insertion development of deaf graduates in different spheres of society and what are the limits and possibilities of training taking into account the objective reality to which they are inserted? Questioning that is justified considering that the Pedagogical Project of the Letras / Libras Course of the Federal University of Goiás defines the proposal the course for the training of Libras teachers to work in elementary or high school; a training that will be based on a formative conception of the student, in order to enable "interaction between deaf and listeners in various social spheres" (PPC / LETRAS / LIBRAS, 2008, p. 11). The general objective of the study is to investigate the academic formation and social insertion of the deaf graduate of the undergraduate course of Letters / Libras at UFG in the light of the objectives expressed in the PPC of the Course. Pierre Bourdieu's Praxiological Knowledge and Reflective Sociology are taken as a reference, in which social phenomena are treated in the dialectical relationship between the objective and the subjective world. As a methodology, documentary analyzes were carried out of the selection notices and resolutions of the Letras / Libras course at UFG. In addition, for data collection, a sociocultural questionnaire was applied using the statistical package SPSS (Statistical Package for Social Science) version 26 for data analysis, along with fourteen graduates of the Letras / Libras course, of which seven participated in an interview. in-depth. Bourdieu's contributions (1983, 1989, 2012, 2012a, 2015, 2015a) were considered as guiding references of the research; Cavalcante (2010; 2014); Feres Júnior and Campos (2013); Klein (2001); Moehlecke (2004); Nogueira, Catani (2015); Quadros (2005); Skliar (2012); Strobel (2008, 2009), and others. The results, from the analysis of the data, show that the deaf graduate of Letras / Libras is part of a minority that gained access to higher education, largely due to the quota system. And that, during graduation, through teaching strategies, he managed to integrate into the course, in order to expand the vocabulary and develop reading and writing skills in the Portuguese language. With graduation, most achieved the goal of being a teacher of pounds. However, despite this, we also contact that communication is still the barrier that hinders the inclusion of the deaf. Thus, it is necessary to think of inclusive bilingual schools, of a curriculum aimed at the deaf, with visual pedagogies, which, in fact, contemplate deaf culture.

Keywords: Inclusion Policies. University education. Letters / Pounds. Graduates

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A EDUCAÇÃO DO SURDO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	20
1.1 A história da educação dos surdos da Antiguidade à Modernidade.....	20
1.2 As políticas públicas e os movimentos sociais para a educação dos surdos na atualidade	32
2 POLITICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	52
2.1 Políticas de inclusão na educação superior para surdos	52
2.2 Ações afirmativas no ensino superior para pessoas com deficiência: o caso da Letras/Libras da UFG.....	56
2.2.1 Letras/Libras da UFG: os editais dos processos seletivos	62
3 FORMAÇÃO ACADÊMICA E INSERÇÃO SOCIAL DO EGRESSO DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS	69
3.1 A formação acadêmica do surdo e a inserção social: uma definição a partir do projeto pedagógico do curso de Letras/Libras.....	71
3.2 Os sujeitos da pesquisa: perfil sócio cultural dos egressos do curso....	71
3.3 Inserção social dos egressos: conservação ou transformação do campo?.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXO I - QUESTIONARIO SÓCIO CULTURAL	120
ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	129

INTRODUÇÃO

Entende-se por inclusão a ação que visa incluir, acrescentar e incorporar pessoas em núcleos ou grupos que antes não faziam parte. Em várias partes do ocidente, Europa e Estados Unidos, desde os anos 1970, a bandeira de luta inclusiva já figurava entre os direitos sociais garantidos e normatizados. Mas, somente a partir de 1980 que a inclusão social de minorias ganhou visibilidade, impulsionada, principalmente, por importantes movimentos sociais e ações políticas. De modo gradual, várias sociedades democráticas foram discutindo e defendendo a inclusão de diversos grupos minoritários, de distintos espaços sociais, como direito de todos, merecendo destaque a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação com as Pessoas Portadoras de Deficiência, em maio de 1999¹.

A partir desses movimentos e de políticas de inclusão, em 2002, começa a vigorar, em algumas universidades públicas brasileiras, ações afirmativas, como os programas de cotas sociais e raciais, no intuito de corrigir injustiças sociais históricas de grupos que sofreram e sofrem discriminações raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outros grupos, como os de pessoas com surdez, por exemplo, que terminam em exclusão social, cultural e econômica.

Em decorrência dessa exclusão que atinge, inclusive o surdo, o ano de 2002 foi um marco para essa comunidade, uma vez que foi promulgada a Lei 10.436, na qual a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é regulamentada e passa a ser reconhecida como meio de comunicação e expressão da pessoa com surdez. Nesse sentido, esse fato representa um divisor de águas para a comunidade surda, visto que a Libras passa a ser considerada uma língua, com sistema gramatical próprio, de modalidade visual motora, com garantia de apoio, uso e difusão.

Nesse contexto, o cenário da educação do surdo ganha novas possibilidades, em todos os níveis, mas que demandam aspectos peculiares de adaptações para que favoreçam o acesso e permanência do sujeito surdo, desde a educação básica ao ensino superior, tanto em aspectos comunicacionais quanto pedagógicos.

¹ CONVENÇÃO. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>. Acesso em: 27 de mai. de 2020.

Diante do exposto, e considerando a graduação em Letras/Libras da UFG, surgiu o interesse pelo tema da inserção social do surdo a partir desse tipo de graduação, isto por ser um curso superior que traz, em sua matriz curricular, disciplinas voltadas para a cultura e identidade surda. Ao ingressar, por meio do primeiro vestibular, na primeira turma do curso de Letras/Libras, em 2008, notamos que, naquele primeiro momento, todos os alunos eram ouvintes e que, somente no semestre seguinte, houve o ingresso de alguns surdos no curso; número que foi aumentando nos anos subsequentes. E antes da conclusão da graduação, era possível notar os corredores repletos de surdos e, pouco a pouco, foram tomando os espaços da Faculdade de Letras: biblioteca, restaurantes, lanchonete, copiadora, estacionamento, auditório. Mas daí veio as indagações: Para onde esses alunos foram após a graduação? De que maneira o curso de Letras/Libras contribuiu para a inserção social do surdo objetivada no PPC do curso?

Inquietações que nos permaneceram latentes e foram tomando formas de questionamentos que culminaram em um dos objetivos de aprofundamento dessas questões no mestrado em educação, espaço onde as políticas educacionais, a cultura surda e o sujeito beneficiário das políticas são apreendidos e discutidos em uma relação dialética e crítica. Entendemos que a cultura surda é maneira como o sujeito surdo compreende o mundo e tenta modifica-lo, tornando-o acessível, habitável, ajustando-o com suas percepções visuais. De acordo com Padden e Humphires (2000, p. 05), citado por Strobel (2008, p.30 - 31):

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

Ao tomar como base a noção de cultura surda, e no processo de investigação sobre os surdos e a inserção social destes, a temática tornou-se evidente e o contato com os surdos ampliou a necessidade de reflexão a respeito do tema; instigando, assim, maior proximidade com os aspectos sociopolíticos que o envolve. Os diversos questionamentos e reflexões acabaram por construir, gradativamente, o objeto de pesquisa, isto à medida que aprofundávamos nas teorias e concepções sobre surdez, educação para surdos, políticas de inclusão, acessibilidade ao ensino superior.

À vista disso, e com o intuito de esclarecer melhor a temática, precisamos, primeiramente, compreender o que vem a ser “inserção social”. De acordo com o Dicionário Informal (2008 p.01), entende-se por inserção o ato de “inserir a comunidade economicamente ativa e melhor provida de condições ambientais, culturais e sociais, nas causas comunitárias mais emergentes”, ou seja, despertar o engajamento da população em favor de todas as pessoas, em que todas elas, sem exceção, possam ter acesso à informação, alimentação, saúde, educação, segurança, habitação, trabalho, renda e dignidade; ainda, que tenham igualdade de oportunidades, em uma sociedade justa, na qual os Direitos Humanos estejam a disposição de todos.

Diante dessa noção e do que está expresso no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Letras/Libras (2008), da Universidade Federal de Goiás, que afirma, em sua introdução, que o curso de Letras/Libras “destina-se formar docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior”, isto, conforme prevê o Art. 4º do Decreto nº 5.626/05, que diz que o curso é amparado “numa concepção formativa que traz como objetivo a atitude investigativa do aluno diante da aquisição, aprendizagem, bem como do ensino da Libras, a fim de ampliar possibilidades de interação entre surdos e ouvintes em várias esferas sociais.” (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008, p. 06 - 11), este trabalho tem como **objetivo geral** investigar a formação acadêmica e a inserção social do egresso surdo da graduação de Letras/Libras da UFG à luz dos objetivos expressos no PPC do Curso.

A fim de perquirir **o objeto de pesquisa em questão**, a formação acadêmica e a inserção social do egresso surdo, consideramos ser necessário compreender o surdo, sua língua, cultura e história da sua educação, por meio de pesquisa bibliográfica, com a intenção de perceber o movimento de constituição dos direitos à inclusão e à educação dos sujeitos surdos e as políticas de inclusão que garantissem o acesso e a permanência nos espaços educativos de educação formal.

De acordo com o Art. 2º, do Decreto 5626, de 2005, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Ainda, “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais,

aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, p. 01).

A partir dessas classificações, vemos que o surdo se comunica por meio de uma língua natural, a Libras, que possui uma gramática própria que lhe confere um status de língua. E, de acordo com o Art. 1º, parágrafo único, da Lei 10.436, de 2002, entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras

a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.01).

Assim, com base nessas noções, temos e como **questão orientadora**, desta pesquisa, o seguinte questionamento: Em que medida o curso Letras/Libras da UFG ampliou as possibilidades de inserção social do egresso surdo nas diversas esferas da sociedade (um dos objetivos apontados no PPC do curso), e quais são os limites e as possibilidades da formação, levando-se em consideração a realidade objetiva a qual estes estão inseridos?

Para embasar a pesquisa, analisamos vários referenciais teóricos como teses, dissertações e artigos em plataformas curadoras como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, e outras, entre os anos de 2014 a 2019. Para buscas nesses sites, nos servimos de descritores como egresso, surdo, Letras/Libras inserção social, porém não encontramos produção acadêmica alguma sobre a inserção social dos egressos do curso de Letras/Libras, tornando, desse modo, o trabalho inédito. Mesmo assim, consideramos algumas que mais assemelharam, e contribuíram para a elaboração da nossa pesquisa, e que estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para pesquisa

Autor	Título	Categoria	Instituição
1- Kete Mamhy Oliveira Kumada (2017)	O acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de libras em instituições federais	Tese - 2016	USP
2- Jonas Modesto de Abreu <i>et. al</i>	Expansão universitária e política de cotas: uma análise do caso da UFG em	Artigo - 2016	Repositório científico da UC

	Catalão		
3- Tatiele Esteves de Araújo Tristão	A formação do sujeito surdo: a importância do CAS em Goiás	Artigo - 2018	ROCA – Revista Científica
4- Cláudia Alquati Bisol	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão	Artigo - 2010	SCIELO
5- Cláudia Valente Cavalcante	Educação superior, política de cotas e jovens [manuscrito]: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro	Tese - 2014	TEDE - PUC
6- Edna Misseno Pires	O estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e o internacional	Tese - 2018	TEDE - PUC

Fonte: Autoria própria.

A partir dessa exposição, a fim de destacar o diferencial de nossa pesquisa, salientamos que este estudo toma como **método de pesquisa** a Teoria Praxiológica (BOURDIEU, 1983), na qual os fenômenos sociais são tratados na sua relação dialética entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Isto, mediado pelas disposições e a Sociologia Reflexiva (BOURDIEU, 1989) em que a “pesquisa é tida como uma atividade racional em que o investigador é aquele que se dedica humildemente ao ofício de investigação” (CAVALCANTE, 2010, p. 120). Ou seja, na metodologia reflexiva, de Bourdieu (1989), refletimos sobre nossa própria experiência social determinada; o que nos força a uma autoanálise, contribuindo, assim, para que o pesquisador reflita diante dos fatos, levando-o a uma vigilância intelectual para um “controle das pré-construções cotidianas e dos impensados epistemológicos”. Nesse sentido, seu ponto de vista é pautado na afirmação de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, visto que, para ele, não existe neutralidade do pesquisador na pesquisa.

Bourdieu (1983), ao tratar da produção acadêmica em Ciências Sociais, relata que o grande desafio na pesquisa social é tornar objetos, à primeira vista, tidos como pequenos ou sem importância, portanto insignificantes, em objetos socialmente relevantes, isto é, converter abstrações em problemas concretos. No caso de nossa pesquisa, a escolha do objeto, pautada em Bourdieu (1983), requer uma revisão de verdades postas e aceitas social e historicamente, uma vez que, enquanto autora, temos uma relação de proximidade com o objeto, isto por ser

egressa do curso e também intérprete de Libras. Função que, inclusive, dispensou a contratação de um intérprete de Libras, uma vez que somos graduada em pedagogia e iniciamos como intérprete de Libras na rede regular pública de ensino, em 2000, na cidade de Trindade-Go. Além disso, somos habilitadas por curso técnico em Libras pelo Curso "Chaplin", e tivemos a aprovação em concurso público, oferecido pela Secretaria de Educação de Goiânia, para a função de professor regente, sendo, posteriormente, remanejada para a função de intérprete de Libras, após aprovação em teste de fluência em Libras. No ano de 2009, ingressamos no curso de Letras/Libras da UFG, graduando 04 anos depois, o que nos manteve na função de intérprete de Libras na rede regular de ensino de Goiânia, cargo que ocupamos até o momento, contabilizando 19 anos como profissional intérprete de Libras.

Desse modo, na Sociologia Reflexiva, o autor apresenta princípios metodológicos para romper com as pré-noções e pré-conceitos em relação ao objeto de estudo. Para tanto, é preciso colocar em relação: teoria, método e contexto do objeto a fim de perceber e apreender as relações que se constituem no campo de investigação. Junto ao pensamento relacional, Bourdieu (1983) afirma que a dúvida radical é necessária para romper com as noções preconcebidas acerca do objeto para a sua melhor compreensão; pois, a partir da história social é possível compreender a constituição do objeto, quais interesses estão revelados ou encobertos em seus objetivos e a quem serve este objeto.

Ainda, de acordo com Bourdieu (1983), outros dois princípios são importantes no processo de construção do objeto e que são: *double bind* e objetivação participante. O primeiro, refere-se à correlação entre o conhecimento já produzido no campo de determinado objeto e proposição de algo novo ou um novo enfoque ao que já foi produzido. Isto é, apreender o objeto de um novo ponto de vista. E o segundo, refere-se à ruptura entre os interesses do objeto e os interesses do pesquisador, o qual ele denomina objetivação participante. Desse modo, a partir desses princípios, buscamos, nesta pesquisa, novos olhares teóricos, metodológicos a fim de contribuir para o campo das discussões acerca do surdo e seus processos de escolarização.

No que se refere à **metodologia de pesquisa**, realizamos uma pesquisa bibliográfica em relação à historicidade da educação do surdo, das políticas de inclusão no sistema de ensino para pessoas deficientes, e ainda sobre as políticas

de ações afirmativas no ensino superior e autores que dialogam com essas temáticas. Fizemos também uma pesquisa documental dos editais dos processos seletivos, 2008 a 2019, buscando compreender as mudanças no aprimoramento das estratégias de divulgação desses editais e o alcance dos seus sujeitos alvos (os não ouvintes), além da verificação de documental de leis, decretos relacionados. Os documentos analisados estavam disponíveis no site da UFG, Programa UFGInclui, são eles: Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Libras, editais de seleção para o curso, Leis e Regulamentos para o curso de inclusão e de políticas de ações afirmativas. Todos documentos analisados, na pesquisa, estão disponibilizados, on-line, para consulta pública.

Para desenvolvermos a pesquisa, estabelecemos um percurso a ser percorrido, respeitando e seguindo o fluxo da construção do objeto, sem rigidez na pesquisa, mas com “rigor científico, com técnicas adequadas ao problema e as condições de emprego, mas com extrema vigilância”, conforme Bourdieu (1989), citado em Cavalcante (2014, p. 16).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da PUC Goiás. E, após a sua aprovação com o parecer nº: 3.609.317, em setembro de 2019, partimos para a pesquisa de campo. Para a seleção dos respondentes, foram adotados os seguintes critérios: ser surdo, egresso do curso Letras/Libras, da UFG, turma 2010 a 2015, bilíngues em Libras e Português. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário e realizada entrevista semiestruturada. O questionário foi redigido em língua portuguesa, como previsto na Lei n 10.436, de 2006, que diz mesmo que a língua materna do surdo seja a Libras, os textos devem ser transcritos em língua portuguesa. O questionário (ver anexo I) foi enviado a 14 sujeitos e obtivemos 14 respostas.

O contato com os participantes foi realizado por um aplicativo de rede social, amplamente usado pelos surdos, por conta do recurso de vídeo chamada e de escrita. Um vídeo explicativo sobre pesquisa e as questões éticas que a envolvem foi produzido e enviado pelo aplicativo e, em seguida, encaminhamos o questionário online, produzido na plataforma do *Google Forms* para o email dos participantes da pesquisa. E, de posse dos dados dos questionários, estes foram tabulados e transformados em análises estatísticas por meio do pacote estático *Statistical Package for Social Science - SPSS*, versão 26. Dos 14 egressos contatados, sete concordaram em participar da entrevista aprofundada (ver anexo II).

Em decorrência ao momento de distanciamento social, devido à pandemia do novo Coronavírus, não foi possível fazer as entrevistas presencialmente, assim, estas foram realizadas por um aplicativo. As entrevistas foram feitas por vídeo chamada e gravadas pelo recurso de câmera do smartphone. Por se tratar de participantes surdos, essas foram assistidas, interpretadas, transcritas para o português e arquivadas, conforme as orientações do CEP.

Para efeito didático, organizamos a exposição dos dados da pesquisa bibliográfica, das análises documentais e da pesquisa de campo em três capítulos: O primeiro tem como título **A Educação do Surdo em uma Perspectiva Histórica**, nele tratamos da educação dos surdos, desde a Antiguidade aos tempos atuais, e também das políticas públicas e os movimentos sociais para a educação do surdo na atualidade. No segundo, denominado **Políticas Públicas para Inclusão dos Surdos na Educação Superior**, discutimos as políticas de inclusão para surdos na educação superior, as ações afirmativas no ensino superior para pessoas com deficiência e, como foco no Curso de Letras/Libras da UFG, analisamos os editais dos processos seletivos. E no terceiro capítulo, intitulado **Formação Acadêmica e a Inserção Social do Egresso do Curso de Letras/Libras**, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e os resultados das entrevistas realizadas buscando mostrar o percurso da formação acadêmica dos egressos, as contradições de inclusão e exclusão no campo e na inserção social, após diplomação. Em seguida, apresentamos as considerações finais, referências e anexos.

Tendo sistematizado a constituição do nosso objeto de pesquisa e os processos envolvidos no decorrer do estudo, e que vão gerar um conhecimento, a seguir, passamos a apresentar o primeiro capítulo.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DO SURDO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Este capítulo tem como objetivo historicizar a educação dos surdos a partir da Idade Antiga ou Antiguidade clássica; como eram vistos pelas antigas sociedades, passando pela Idade Média, quando começaram a ser instruídos, continuando na Idade Moderna, com movimentos e políticas públicas, e a Idade Contemporânea, que vislumbra uma educação bilíngue.

Tradicionalmente, os historiadores dividem a História em cinco grandes períodos: Pré-História, Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, mesmo sendo criticada por alguns historiadores, por considerarem que as sociedades são diferentes em cada uma dessas épocas. Mas, mesmo assim, nos serviremos dessa divisão, por se tratar de uma divisão histórica da Europa, a região onde iniciou a educação dos surdos.

1.1 A história da educação dos surdos da Antiguidade à Contemporaneidade

De acordo com Silva; Campos (2017) a idade Antiga, ou Antiguidade, compreende o período aproximadamente de 4000 a.C. a 476 d.C., e, nesse espaço de tempo, na Roma Antiga, que foi uma civilização clássica, surgiu, no século VIII a. C., a língua oral era predominante, nos espaços sociais, comícios, festejos, a fala era de suma importância, o que nos levam a crer, que não havia espaços de participação na sociedade para as pessoas com surdez. Nessa época, pensava-se que os deficientes eram incapazes de viver em sociedade devido suas limitações físicas, não os considerando normais.

Em 1500 a. C, na Palestina, tem –se os primeiros registros sobre os surdos, no livro de Levítico (Capítulo 19, versículo 44), "não se deve amaldiçoar ao surdo, nem por tropeço diante do cego". A esse respeito Silva e Campos (2017, p. 03) afirmam que:

[...] nas leis hebraicas, por exemplo, os "surdos-mudos" eram cuidados e protegidos como crianças e eram ainda assumidas como castigos divinos, imputados por forças sobrenaturais. O abandono e o sacrifício eram práticas cometidas, também, contra eles, e o surdo era visto por muitos como indomesticável; intratável e selvagem. Consequentemente, entre a caridade

e a rejeição, o estigma da surdez deixava o indivíduo à sorte, ou à fúria, dos deuses. O retrato de sacrifícios generalizados de crianças surdas, entretanto, é bastante frágil. Embora reafirmado em uma série de trabalhos no campo dos Estudos Surdos, esses descasos são revistos de forma crítica por alguns historiadores, entre eles, Braddock e Parish (2001), que afirmam que grande parte dos infanticídios levados a efeito na Antiguidade Clássica se dava, antes de tudo, por razões econômicas.

De acordo Strobel (2009) na Idade Antiga, a Bíblia escrita a 476 d.C., traz algumas citações sobre surdez no livro de Marcos, Capítulo 7, versículo 35: “E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente”.

Strobel (2009) menciona que, em 355 a. C, Aristóteles acreditava que quando não se falava, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento. É a concepção aristotélica que vincula a fala à estruturação do pensamento, a voz (*phoné*) como condição para a linguagem e a linguagem (e o *logos*) como processo *sine qua non* para o homem realizar-se como animal político. Aristóteles pertencia ao movimento filosófico e científico baseado na experimentação e fez uma relação entre surdez e mudez, mas não acreditava na possibilidade da diferença e nem da participação social do surdo. Tanto que Silva e Campos (2017, p. 05) asseveram:

As bases aristotélicas que articulam voz, fala, linguagem e pensamento fundaram, no mundo ocidental, compreensões sobre o sujeito surdo que, ainda hoje, não só ecoam no senso comum como sustentam uma série de medidas (políticas, pedagógicas, culturais, médicas, etc.) em relação a esse grupo. As premissas que se criaram a partir dessas observações deslocaram o indivíduo surdo para um espaço marginal, em que deveria ser curado, domado, sacrificado, abandonado, cuidado, etc., colocando-o frequentemente em uma posição de subjugação, opressão ou tutela do homem dito “normal”.

Em Strobel (2009, p. 16), Berthier afirma que:

[...] inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: "A infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (BERTHIER, 1984, p. 165).

Silva e Campos (2017, p.06) menciona, que Rômulo o fundador de Roma, decretou, no século 753 a. C., “que todos os recém-nascidos – até a idade de três anos - que constituíam um peso potencial para o Estado, podiam ser sacrificados”. Já na Grécia, valorizavam o corpo perfeito. Nesse momento, a história nos mostra a

exclusão dos corpos denominados imperfeitos, sendo assim, o surdo está incluído entre deficientes físicos. Em 360 a.C., Sócrates declarou que era aceitável que os surdos se comunicassem com as mãos e o corpo. Sêneca, por sua vez, afirmou que:

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SILVA & CAMPOS, 2017, p.07).

Na Idade Média, século V ao século XV, os surdos eram queimados em fogueiras, não recebiam comunhão por não confessarem seus pecados. E, devido à falta de comunicação entre surdos e ouvintes, e decorrente disso, foi estabelecido um decreto de proibição de casamento entre os surdos e a receberem heranças. Como consequência, as famílias sentiram o prejuízo econômico pelo não repasse das heranças, e a igreja pela falta de doações; vendo, então, como saída para a questão, a necessidade de educar o surdo. A partir daí, encontramos na história alguns registros sobre a educação do surdo, sendo divergentes a autoria do primeiro educador de surdos:

Já em 700 d.C., John Beverley ensinou um surdo a falar pela primeira vez, como há registro, ele foi considerado por muitos como o primeiro educador de surdos. É só no final da Idade Média e início do Renascimento, quando se deixa a perspectiva religiosa pela a da razão, essa deficiência passa a ser analisada sob a ótica médica e científica (SILVA & CAMPOS, 2017, p.08).

Para Pires (2018, p.46 - 47), no “Renascimento, os princípios do Iluminismo constituíram novo olhar sobre o surdo e estes passaram a ser vistos como pessoas educáveis, dando início às primeiras tentativas de educação dos surdos”. Nesse momento histórico, todas as pessoas consideradas deficientes “eram alvos de estudos, de religiosos e de médicos. A religião analisava a pessoa surda pelo olhar do assistencialismo e a medicina pelo olhar de desafio clínico”.

A Idade Moderna, período histórico compreendido por volta dos séculos XV e XVIII, foi marcada por profundas transformações no modo de pensar e de compreender a sociedade e o mundo, assim como pelo início do capitalismo e pelo fortalecimento das monarquias europeias, que expandiram seu poder para os cinco continentes.

No século XVI, o médico Girolamo Cardano (1501- 1576) usava a língua de sinais e escrita com os surdos. De acordo com Strobel (2009, p. 19), Cardano era médico filósofo que reconhecia a habilidade cognitiva do surdo, afirmava que “...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita ... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos”. (STROBEL, 2009, p. 19)

Na Espanha, o monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1510- 1584), ensinou aos irmãos, Francisco e Pedro Velasco, latim, grego, italiano e conceitos de física. Em decorrência desse aprendizado, Francisco se tornou marques de Berlenger e conseguiu receber sua herança de família, o irmão Pedro se tornou padre, com a permissão do Papa. Pedro Ponce de Leon usava da dactilologia e oralização. Mais tarde, ele criou escola para professores de surdos. Porém, ele não publicou nada em sua vida e, depois de sua morte, o seu método caiu no esquecimento, porque a tradição, na época, era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos. Nesse período, somente os surdos que conseguiam falar, tinham direito à herança (STROBEL, 2009, p. 20).

Já em Strobel (2009, p. 16), encontramos:

Até esse ponto sua narrativa da história dos surdos não apresenta nenhuma novidade, mas ao iniciar o relato da educação dos surdos a partir da idade moderna, nos surpreende com a afirmação de que é um erro considerar Pedro Ponce de León (1520 - 1584) o primeiro professor de surdos.

Ainda em Strobel (2009), na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) utilizou de sinais, alfabeto dactilológico, fazendo treinamento da fala, obtendo sucesso e nomeado pelo rei “Marques de Frenzo”. Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos. A esse respeito, Strobel (2009, p. 17) traz uma citação de Berthier (1984) que afirma sobre sua indignação em relação a disputa do crédito histórico de primeiro educador de surdos,

ainda tratando de professores espanhóis, Berthier nos revela sua indignação ao ver Juan Pablo Bonet (1579-1629), autor do livro "Arte para enseñar a hablar a los mudos", creditar a si a descoberta de como ensinar o surdo a falar. Segundo Berthier, tal crédito poderia ser reivindicado por seu rival Ramirez de Carrion, que era surdo congênito e teve sucesso, no julgamento dos críticos de seu tempo, em um experimento com Emmanuel Philibert, o príncipe surdo de Carignan. “Seu livro, publicado nove anos depois do de Bonet, recebeu o título Maravillas de naturaleza, em que se

contienen dos mil secretos de cosas naturales, 1629” (BERTHIER, 1984, p. 170).

De acordo com Pires (2018), Bonet não concordava de os surdos utilizarem as mãos para se comunicarem; aceitava o uso de gestos apenas para representarem o alfabeto manual para que pudessem aprender as letras, substituindo o som delas pela configuração de mão. Bonet acreditava que, se o surdo aprendesse se comunicar, seria capaz de ler e expressar seus pensamentos.

Strobel (2009, p. 20) menciona que, em 1644, John Bulwer (1614-1684) publicou *Chirologia e Natural Language of the Hand*, que descrevia do uso do alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial para a educação dos surdos. Anos mais tarde. John Bulwer afirmou que a língua de sinais era universal e os sinais eram icônicos.

Conforme Strobel (2009, p.21), em 1741, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) foi professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e, para isso, se serviu de métodos de ensino de fala e exercícios auditivos. Pereire foi reconhecido por seu trabalho e observou: “Não tem nenhuma dificuldade em admitir que a arte de leitura labial com suas reconhecidas limitações, [...] será de grande utilidade para os outros surdos mudos da mesma classe, [...] assim como o alfabeto manual que o Pereira utiliza”. Diante disso,

o que é preciso ressaltar é que a história dos surdos, a partir deste período, sempre esteve vinculada à educação. A maioria dos livros que fala sobre os surdos e sua história segue a linha da Pedagogia, ou seja, da ação educacional realizada com essas pessoas. Sabemos, no entanto, que antes de 1750, a maioria dos surdos que nasciam não era alfabetizado ou instruído. Mas, era exigida a erradicação ou a “diminuição” da surdez para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento` (SILVA & CAMPOS, 2017, p. 08).

O trabalho docente de Pereire com a irmã surda, em 1741, ilustra a afirmação supracitada, de Silva e Campos (2017), de que, somente a partir de 1750, a história do surdo estava vinculada a educação. Sobre o assunto, Pires (2018, p. 46) reforça essa ideia ao dizer que “desde a Antiguidade até a Idade Média, as pessoas surdas eram consideradas não educáveis e necessitavam de curas milagrosas, de forma que, as pessoas surdas sempre precisaram buscar meios de se fazer entender em uma sociedade predominantemente de língua oral”. Ainda,

geralmente os precursores da educação dos surdos estavam ligados à religião ou à medicina. A ideia de surdez relacionava-se com uma visão

clínica e defendia que os surdos eram capazes de falar, e que só poderiam desenvolver-se intelectualmente, linguisticamente e moralmente por meio da reabilitação clínica, defendida desde os primeiros trabalhos com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon e ampliada pelos defensores nos demais países (PIRES, 2018, p. 48).

Reforçando esse momento do oralismo, na Alemanha, em 1755, Samuel Heinicke (1729-1790), foi considerado o “Pai do Método Alemão” que tratava de Oralismo² puro. A partir de suas impressões, Heinicke escreve uma carta a L’Epée, e narra: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para a habitações e compreensão” (STROBEL, 2009, p. 21).

Strobel (2009, p. 22) afirma que, na mesma época, o abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) mantinha contato com surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, e fez experiências de comunicação com combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada, que denominou “Sinais metódicos”. L’Epée foi muito criticado por oralistas, entre eles encontrava-se Samuel Heinicke.

L’Epée necessitava de auxílio financeiro para desenvolver seu trabalho com os surdos, de ajuda dos familiares destes e doações da sociedade, mas mesmo com todas as dificuldades, conseguiu fundar a primeira escola pública para os surdos, “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”, e treinou vários professores para surdos (STROBEL, 2009, p. 22).

Sacks (1990) diz que L’Epée criou o método, a partir da:

[...] linguagem de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos ideias de todos os tipos e até mesmo, ousado dizer, ideias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com frequência, elas aprendem apenas o significado aproximados, e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L’Epée (SACKS, 1990, p. 37).

De acordo com Strobel (2009, p.22), Thomas Braidwood, em 1760, abre a primeira escola para surdos onde passou a ensinar os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial. E, em 1802, nos Estados Unidos, Jean Marc Itard fez pesquisas com surdos e com o “Garoto Selvagem” que, por ter ficado afastado do meio social, não falava. Na verdade, seu trabalho ficou mais conhecido

² Entende-se por oralismo puro, a capacidade do surdo oralizar para se comunicar com os ouvintes. E tinha a finalidade de fazer com que a pessoa surda integrasse na comunidade ouvinte. A linguagem oral era a única aceita como forma de comunicação, para minimizar a condição de deficiente (GOLDIFELD, 2002).

pela influência na educação especial, com o seu programa de adaptação do ambiente. Itard afirmava que o “ensino de língua de sinais implicava no estímulo da percepção de memória, de atenção e dos sentidos” (STROBEL, 2009, p. 23). Em relação a esse assunto, Campos e Silva (2017, p.08) esclarecem:

[...] um estudioso por nome Itard dedicou grande parte de seu tempo tentando entender quais as causas da surdez. Sua primeira constatação foi a de que a causa dela não era visível, passando a dissecar cadáveres de surdos, dar descargas elétricas em seus ouvidos, usar sanguessugas para provocar sangramentos e furar as membranas timpânicas de alunos, fazendo com que um deles fosse levado a morte e outros tivessem fraturas cranianas e infecções devido às suas intervenções [...]. Após 16 anos de trabalho incessante para chegar à oralização, Itard rendeu-se ao fato de que o surdo só podia ser educado por meio da Língua de Sinais.

Em 1803, nasce Ferdinand Berthier, professor surdo, estudioso da história cultural dos surdos e com seu método de ensino que tomava por base a identidade surda e língua de sinais. E, segundo Strobel (2008. p. 39):

Berthier escreveu vários livros e artigos de história de surdos, defendendo o povo surdo, a língua de sinais, a cultura surda, a educação, sobre artistas surdos e determinados surdos que fazem a poesia em LSF (Língua de sinais francês), também relatou as atrocidades cometidas pelo Povo Esparta contra o Povo Surdo, comentou que o Congresso de Milão “é um catástrofe para as pessoas surdas de França se as decisões forem aplicadas”. e outros², a obra escrita que mais foi destacado foi a biografia de L'Epeé “Um surdo antes e depois do abade L'Epeé”, que resultou o oferecimento de um prêmio especial que era dado anualmente aos sujeitos lustrados da sociedade francesa: ao L'Epeé.

Já em 1814, ainda nos Estados Unidos, em Hartford, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) sensibilizado com uma criança surda que brincava isolada das outras crianças no jardim, passou ensinar-lhe pessoalmente junto com o pai da menina, o Dr. Masson Fitch Gogswell, nesse momento, pensou em criar uma escola para surdos nos Estados Unidos. Gallaudet, que para isso, fez viagens para conhecer trabalhos educacionais para surdos, até que conheceu o professor surdo Laurent Clerc, que desenvolveu a ASL (American Sign Language) ou Língua Americana de Sinais. Thomas H. Gallaudet, junto com Clerc fundou em Hartford o “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”. Esta escola possuía professores surdos e levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos (STROBEL, 2008, p. 23).

Em 1846, Alexander Melville Bell, pai de Alexander Graham Bell, inventor do telefone, desenvolveu o “código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem

visível”, “utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos repetissem os movimentos e os sons indicados pelo professor” (STROBEL, 2008, p. 24). Assim,

durante a Revolução Industrial, com o avanço tecnológico, surgiu o AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual). A invenção do aparelho auditivo envolveu dois estudiosos: Thomas Edison, em 1886, que inventou o transmissor de carbono e, mais tarde, Alexander Graham Bell, com a invenção do telefone que conseguiu amplificar o som por meios elétricos. Essas duas invenções serviram de base para o surgimento do aparelho auditivo e reforçou ainda mais o modelo clínico de reabilitação auditiva. O uso do aparelho de amplificação sonora e o treino da fala justificavam a ideia de não usar a língua de sinais para se comunicar, pois se pensava que o uso de tal língua atrapalharia o desenvolvimento da criança surda (PIRES, 2018, p. 50).

No Brasil, durante o período colonial (1534-1822), pessoas com deficiência eram enclausuradas em casa pela família, por motivos de vergonha delas, já que não eram consideradas normais pela sociedade. Caso os surdos gerassem algum transtorno social, que pudesse ser considerado como desordem pública, estes eram internados na Santa Casa ou encarcerados nas prisões, podendo ser julgados como incompetentes, pois não se comunicavam, e, assim, considerados incapazes (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Em 1855, Eduardo Huet veio para o Brasil, a convite do imperador Pedro II, para abrir a primeira escola para surdos, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, com a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, onde surgiu a Libras. Cem anos depois, o Imperial Instituto se transforma no INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos com a Lei nº 3.198, que passou a usar o oralismo puro, em 1911 (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010).

Em 1875, um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou o primeiro dicionário de línguas de sinais do Brasil: a “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, e que, segundo Strobel (2008), é uma reprodução de um manual de sinais produzido pelo francês Pierre Pelissier.

De acordo com Strobel (2009), em 1880, houve o Congresso Internacional de Surdo – Mudez em Milão, na Itália, evento em que a língua de sinais foi severamente criticada, ficando proibido seu uso nas escolas e o método oral foi eleito o mais adequado a ser adotado.

A respeito das decisões no I Congresso Mundial de Surdos-Mudos, em Milão, Campos e Silva (2017, p. 10) afirmam que:

Esta determinação somente durou dois anos, pois em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, promovendo uma votação para definir qual seria a melhor forma de educar uma pessoa surda. A partir desta votação, com os participantes do congresso, foi recomendado que o melhor método fosse o oral puro, abolindo oficialmente o uso da Língua de Sinais na educação dos surdos. Vale ressaltar que apenas um surdo participou do congresso, mas não teve direito de voto, sendo convidado a se retirar da sala de votação.

De lá para cá, vemos que os surdos foram estabelecendo seus espaços e alguns, inclusive, ganhando destaque na história como é o caso, por exemplo, Hellen Keller que, conforme Strobel (2009), nasceu no mesmo ano do congresso, no Alabama, Estados Unidos. Ela ficou cega e surda aos 2 anos de idade, aos 7 teve aulas com a professora Anne M. Sullivan, que lhe ensinou o alfabeto manual e tátil, método utilizado com pessoas com surdo cegueira. Mais tarde, Hellen Keller conseguiu graduar na universidade e publicou trabalhos autobiográficos.

Segundo os autores Moura, Lodi, Harrison (1997), na primeira metade do século XX, foram muitas poucas ações voltadas para a educação do surdo, isto é, ações concretas do Estado. Por esta razão, a sociedade civil criou instituições de cunho assistencialistas, com atenção a educação e saúde para as pessoas com deficiência, como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundada em 1954, focando também na reabilitação física das pessoas, devido ao surto de poliomielite na década de 50.

A Comunicação Total tem início em 1960, com os estudos de Willian Stokoe que publicou "*Linguage Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*", no qual afirma que American Sign Language - ASL - é uma língua com estrutura igual a língua oral, surgindo, a partir daí, várias pesquisas sobre o assunto. Com isso, os surdos começaram a defender com mais veemência o uso da língua de sinais (STROBEL, 2008, p. 27).

No que se refere à abordagem da Comunicação Total, havia dentro dela o Bimodismo,

ou seja, códigos manuais utilizados como um recurso que faz o uso simultâneo dos códigos manuais e da língua oral. Segundo Ciccone (1990), utilizava-se o Bimodalismo, como uma técnica que prevê a organização da língua de sinais baseada na estrutura da língua oral. Observa que, nessa modalidade, a língua oral ainda era considerada como superior e que deveria buscar recursos que tivessem como fim a aprendizagem e o domínio principal da língua oral (PIRES, 2018, p.56).

Em Pires (2018), de acordo com os profissionais que trabalhavam com a Comunicação Total, o ponto negativo era justamente o bimodalismo, afinal essa modalidade requeria o uso simultâneo das duas línguas, oral e visual, o que criava um sistema artificial da língua de sinais; privilegiando a língua ouvinte majoritária e desconfigurando a língua de sinais. Tanto que, segundo Strobel (2009), houve a criação da FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, em 1977, para pessoas com surdez, mas que era composta apenas por ouvintes.

Em Lanna Junior e Martins (2010), encontramos que, no final da década de 1970, Estado e sociedade civil iniciaram um movimento em prol dos direitos das pessoas com deficiências. Antes dessa época, nota-se iniciativas nesse sentido, mas os deficientes não eram considerados com poder de decisão. Entre os deficientes, estavam os surdos que se uniram em grupos organizados para participação política, reivindicando direitos iguais no processo de redemocratização do Brasil. Com essa atitude, os deficientes buscaram desvincular de sua figura alguns termos pejorativos que suscitavam imagens negativas sobre eles, e que os levava a exclusão social.

Nesse sentido, a primeira ação foi a inclusão da expressão “pessoas deficientes”, visto que o uso do substantivo “pessoa” rompia com os termos pejorativos, usados até então, e personificavam os deficientes. E foi a partir desse movimento, que os deficientes conceberam a identidade de pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010).

De acordo com Júnior e Martins (2010), em 1980, o grupo de pessoas com deficiências começou a se subdividir, surgindo grupos por tipos de deficiências, já que cada um tinha necessidades específicas, o que impossibilitava discussões generalizadas. Com isso, iniciou-se o surgimento de federações nacionais por tipo de deficiência, fortalecendo cada grupo, e dando aos deficientes um referencial de proteção por parte do Estado, dos Direitos Humanos dessas pessoas (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010). Nessa perspectiva, “a tendência no Brasil, na década de 1980, em relação a educação de surdos, sinalizava para a educação voltada para o Bilinguismo, já adotada em alguns países europeus e nos Estados Unidos” (PIRES, 2018, p.64).

O bilinguismo é entendido como sendo a fluência de duas línguas ou mais. E, no caso da educação de surdos no Brasil, entende-se por bilíngue, o surdo natural

do país, usuário das duas línguas oficiais do país: português e Libras. A diferença reside na modalidade, pois o português é uma língua oral – auditiva e a língua de sinais é visual – espacial. Sob esta perspectiva,

o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença (QUADROS, 2005, p. 07).

Nessa direção, após a constituição de 1988, a ideia de inclusão escolar começa a tomar forma. Eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomteim/Tailândia, em 1990, e a declaração de Salamanca, em 1994, são grandes influenciadores para a criação de leis de educação inclusiva, que resultaram nas leis mais importantes para a comunidade Surda brasileira: a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002³, sancionada pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso, confirmando assim, o *Bilinguismo* no Brasil. Lei que foi regulamentada pelo decreto 5626/05⁴, em 2002, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010).

Na mesma ocasião, muito se discutiu e criticou sobre termos usados para fazer referência às pessoas com deficiências, como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”, uma vez que o adjetivo “especial” descreve uma categoria, indo contra a ideia de inclusão e igualdade, e o termo “portador” remete a ideia que o indivíduo porta algo, carrega algo, a deficiência, e essa não fazia parte deles. Por estas razões, para esse grupo social, adotou-se a expressão “pessoa com deficiência” por ser considerada mais adequada. Essa expressão foi estabelecida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e homologada pela portaria de nº 2.344, no dia 03 de novembro de 2010 (LANNA JÚNIOR; MARTINS, 2010).

³ BRASIL, Lei de Diretrizes. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>. Acesso em: 27 maio 2020

⁴ 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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 28, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-norma-pe.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

Nos anos 1980 e 1990, teve início um movimento reivindicatório, dentro da comunidade surda, para o uso da língua de sinais na educação dos surdos, concomitante com o aprendizado da linguagem oral de forma diglósica (duas línguas independentes, ensinadas ou praticadas em momentos distintos). Sobre esse assunto, Pires (2018) afirma que,

na década de 1990, os estudos sobre a língua de sinais passaram a ter mais sistematização. Os estudiosos defendiam a ideia de que a língua de sinais deveria ser aprendida por crianças no período da aquisição da linguagem. Tal ideia passou a ser difundida e fomentou estudos sobre propostas pedagógicas e políticas públicas para a educação de surdos (PIRES, 2018, p.64).

Goes e Campos (2013) apontam que, em 2002, houve a formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis. No mesmo ano, publica-se a Lei 10.436/02⁵, que estabelece que a Língua Brasileira de Sinais, Libras, é oficialmente o meio de comunicação e expressão para os indivíduos surdos. Entretanto, em seu artigo 4º, há afirmação de que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, confirmando o caráter de bilinguismo que caracteriza as comunidades surdas brasileiras.

No ano de 2005, conforme Goes e Campos (2015), surge o Decreto 5626⁶, em 22 de dezembro, que veio regulamentar a lei 10.436. Em 2006, foi criado o primeiro programa de ensino da Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com o propósito de formar professores de Libras para atender a lei 10.436, e o Decreto 5626 de 2005. Como forma de atender a demanda de profissionais graduados em Libras, foi criado 09 (nove) polos, distribuídos em todo território nacional: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. E a graduação teria “a duração de quatro anos, formará, em 2010, 500 professores de língua de sinais, dos quais 447 são surdos” (STROBEL, 2008, p. 20).

⁵ BRASIL, Lei de Diretrizes. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>. Acesso em: 27 maio 2020

⁶ 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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 28, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-norma-pe.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

Como havia cursos técnicos que também capacitariam professores e intérpretes de libras, em 2006, criaram o PROLIBRAS, um tipo de exame que avalia a fluência em Libras, certificando a função de Tradutor Intérprete de Libras e Instrutor de Libras, assim como o Curso de Letras/Libras Bacharelado e Licenciatura EaD. Percebemos, nesse momento, um direcionamento para a educação bilíngue, visto que também estava previsto na Lei (GOES e CAMPOS, 2015)

Em 2010, é criado o Curso Superior de Letras-Libras, Bacharelado e Licenciatura presencial, na Universidade de Santa Catarina – UFSC. E, no mesmo ano, é promulgada a Lei 12.319⁷, em 01 de setembro, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Por fim, em 2008, surge o curso de graduação Letras/Libras, presencial, na UFG. (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008)

Para Mesquita (2018), a preocupação, do momento atual, em relação ao bilinguismo, é para o risco da permanência de “projetos assimétricos de poderes e saberes”, ou seja, a manutenção do domínio de uma língua em detrimento da outra; o uso do português pelos professores ouvintes, maioria na educação do surdo, o que favorece o poder da língua oral sobre a língua de sinais, daí a importância da formação do surdo em Letras/Libras, um profissional fluente da Libras, com uma dimensão política cultural, e que deve ser assegurado por políticas públicas.

1.2 As políticas públicas e os movimentos sociais para a educação dos surdos na atualidade

As políticas públicas inserem-se no campo político em que forças antagônicas disputam a conservação ou a transformação dos *nomos*⁸ e das *doxas*⁹ que constituem os objetos de interesse que, neste caso, é a educação, a inserção e a inclusão do surdo, neste trabalho, como agente legítimo para participar da sociedade de forma a garantir a igualdade substancial com os demais agentes do campo.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 12.319, 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html>

⁸ Nomos – regras no campo.

⁹ Doxas – senso comum.

No entendimento de Bourdieu¹⁰ (2011), o campo político se trata de um microcosmo¹¹ autônomo. O termo autonomia a que se refere o autor, nesse microcosmo, tem o sentido literal da palavra: (Grego antigo: *αὐτονομία autonomia de αὐτόνομος autonomos de αὐτο- auto- "de si mesmo" + νόμος nomos, "lei", que, quando combinados, são entendidos como "aquele que estabelece suas próprias leis"*¹². E ele utiliza esse termo para explicar que o microcosmo possui regras e princípios próprios de funcionamento dentro do macrocosmo.

Quanto ao espaço social, Bourdieu (1989, p. 14) o define como sendo um espaço “multidimensional” constituído por diversos “campos relativamente autônomos” - campo religioso; campo do direito; campo literário; campo da ciência; campo político; etc. E, segundo esse mesmo autor, é no interior de cada um destes campos que se travam, entre agentes sociais específicos, as lutas simbólicas pelo poder simbólico, isto é, pelo poder de “fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo”. Nesse sentido, Bourdieu (1989) afirma que

é um universo no qual operam critérios de avaliação que lhe são próprios e que não teriam validade no microcosmo vizinho. Um universo que obedece a suas próprias leis, que são diferentes das leis do mundo social ordinário. Quem quer que entre para a política, assim como alguém que ingresse em uma religião, deve operar uma transformação, uma conversão. Mesmo que esta não lhe apareça como tal, mesmo que não tenha consciência disso, ela lhe é tacitamente imposta, e a sanção em caso de transgressão é o fracasso ou a exclusão. Trata-se, portanto, de uma lei específica e que constitui um princípio de avaliação e eventualmente de exclusão. Um índice, o escândalo: quem entra para a política se compromete tacitamente a eximir-se de certos atos incompatíveis com sua dignidade, sob pena de escândalo (apud SOUZA, 2011, p. 01).

Ao percorrer a trajetória da educação do surdo, verificamos que aqueles que detêm a autoridade pedagógica em constituir discursos e políticas sobre a educação destes, são pessoas dotadas de capital político, social e simbólico. Para Bourdieu (1989), a participação política consciente, acaba sendo restrita a um pequeno grupo de “profissionais da política” - militantes políticos partidários, dirigentes e lideranças

¹⁰ SOUZA, Antônio Paulino de. **História e Crítica Reflexiva na pesquisa social de Bourdieu**. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Sociologia/artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso: 3 abr. 2020.

¹¹ Microcosmo - um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social (BOURDIEU, 2012, p193)

¹² Definição da palavra autonomia segundo o dicionário online. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/autonomia>. Acesso em: 07 abr. 2020.

de entidades comunitárias. Por outro lado, os movimentos sociais também possuem papel importante na garantia de direitos para esta população, ou “clientela”, pois carregam a representação política, o “*habitus*”¹³ político de caráter reivindicatório e representativo dos movimentos na luta por legitimação e reconhecimento político e social dos grupos.

Bourdieu (1989) observa que a pressão exercida pela “clientela”, aqui representada pela comunidade surda, é que leva às tomadas de decisões dentro do campo político, pelos profissionais da política, e estes, por sua vez, possuem uma situação relacional com os interesses à posição desempenhada no campo. O campo político, na verdade, é um espaço de conflitos, com relações sociais muito complexas; constitui-se num sistema de desvios que afasta a massa popular, despolitizando-a; um espaço de ações espúrias e corruptas na disputa pelo poder.

Ao trazer essa realidade de conflitos do surdo para dentro do campo político, aspectos demonstrados no percurso histórico da educação do surdo, verificamos uma longa trajetória de exclusão social até a década de 1960, quando se começa a levantar a bandeira de lutas em prol dos seus direitos. A partir desse momento, vários foram os movimentos na busca da integração dos surdos em escolas regulares começam a se desenhar, visando assegurar seus direitos educacionais. Para Pires (2018, p. 65), “as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida”.

À vista disso, para uma análise do espaço político do Brasil e sua relação de conflito com a comunidade surda, é necessário iniciarmos pela Primeira Carta Magna, a Constituição de 1824, na qual surge a primeira regulamentação dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Esse documento apresentou as primeiras experiências educacionais no Brasil, iniciadas nas residências dos alunos que possuíam condição financeira para financiar professores particulares, os preceptores. Isto, a partir de movimentos políticos da época, quando a elite defendeu o acesso à educação primária, o que foi descrito no artigo 179, inciso 32,

¹³ Para Bourdieu (2002, p. 01) *Hábitus* é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”.

da constituição, e que diz: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, p .01).

Apesar disso, e embora a Constituição de 1824 tenha cuidado de garantir, no artigo 179, inciso XII, o direito de igualdade, não garantia a todos os brasileiros o acesso à educação primária, visto que negros, escravizados ou alforriados não eram considerados cidadãos. Além do mais, nessa mesma Carta Magna, no Art. 8, Título II, fica claro também que o direito a educação não se estendia as pessoas com deficiência, já que a esse público não era permitido direitos políticos: “Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos: I. Por incapacidade *physica*, ou moral. II. Por Sentença condenatória a prisão, ou degredo, enquanto durarem os seus efeitos” (BRASIL, 1824, p. 1).

Segundo Teixeira (2008):

O caráter elitista da educação brasileira foi reforçado nessa época com a preferência que continua sendo atribuída ao ensino superior, cujo acesso era possibilitado apenas aos membros da nobreza e da burguesia”. Então, em 1857, com o apoio do imperador D. Pedro II, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira escola para surdos no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos- Mudos (TEIXEIRA, 2008, p. 01).

Assim, com o advento da república, surge a Constituição Republicana de 1891, momento que iniciou uma nova fase para o Direito Constitucional Brasileiro. O País adotou nova forma de governo e de Estado, tornando-se uma República Federativa. O direito de igualdade contemplado na constituição anterior, deu-se novamente nessa, no artigo 72, § 2º, da Constituição de 1891, que diz: “Todos são iguais perante a lei”. O que, mais uma vez, verificamos que não se efetivou de fato, já que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos passou a ser leigo, e aqueles que tinham condições de ter um ensino particular, possuíam professores capacitados.

Conforme Teixeira (2008), com a Constituição de 1934, o país afastou-se do ideário liberal e se filiou aos princípios das Constituições Mexicana (1917) e alemã (1919), que traziam disposições relativas aos direitos sociais, e disciplinou o direito à educação no artigo 5º, XVI, e 148 a 158. Já o artigo 149 o caracterizou como direito subjetivo público ao afirmar que é um: “direito de todos e devendo ser ministrada pela família e os poderes públicos” (BRASIL, 1934, p. 01).

Revogada essa Carta, adota-se a Constituição de 1937, que Teixeira (2008) afirma ser a Constituição do Estado Novo. Nela foi estabelecido ser de competência privativa da União fixar as diretrizes, bases e quadros da educação nacional, bem como para a formação física, intelectual e moral de crianças e jovens. Da leitura do Artigo 129, verificamos a existência de distinção entre as escolas destinadas à elite e aquelas voltadas à população menos favorecida,

[...] a infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus” (BRASIL, 1937, p .1).

Na verdade, somente em 1946, período que marca o início dos movimentos em prol da universalidade e democratização da escola pública, ficou estabelecido a responsabilidade da União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, influenciada pela Carta Brasileira de Educação Democrática, organizada pela Associação Brasileira de Educação - ABE, e aprovada na Conferência Brasileira de Educação, realizada no Rio de Janeiro, de 22 a 28 de junho de 1945. Esta dissertava sobre a educação democrática, que dizia ser:

fundada no espírito da liberdade e no respeito à pessoa humana, assegura a expansão e expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças, na base da justiça social e da fraternidade humana, indispensáveis a uma sociedade formada pelo espírito de cooperação e do conhecimento (POMPE, 2018, p. 01).

Com a entrada de Juscelino Kubitschek na presidência, em 1955, a educação humanizada passa a ser foco de políticas públicas. No ano de 1957, a educação assumida pelo poder público, cria “campanhas” de atendimento a cada tipo de deficiência, como, por exemplo, a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, estabelecida pelo Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957. Esta campanha tinha por objetivo promover as medidas necessárias para assistência e educação no seu mais amplo sentido. Tanto que no Artigo 2, do decreto, diz: “Caberá à campanha promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição da fala em todo o território nacional” (BRASIL, 1957, p.01).

Esse trato humanizado na educação acabou por influenciar para que, em 1961, fosse implementada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDBEN, a de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961¹⁴. Lei na qual é estabelecida a igualdade de direito à educação a todos, como prevê o Art. 1º que diz: “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]”, e o E no Art. 2º ao afirmar: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961 p. 01).

No que se refere à educação de excepcionais, na primeira LDBN, foi fixado o atendimento educacional às pessoas com deficiência, porém este deveria ocorrer à parte da escola regular; e funcionar em espaços próprios para “excepcionais”, ou “enquadrar-se” no sistema geral de ensino, sob responsabilidade do Estado, com a intenção de repasse para a iniciativa privada, visto que a mesma já ocorria em instituições especializadas. O Título X, Da Educação de Excepcionais (1961, p. 01), traz o seguinte texto:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo.

Diante disso, notamos que o deficiente deveria fazer o possível para enquadrar-se ao sistema geral e, caso não se adequasse, deveria “constituir um sistema especial, tornando-se um subsistema à margem” (MANTOAN, 2012, p.06). Dessa maneira, no ano seguinte, em 1962, 5% de recursos foram destinados à educação de excepcionais e bolsas de estudos, por meio do PNE – Plano Nacional de Educação, no intuito de beneficiar crianças deficientes de qualquer natureza. Salientamos que o termo “excepcional”, empregado no documento, atualmente não é mais utilizado por estar em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Na continuidade, o período anterior a 1964 foi marcado pela disputa entre o ensino privado e o ensino público, em que predominaram as ideias liberais que se opunham à educação tradicional, surgindo assim, a “escola nova”. Com O Golpe Militar, em 1964, e tomada do poder pelos militares, modificou bastante o cenário político e educacional do Brasil. Esse período foi assinalado por uma longa fase de uma educação autoritária dos governos militares, voltada principalmente para um

¹⁴BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1960-1969, 1961. REVOGADO. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

ensino tecnicista. Nesse período (1964 a 1985), foi elaborada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692¹⁵, de 1971, que substituiu a anterior. Sobre a Educação Especial, o texto estabelecia, no Art. 9, que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 1).

De acordo com Mantoan (2012), no mesmo período político, no ano de 1972, o Conselho Federal de Educação - CEF - emitiu um parecer em 10 de agosto, entendendo a educação de excepcionais como uma linha da escolarização; como um tipo de educação. Porém, logo em seguida, foram surgindo novas portarias ministeriais e, nesses textos, no tocante à clientela de educação especial, ficava evidenciado uma visão terapêutica de prestação de serviços, elegendo aspectos corretivos e preventivos nas ações, sem nenhuma intenção de se promover educação escolar; determinando, assim, a escola especial como destino certo para essas crianças.

Conforme Brito (2016), na década de 1970, uma geração pioneira de ativistas surdos surgiram, a partir de associações locais de surdos; pessoas que, até aquele momento, não haviam desempenhado nenhum papel político na luta por direitos de sua classe, e que tiveram sua trajetória política modificada, em decorrência desse engajamento no movimento social das pessoas com deficiência, no final dessa década. Esse movimento cresceu grandemente com a promulgação, pela Organização das Nações Unidas - ONU, do ano de 1981 como sendo o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* - AIPD, sob o lema de participação plena em igualdade de condições. Com base nessa experiência, o sentimento de militância política estava formado, fazendo com que nos anos que se seguiram, empunhassem a bandeira de igualdade de oportunidades, com relação a pessoas surda. A partir daí essas pessoas “lideraram as primeiras manifestações políticas de surdos da história brasileira, reivindicando principalmente direitos sociais ligados a integração social, à acessibilidade e à comunicação” (BRITO, 2016, p. 767).

¹⁵ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 6377, 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

Seguindo essa política, em 1973, é criado, no Ministério da Educação e Cultura - MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Isto, porque,

nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (GT – PNEE, 2008, p . 07).

Por volta de 1980, o movimento social surdo brasileiro, composto em sua maioria por surdos, surgiu numa época em que o Brasil vivia um momento de expansão dos movimentos de diversos setores da sociedade, como operários, moradores de bairros, mulheres, negros e homossexuais, pois esses movimentos decorriam do processo de abertura política e redemocratização. Assim, “era o momento das lutas por direitos e cidadania das pessoas com deficiência no período da redemocratização pós regime ditatorial militar (1964 – 1985)” (BRITO, 2016, p. 01).

Nessa perspectiva, a Carta de 1988¹⁶, a nosso ver, é a mais generosa de nossas Constituições no que diz respeito ao reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para seu exercício, para toda nossa sociedade. E a educação está relacionada entre os direitos sociais por meio dos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino, universalização do ensino médio, atendimento especializado aos portadores de deficiência. Desse modo, conforme disposto no artigo 205, da Constituição, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

¹⁶ A Constituição de 1988 foi elaborada durante o período em que ocorria o movimento por eleições diretas, nominado "Diretas Já". Foi um movimento político de cunho popular que teve como objetivo a retomada das eleições diretas ao cargo de presidente da República no Brasil. O movimento começou em maio de 1983 e foi até 1984, tendo mobilizado milhões de pessoas em comícios e passeatas, contando com a participação de partidos políticos, representantes da sociedade civil, artistas e intelectuais. Mesmo sendo marcado por significativo apelo popular, o processo de eleições diretas só ocorreu em 1989, ou seja, 29 anos depois da escolha do último presidente, em 3 de outubro de 1960, era o fim do governo militar (BEZERRA, 2020, p. 01).

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, em seu Artigo 208, prevê: “... o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de 'atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino’” (BRASIL, 1988, p. 01).

Ao analisarmos as Constituições Federais do Brasil, concernente aos direitos da pessoa com deficiência, percebemos que há um trato constitucional muito tardio, uma vez que foi somente com a Constituição de 1988 que a educação foi tratada como direito subjetivo e constitucional de todos. O que demonstra a situação de exclusão a que o surdo esteve mergulhado tanto tempo, diante da legislação. A verdade é que, historicamente, a proteção dos direitos da pessoa com deficiência é um fenômeno jurídico muito recente, tendo sido elaborada sistematicamente nas últimas quatro décadas; havendo, antes, apenas referências muito pontuais, fragmentados e sem nenhum rigor técnico-legislativo no sentido de configuração de trato sistemático.

Em 1989, estabelecem a Lei n 7.853, em 24 de outubro desse ano, que traz as normas gerais que asseguram os direitos das pessoas portadoras de deficiências, e propõe sua integração social. Na área da Educação, a lei obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (LEI 7.853, 1989, p. 01).

Em meio as preocupações com a educação básica, no mesmo ano, surge a Lei 8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição. E no ECA ficou assim estabelecido:

§ 1 A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação.

I - Que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais reconhecidos por esta Lei e pela Constituição Federal (BRASIL, 1990, p. 01).

Em março de 1990, como já mencionamos, acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde foi elaborada e aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, na qual dispõe que: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. Verificamos que o texto ainda usava o termo “portador”, que hoje não é mais utilizado.

Para Brito (2016), é a partir desse momento, e também ao longo dos anos 1990, que o movimento do surdo tomou proporção maior, convergindo para uma campanha que tinha o intuito de buscar reconhecimento social e jurídico, na oficialização da sua língua, um direito historicamente negado.

A justificativa do movimento, na época, baseava-se

nos direitos sociais de cidadania, em especial o direito a comunicação em igualdade de oportunidade com o ouvinte nas várias esferas da vida social. Portanto, o que estava em jogo, quando se passou a reivindicar, por exemplo, o direito ao atendimento por intérpretes em serviços públicos essenciais ou o direito ao uso da comunicação sinalizada nas escolas e classes especiais para surdos, era a luta por participação plena em igualdade de condições, conforme preconizava o lema do AIPD, e não qualquer tipo de reconhecimento de uma particularidade cultural ou linguística (BRITO, 2016, p.767).

Ainda, durante o governo de Fernando Collor de Mello, em 1991, é sancionada a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991; é a chamada lei de cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais em empresas. A esse respeito, a referida lei (BRASIL, 1991, p. 01), assim dispõe:

Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção:
 - Até 200 funcionários..... 2%
 - De 201 a 500 funcionários..... 3%

- De 501 a 1000 funcionários..... 4%
- De 1001 em diante funcionários... 5%

Para Brito (2016) outro documento importante foi a Declaração de Salamanca (1994), também já mencionada por nós; resolução da Organização das Nações Unidas - ONU, que foi concebida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que se refere à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

No ano de 1994, conforme Brito (2016), o ator e ativista surdo, Nelson Pimenta de Castro, liderou o grupo *Surdos Venceremos*, que organizou uma passeata pela orla da Praia de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 25 de setembro, para reivindicar cidadania plena. Esse movimento social surdo conseguiu reunir cerca de duas mil pessoas, entre surdos e ouvintes, culminando num marco da ascensão do movimento social surdo no Brasil. Desse movimento, surgiu o primeiro registro documental; o documento “As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos”, produzido e divulgado pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Assim, ficou demarcado nesse documento, a opção do movimento surdo pelo uso do termo língua brasileira de sinais (libras) para fazer referência a língua de sinais dos surdos brasileiros (BRITO, 2016, p.767).

Ainda em 1994, foi criada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, que propõe a chamada “integração instrucional”. E, logo mais tarde, em 1996, tem-se a Lei 9394¹⁷, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; essa seria a segunda LDB, em razão de que a primeira foi promulgada em 1961, e é ela que regulamenta a educação brasileira, pública e privada, da educação básica ao ensino superior. Entre as modalidades atendidas na lei, está a Educação Especial que, de acordo com o Art. 4, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”:

¹⁷BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LINDB. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27833, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, p. 25).

O mesmo documento também afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de “Educação Especial” e que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 1). Além de regular sobre o ensino especializado, LDB também trata da formação dos professores, de currículos e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Brito (2016) também esclarece que houve uma mudança no discurso do movimento dos surdos, a partir de uma evolução da apropriação do discurso, pela categoria, do que estava contido no documento “As Comunidades surdas e seus movimentos”, pois o material estava sendo veiculado e, logo, apropriado pelos ativistas em diferentes lugares do país. Estava posta, então, uma nova ideologia; já não era mais pela oficialização da língua do surdo, agora, tratavam de lutar por identidade, por direitos linguísticos e culturais.

Em 1999, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais reconhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001¹⁸. E este decreto estabelece que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001, p. 01).

O Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999, por sua vez, “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida

¹⁸BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

as normas de proteção, e das outras providências”. O objetivo principal era assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. No que se relaciona ao o acesso à Educação, o decreto determinava que a Educação Especial era uma modalidade transversal, a todos os níveis e modalidades de ensino, e a destacava como complemento do ensino regular.

Já o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172, aprovado em 2001, asseverava que os Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam elaborar Planos decenais correspondentes ao Plano Nacional. Plano que foi bastante criticado, isto em função de ser considerado muito extenso e conter aproximadamente 30 metas e objetivos traçados para as crianças e jovens com deficiência. E entre as metas para a Educação Especial estava que esta, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e com “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”, medida considerada importante. E quanto a oferta de vagas e matrículas no ensino superior para portadores de deficiências, o PNE, segundo Gavaldão (2015, p. 02),

reconheceu a existência de um déficit de alunos com deficiência no ensino superior, recomendando diretrizes curriculares que assegurassem flexibilidade nos programas oferecidos pelas instituições universitárias, a formação do professor, nas melhorias das questões de acessibilidade e atendimento educacional especializado para apoiar este processo.

Ainda em 2001, em 11 de setembro, é estabelecida a Resolução CNE- CEB nº 2¹⁹ que institui a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que, no Art. 5º, afirma considerar educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: “II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.” (CNE-CEB, nº 2, p. 1). Assim, nesse artigo, o surdo enquadra-se como educando com necessidades especiais, com direitos a educação básica.

Já no ano seguinte, entra em vigor a Resolução CNE-CP nº 1, de 18 de abril de 2002, que institui as “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

¹⁹ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução de 11 de setembro de 2001 - CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

graduação plena”. Para a formação desses professores, que trabalhariam com conteúdo relevantes para o alcance de competências, o Parágrafo 3º traz:

§ 3. A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

[...]

II - Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (CNE-CP nº 2, 2002, p.03).

Em 2002, a Lei n 10.436²⁰, sancionada pelo então presidente da república, Fernando Henrique, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio linguístico da pessoa surda:

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

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

Já em 2005, no intuito de regulamentar a Lei n. 10.436/02, foi publicado o Decreto n 5626-05²¹ que traz, no Art. 2, uma concepção de pessoa surda, já aqui discutido por nós, e dispõe sobre o lugar da Libras na educação como disciplina curricular, a formação do professor e instrutor de libras, o acesso das pessoas surdas a educação, a formação do interprete e tradutor de libras, os direitos da pessoa com surdez. Por tal abrangência, este documento possui importância para as pessoas com surdez, uma vez que é ele que assegura todos os direitos dos surdos na educação, em todos os níveis.

²⁰ BRASIL, Lei de Diretrizes. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

²¹ 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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 28, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-norma-pe.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

Em 2006 foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; ação internacional de direitos humanos promovido pela ONU, da qual o Brasil é signatário. Tal convenção teve por finalidade proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. O texto da convenção foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, mas só foi assinado, pelo Brasil, em 25 de agosto de 2009. No mesmo ano, em 2006, o Ministério da Educação elaborou, juntamente com o Ministério da Justiça, a Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH. E entre as metas desse Plano Nacional estava a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas. Na apresentação do texto do PNE, de 2006, há uma justificativa quanto a da nomenclatura, e que diz assim:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (PNE, 2006, p. 09).

Ainda em 2007, o Decreto Nº 6.094/07²² dispõe sobre a implementação do Plano de Metas - “Compromisso Todos pela Educação”, do MEC, com um destaque para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, reforçando a inclusão deles no sistema público de ensino. Ideia que pode ser comprovada em seu Artigo 2, item IX, que diz: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Quanto a garantia de inclusão, o Artigo 24 estabelece que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não

²²BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 5, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2007, p. 1).

No ano seguinte, 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Inclusiva, PNEE; documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. Nele há a determinação de que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (PNEE, 2008, p.17)

Ainda em 2008, foi instituído o Decreto Nº 6.571²³ que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na Educação Básica, e o define, em seu Art. 10, Parágrafo 1, como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 01. O decreto ainda reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola, assim como obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade.

A esse respeito, em 2009, a Resolução Nº 4 CNE/CEB tem por objetivo orientar o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado - AEE, na Educação Básica. Assim, a Resolução determina que este deve ser realizado no contraturno e, preferencialmente, nas chamadas salas de recursos multifuncionais, das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571, do ano anterior, que orienta:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do

²³ BRASIL. Decreto N 6.571 de 2008. Atendimento Educacional Especializado – AEE. Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (RESOLUÇÃO N4, 2009, p. 01).

Todo esse movimento para incluir o educando surdo na educação básica em salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme Damázio (2007), visa fazer um trabalho pedagógico, num ambiente bilíngue, ou seja, um espaço em que a língua de sinais seja trabalhada conjuntamente com a língua portuguesa, de maneira a capacitá-lo para ingresso e permanência no ensino superior, diminuindo, assim, as barreiras da língua. Desse modo,

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (DAMÁZIO, 2007, p. 10).

Em 2010, entra em vigor a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010²⁴, que trata da importância da língua de sinais, do processo de inclusão do aluno surdo na rede pública de ensino e também da formação que regulamenta a profissão do Tradutor e Interprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Esta Lei foi válida até 22 de dezembro de 2015, e, após essa data, para atuar como profissional intérprete, passa a ser necessário exames de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras – Língua portuguesa, texto da Lei 9.382/2017.

Em 2011, o Decreto Nº 7.611 revoga o decreto Nº 6.571, de 2008, e estabelece novas diretrizes com o dever do Estado com a Educação das pessoas/públicas da Educação Especial. Entre as diretrizes, havia a determinação de que o sistema educacional deva ser inclusivo, em todos os níveis, e que o aprendizado ocorra ao longo de toda a vida, impedindo a exclusão de qualquer aluno do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Além disso, o Ensino Fundamental deva ser gratuito e compulsório, e que sejam asseguradas adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, com adoção de medidas de apoio, individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 12.319, 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html>.

desenvolvimento acadêmico e social, em consonância com a meta de inclusão plena, que diz que a oferta de Educação Especial deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Ademais, no Artigo 10, que prevê a organização da sala de AEE, há a menção da necessidade, para o atendimento aos alunos, de profissionais habilitados, como descrito no Inciso VI: “– outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2008, p. 01)

No mesmo ano, 2011, o Decreto Nº 7.480²⁵ modifica a competência da Educação Especial e Inclusiva, que eram definidas na Secretaria de Educação Especial - SEESP, do MEC, e passa a ser vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI - que, de acordo com o artigo 22:

Art. 22. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão compete:

I - Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial (BRASIL, 2011, p. 01).

No intuito de resguardar os deficientes que não podiam se beneficiar da lei de cotas no trabalho (Lei 8. 213, de 1991), vinte anos depois, em 2011, surgia a Lei 12.435, que vinha oferecer amparo social aos deficientes, como, por exemplo, a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a garantia de benefício mensal aos deficientes e idosos que não conseguissem prover a própria manutenção.

Em seguida, em 2012, é sancionada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

²⁵ BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

E, dois anos depois, em 2014, foi elaborado um novo Plano Nacional de Educação - PNE, com validade para os anos de 2011 a 2020. Esse plano foi elaborado com base em um diagnóstico da educação nacional, e nas expectativas expressadas, por exemplo, na Conferência Nacional de Educação – CONAE, entre outros encontros, movimentos e contribuições de um longo tempo de discussões. Desse modo, o Ministério da Educação elaborou o novo PNE, no qual estabelece vinte metas e estratégias. E dentre as metas, destacamos a Meta 4 que diz respeito aos alunos com deficiência e que afirma:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2011, p. 25).

Quanto a aplicação dessa meta, o entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Nesse mesmo período, em 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Incheon, em uma cidade da Coreia, onde foi elaborada a Declaração de Incheon de Educação 2030. Documento que representa o compromisso, entre as nações, com uma nova visão da educação. Nele, se apoia o compromisso dos países e da comunidade mundial educacional com a Agenda Educação 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em que se comprometeram a “oferecer uma educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis – primeira infância, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, e formação técnica e profissional” e enfatizaram que todas as pessoas “devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p.03). Assim,

com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015, p.03).

Desse modo, verificamos que todos esses movimentos serviram para a elaboração e efetivação de políticas públicas que visavam garantir direitos, assistência ou prestação de serviço à sociedade. Na verdade, as políticas públicas são medidas essenciais na administração pública, pois demonstram planejamento do governo no intuito de melhorias para a sociedade, quando esse entende e visa a necessidade do cidadão. Nesse sentido, as políticas públicas são ferramentas capazes de diminuir ou mesmo reparar desigualdades sociais, funcionando, inclusive, como instrumentos legais de inclusão social.

E é por meio das políticas públicas que o surdo teve acesso ao ensino superior, temática que passamos a tratar no capítulo dois.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, tratamos das políticas de democratização do ensino superior, com foco nas ações afirmativas de acesso para alunos surdos, da década de 1990 até o momento atual. Abordamos as políticas de inclusão na educação superior, com base na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e as políticas afirmativas com reserva de vagas para deficientes e, mais especificamente, o caso do UFGInclui e o curso Letras/Libras, da Universidade Federal de Goiás.

2.1 Políticas de inclusão na educação superior para surdos

Em 1996, o Congresso aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a de nº 9394, de 1996, que trazia a estrutura e regulamentação do ensino superior: finalidade, abrangência funcionamento, tempo de integralização de cursos, certificação, transferências, matrículas, habilitação de alunos, atribuições das Instituições de Ensino Superior - IES, autonomia, recursos, tipo de gestão, carga horaria de trabalho dos funcionários e planos de carreira (TPE, 2020, p. 01).

Em 2001, como resultado da Convenção da Guatemala, surge o Decreto nº 3.952/2001²⁶, que trata da competência, da composição e do funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, que no Artigo 2 estabelece que:

Ao CNCD, órgão colegiado, integrante da estrutura básica do Ministério da Justiça, compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância (BRASIL, 2001a, p. 1).

Em seguida, o presidente Fernando Henrique Cardoso, aprova o Decreto nº 3.956/2001, cujo texto reafirma que pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que outras pessoas:

²⁶ BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001**: Dispõe sobre s Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/decreto-n%C2%BA-3-952-de-4-de-outubro-de-2001-dispoe-sobre-o-conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-cncd/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Considerando que a Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001, nos termos do parágrafo 3, de seu artigo VIII; DECRETA:

Art. 1. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém (BRASIL, 2001b, p.1).

Ainda em 2001, como mencionamos, o Governo Federal participou da III Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul; evento que influenciou sobremaneira no processo de efetivação das políticas afirmativas no Brasil, já que o mesmo foi signatário da Declaração de Durban. Assim, o texto diz que,

[...] com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada (ONU, 2001, p. 55-56).

Com base em todos esses movimentos, o Ministério da Justiça instituiu o Programa de Ações Afirmativas em busca de igualdade e equidade social, por meio da Portaria 1.156²⁷, que estabelece:

Art. 1º Instituir o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Justiça, que tem como objetivo central a incorporação, no cotidiano do Ministério, de um conjunto de medidas preconizadas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, especialmente os referentes à promoção e proteção dos direitos afrodescendentes, das mulheres e das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001c, p. 1).

Influenciados por todas essas leis, as associações de surdos se espalharam por todo o Brasil. E, conforme Basilier (2012), a primeira delas foi a Associação Brasileira de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro em 1913, que acabou sendo controlada por ouvintes, pois, na época, era muito forte a corrente oralista. Em 1953, surgiu outra associação no Rio de Janeiro, Associação Alvorada dos Surdos, na qual somente surdos oralizados participavam de suas atividades, surdos sinalizantes não eram aceitos. Já a Associação dos surdos de São Paulo surgiu a partir de movimentos de alunos surdos do INES, em 1954. Em 1955, foi fundada a Associação de Surdos do Rio de Janeiro, o Círculo dos Surdos em Florianópolis. E

²⁷ BRASIL. Portaria do Ministério da Justiça nº 1.156, de 20 de dezembro de 2001. Dispõe sobre ações afirmativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/Cncd/AAMJ.htm>. Acesso em: 21 abr. 2020.

em 1956, a Fundação dos Surdos de Porto Alegre, e a Associação de Surdos de Minas Gerais.

Para Mesquita (2018, p. 01), “todas essas associações foram adquirindo um papel fundamental na divulgação e afirmação da língua de sinais, na constituição da cultura²⁸ e identidade surda²⁹”. O reconhecimento cultural de social da comunidade surda veio por meio desses movimentos no intuito de reconhecimento político da língua de sinais. Dessa maneira, em 2002, sob pressão dos movimentos surdos, a Lei n 10.436³⁰ foi sancionada pelo presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, em que o texto dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio linguístico da pessoa surda.

Nessa perspectiva, o bilinguismo, abordagem educacional que visa capacitar o surdo para utilização de duas línguas: a língua de sinais e a língua oral, é uma modalidade de educação que já era discutida no Brasil, desde os anos 1990, foi estabelecida na Lei 10.436, mas com a garantia de aquisição e aprendizagem da língua de sinais como língua natural da pessoa surda: primeira língua do surdo – L1, e a língua portuguesa como segunda língua – L2, isto no processo de educação do surdo. Dessa maneira, o surdo obteve a garantia da Libras como língua do povo surdo, mas, quando inserida no contexto escolar na rede regular de ensino, o português é a língua utilizada; ficando o uso da Libras entre o aluno surdo e o intérprete de língua de sinais. A esse respeito, há uma preocupação de estudiosos do tema, como Skliar (2012, p.20), por exemplo, que alerta

para o risco da permanência de projetos assimétricos de poderes e saberes, como demonstrado nas filosofias anteriores, ou seja, a manutenção do domínio de uma língua sobre a outra - a língua portuguesa utilizada por professores ouvintes predominantes na educação de surdos - pode fortalecer a relação de poder da língua oral sobre a língua de sinais.

²⁸ Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 22).

²⁹ De acordo com Strobel (2008, p.20), a que é cultural se refere “ao sentimento de pertencimento a uma cultura, isto é na interação do sujeito surdo com sua comunidade.”.

³⁰ BRASIL, Lei de Diretrizes. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

Apesar disso, houve uma preocupação com o ensino para surdo, visto que a Declaração de Salamanca, de 1994, e a Lei 9394, de 1996³¹, imprimiam um compromisso com as condições e qualidade de ensino para as pessoas com deficiência.

Além do mais, durante o governo de Luiz Inácio da Silva, Lula (2003 – 2010), o Ministério da Educação deu origem ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tinha o propósito de transformar as unidades educativas em unidades inclusivas. E, enquanto a reforma não saía, nesse interim, foi criado o Programa Universidade Para Todos - PROUNI, pela Portaria Normativa n 3.268, de 18 de janeiro de 2004. Com a prova do Exame Nacional Ensino Médio - ENEM, o PROUNI, representava a possibilidade de acesso às faculdades e universidades privadas (CPDOC, 2009, p. 01).

Ainda em 2004, por meio do Decreto 5626/05, o governo regulamentou as Leis 10.436, de 2002³², e a nº 10.098, de 2000³³, que estabeleceram normas e critérios para a efetivação de acessibilidade as pessoas com deficiência (CPDOC, 2009, p. 01).

Em 2007, surge o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR³⁴, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Especial – SESu. O Edital do Programa INCLUIR, MEC/SESu/SEEsp Nº 3, de 26/4/2007, publicado no Diário Oficial da União, em 06 de junho de 2007, seção 3, página 31, com o chamamento à seleção do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior,

que objetivava apoiar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovessem ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, constituindo uma política de inclusão que tornasse acessíveis espaços físicos, portais, sítios eletrônicos, processos seletivos, práticas educativas, comunicações e avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (BRASIL, 2013, p. 01).

³¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LINDB. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27833, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

³² BRASIL, Lei de Diretrizes. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

³³ BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 – eletrônico, p. 2, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

³⁴BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Programa Incluir - Acessibilidade na educação superior**- Documento orientador. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17433>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Nessa direção, em 2018, Michel Temer assina o Decreto 9546 de 2018³⁵, que alteraria o Decreto 9.508, de setembro de 2018, que reserva às pessoas com deficiência um percentual de 5% das vagas oferecidas em concursos públicos, de acordo com a CPDOC (2009). Em relação as adaptações das provas, o Artigo 4, afirma:

Fica assegurada a adequação de critérios para a realização e a avaliação das provas de que trata o inciso III do art. 3º à deficiência do candidato, a ser efetivada por meio do acesso a tecnologias assistivas e a adaptações razoáveis, observado o disposto no Anexo (BRASIL, 2018, p. 1).

Um mês depois, em outubro, Temer revisa o texto e retira a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecendo, desse modo, os mesmos critérios aplicados aos demais. Assim, no Artigo 4, § 4 é definido:

Os critérios de aprovação nas provas físicas para os candidatos com deficiência, inclusive durante o curso de formação, se houver, e no estágio probatório ou no período de experiência, poderão ser os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos, conforme previsto no edital (BRASIL, 2018, p. 1).

Por fim, em 2019, conforme o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC (2009, p. 01), há um fomento para a criação de escolas bilíngues de surdos, em todo o país, isto com base no previsto no artigo 35 do Decreto nº 9.665/2019. Decreto que define também, entre as “competências da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue, planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas de educação bilíngue que considerem a libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda”.

2.2 Ações afirmativas no ensino superior para pessoas surdas: o caso da Letras/Libras da UFG

Para tratar da criação do curso de Letras/Libras da UFG e o acesso do surdo nessa graduação, faz-se necessário, a nosso ver, uma reflexão, sob o olhar de Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 2015), em relação à função do sistema de ensino,

³⁵ BRASIL. Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018. Altera o Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, para excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas poderão seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9546.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

da escola. Assim, seremos capazes de compreender o lugar dos agentes no espaço social, nesse caso, o lugar do surdo na universidade pública. Para Bourdieu (2015, p. 45), o sistema escolar promove uma conservação social que legitima as desigualdades sociais, e “sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”, já que

[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, as diferenças de dons (apud NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 41).

Nesse sentido, sobre o indivíduo surdo e a expressão “ausência de dons” de Bourdieu, somos levados a refletir sobre a condição do surdo e sua “ausência” de dom, a surdez; logo, a falta de audição, dificuldade de comunicação com os ouvintes, dificuldade no uso da língua portuguesa, língua da maioria ouvinte, uma vez que o espaço social escolar é de maioria ouvinte, e as estruturas do campo estabelecidas é que vão determinar o sucesso ou fracasso social, justificado e legitimado pelo sistema escolar. Para Bourdieu (2015b), a influência do capital cultural é determinante para esse sucesso ou fracasso do aluno, descartando, então, a possibilidade de o dom ser o responsável pelo êxito escolar do indivíduo. Nessa perspectiva, Bourdieu (2015b, p. 46) assevera que,

de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres (apud NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 46).

Com o aumento de matrícula no ensino superior, na segunda metade do século XX, e somado a conscientização da importância do ensino superior para o desenvolvimento sociocultural e econômico, visto que este reduz disparidades sociais, surge a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, a partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior, em 1998. Declaração que propunha uma política inclusiva, em que prevalecesse os valores e ideais de uma cultura de paz, no ensino superior, para o Século XXI. Reforçando a discussão, houve, em 2003, a Conferência de Paris+5 e, em 2009, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, todas promovidas pela UNESCO no mesmo intuito: garantir o direito social a educação superior. E, de acordo com Moehlecke (2004, p. 758):

[...] o sistema de ensino superior brasileiro, nos debates atuais sobre sua reforma e expansão, tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão das desigualdades raciais no acesso às suas instituições e na permanência nelas. Algumas ações vêm sendo experimentadas, como os cursinhos pré-vestibulares comunitários para alunos negros e carentes, financiados pelo Ministério da Educação ou por universidades; a oferta de bolsas de estudo; a isenção das taxas de inscrição para o vestibular; e, inclusive, as chamadas políticas de cotas raciais ou sociais que, apesar das controvérsias, já são utilizadas por sete universidades públicas do país.

Nessa direção, segundo Cavalcante (2014), no que se refere às ofertas de cotas, estas tiveram início com as políticas de cotas raciais ou sociais, apresentadas durante a Semana da Consciência Negra, na Biblioteca Central da Universidade de Brasília, em 17 de novembro de 1999; primeira proposta de implantação de um sistema de cotas raciais no Brasil, resultado da luta do movimento negro pelo direito da população negra ao acesso à educação.

Como consequência dessas políticas de inclusão, no ano 2000, começou a vigorar, em algumas universidades públicas brasileiras, ações afirmativas com programas de cotas na intenção de corrigir injustiças sociais históricas de grupos que sofrem discriminações raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras, que culminam em exclusão social, cultural e econômica. A primeira iniciativa foi da Universidade Estadual do Rio de Janeiro UERJ, que introduziu o sistema de cotas para favorecer o ingresso de estudantes excluídos. Inicialmente, ofereceu 50% das vagas, que seriam destinadas a alunos provenientes de escolas públicas do Rio de Janeiro. A esse respeito, Cavalcante (2014, p. 61) esclarece que:

A primeira tentativa de se estabelecerem cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro veio com a edição da Lei nº 3.524/00, em que se destinavam 50% das vagas a estudantes egressos do ensino médio de escola pública. Em 2001, a Lei nº 3.708/01 institui, pela primeira vez, as cotas raciais, destinando a cota mínima de 40% para negros e pardos para os cursos de graduação na UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Cavalcante (2014) ainda afirma que, seguindo a iniciativa da UERJ, a Universidade de Brasília - UNB, após reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, aprovou o sistema de cotas por meio do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial. No ano de 2006, a Universidade Federal do Pará - UFPA, destinou 50% de suas vagas a alunos provenientes de escolas públicas, sendo 40%, destas vagas, para alunos que se autodeclarassem negros ou pardos. Em seguida, em 2007, a Universidade de Santa Catarina -UFSC, incluiu a política de cotas no seu vestibular. Assim, “atualmente, 58 instituições federais e 32 estaduais possuem algum tipo de política de cotas” (CAVALCANTE, 2014, p. 82).

Nesse momento, as metas do Plano Nacional de Educação - PNE, 2001 – 2010, e o PNE para Educação Superior 2014 – 2024, já haviam sido traçadas e, na comparação de ambas, “há, em grande parte, permanência de metas, clarificação das estratégias e mudança de foco das políticas de inclusão” (CAVALCANTE, 2010, p. 80).

Em uma análise dessas Metas, percebemos que há uma mudança de nomenclatura nos programas ditos de ações afirmativas para inclusão de grupos excluídos. E, a respeito disso, Cavalcante (2014) esclarece que,

quanto aos jovens beneficiários, o PNE 1 assinalava a necessidade de se criarem programas compensatórios (ainda não se tratava de políticas em forma de lei) para minorias, vítimas de discriminação por conta das deficiências na trajetória escolar. Entende-se, no tocante a esse quesito, que ainda não se tratava de políticas afirmativas, tampouco se nomeavam os grupos a serem beneficiados, deixando-se em aberto a quem essas políticas seriam destinadas. (...) No PNE 2, as políticas são denominadas políticas afirmativas, na forma de lei, que beneficiem, sobretudo, grupos historicamente desfavorecidos, políticas inclusivas para estudantes de escola pública e expansão do atendimento a populações do campo e indígenas, mas são suprimidas as expressões vítimas de discriminação e minorias (CAVALCANTE, 2014, p. 80).

Em 2012, há a aprovação da Lei n. 12.711, em 29 de agosto, que determina uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal; política que se caracteriza como ações afirmativas que, em termos genéricos, são definidas como medidas redistributivas que visam alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

Para Guimarães (1999), em Moehlecke (2004, p. 759), os programas de ações afirmativas,

[...] começaram a vigorar em algumas universidades brasileiras, surgiram articulados com movimentos sociais que exigiam maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligadas a sociedades democráticas pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades como seus principais valores, essas ações propõem uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu.

Cavalcante (2015), ao analisar os documentos da Unesco para a Educação Superior do século XXI, evidencia as intencionalidades, desse órgão, em promover o acesso de grupos socialmente desfavorecidos, tais como mulheres, povos indígenas, grupos historicamente excluídos e, ao mesmo tempo, promover assistência de material especial e soluções pedagógicas para que se pudessem

superar obstáculos no acesso e no processo de sua permanência na Educação Superior. Sendo assim, consideramos as pessoas surdas, público desses grupos de excluídos, que almejam inserção no ensino superior.

Inserção prevista no PNE (2011), de 2001 a 2010, do qual ressaltamos a Meta 19 que diz: “criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, dessa forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino”. Corroborando com essa meta, em 2002, publica-se a Lei 10.436/02³⁶, que traz o português como primeira língua oficial do Brasil e Libras a segunda, legitimando, assim, a Libras como língua oficial do brasileiro surdo e o português como língua oficial da pessoa ouvinte no Brasil (BRASIL, 2005).

Para regulamentar a Lei 10. 436/02, em 2005, surge o Decreto 5626/05 que, no Art. 14, determina a inserção das pessoas surdas na rede regular de ensino. Desse modo, as instituições deveriam garantir o ensino e uso da Libras, a tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa, e o ensino da Língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Amparados pela lei, o surdo começou a ser inserido na rede regular de ensino, em uma proposta inclusiva, em classes mistas de surdos e ouvintes, em todos os níveis, e, em sua maioria, sem domínio ou uso prévio do português e da Libras, usando apenas sinais caseiros, por diversas razões históricas e sociais (BRASIL, 2005).

Para efetivar a proposta da lei 10.436/02³⁷, em 2006, o MEC implantou o curso de graduação Letras/Libras em nove polos, em diferentes regiões do país. O Decreto 5626/05 ainda previa, em seu Art. 4º, a necessidade de “formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou em Letras/Libras /Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2006, p. 01). Já que o surdo estaria na rede regular básica de ensino era necessária a formação superior de profissionais para atendê-lo, pois já se sabia, por meio de pesquisas do IBGE, a quantidade de surdos no Brasil, e quantos desses estariam matriculados nas escolas.

³⁶ BRASIL, Lei de Diretrizes. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

E, segundo os dados do IBGE, de 2010, “no Brasil, cerca de 9,7 milhões (5,1%) declararam ter deficiência auditiva. A deficiência severa foi declarada por mais de 2,1 milhões de pessoas. Destas, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhão de pessoas têm grande dificuldade de ouvir. Em Goiás são 55.658 pessoas com dificuldades auditivas”

Sobre o acesso à educação superior, segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, apenas 665 surdos frequentavam a universidade. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas (BRASIL, 2006). Já em 2001, de acordo com o MEC/INEP no Censo da Educação Superior, das 8.961.724 pessoas matriculadas no ensino superior, 29.033 apresentavam alguma deficiência, sendo que desses 5.065 com deficiência auditiva, 2.067 surdos e 211 surdo-cegueira (BRASIL, 2011).

Na mesma época, o PPC do curso de Letras/Libras (2008) cita que a UFG, visando expansão de seus cursos de graduação, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras - REUNI³⁸, propôs a criação do curso de Letras/Libras, aliado ao programa UFGInclui: Programa de Inclusão da UFG³⁹ (2008), que trata de programa de política de inclusão, acesso e permanência que possibilita estudantes e egressos de escolas públicas, de negros egressos de escola pública e de indígenas e negros quilombolas, segmentos sociais, historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, contemplando, dessa maneira, as camadas menos favorecidas da população, entre as quais encontram-se as minorias étnicas/raciais.

Com o projeto do curso de Letras/ Libras elaborado e aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa Educação e Cultura - RESOLUÇÃO – CEPEC Nº 1307⁴⁰, foi corrigido em reunião registrada com a Resolução do CONSUNI nº 30/2012 que alterou a Resolução CONSUNI Nº 29/2008, já modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui e que traz em seu Art. 1º - III: “do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras/Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial”, respaldando a criação do curso de Letras/ Libras, voltado, preferencialmente para o surdo, o qual trata da gramática da língua, Libras, cultura e identidade surda. Desse modo,

³⁸ Parte de um conjunto de ações do Governo Federal dentro do PDE do MEC, instituído pelo Decreto Presidencial 6.096 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar as instituições condições de expandir o acesso e garantir condições e permanência de alunos no ensino superior.

³⁹ Resolução de criação do programa UFGInclui e projeto do programa. https://prograd.ufg.br/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf. Acesso: 18 out. 19.

⁴⁰ Resolução – CEPEC Nº 1307.

com a possibilidade de expansão da oferta de cursos na UFG, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Faculdade de Letras, em reunião de seu Conselho Diretor, aprovou a criação do curso de Letras/Libras, modalidade licenciatura, no intuito de atender ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Anexo A), que determina a inclusão da Língua Brasileira de Sinais, Libras, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, nos níveis médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (UFG, 2008, p. 04).

Surge, então, o curso de licenciatura em Letras/Libras na UFG, em 03 de dezembro de 2008, estabelecendo como objetivos específicos:

O curso de licenciatura em Letras/Libras propiciará a formação do aluno, levando em conta os seguintes objetivos específicos: promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, por meio da linguagem; despertar para a diversidade cultural no Brasil, com foco na comunidade surda; desenvolver, reconhecer e valorizar a experiência visual como percepção de mundo; proporcionar a prática da linguagem, em todos os níveis; revelar o ser humano e seu mundo por meio da experiência com o universo ficcional, levando à conscientização e à humanização; despertar e aprimorar a percepção estética; preparar para uma atuação consciente nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior; possibilitar atitudes de pesquisa por meio da análise crítica das teorias vistas na relação da ciência com a sociedade (UFG, 2008, p. 06).

Após aprovação e implantação do curso, o próximo passo seria ofertá-lo ao público surdo e ouvinte, no processo seletivo, em 2008. Surgia, assim, o edital com chamada para o primeiro processo seletivo do curso de Letras/Libras: Edital N. 081/2009-1.

2.2.1 Letras/Libras da UFG: os editais dos processos seletivos

Em entrevista, no ano de 2008, para a página de notícias da Universidade Federal de Goiás – UFG, o Reitor Edward Madureira Brasil anunciou que o processo seletivo, da UFG, para o ano de 2009, teria 25 novos cursos, e um total de 5.174 vagas para ingressantes de graduação, distribuídos entre os campus da UFG e outros municípios goianos; ficando Goiânia com 17 deles, e o restante, nos demais campus da universidade, em outras cidades.

De acordo com a fala do reitor, na época, publicada em matéria para o portal de notícias da UFG, em 26/08/08, “a expansão de vagas aprovada pela UFG garantiria uma maior democratização do acesso ao ensino superior, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento regional”. Além disso, a “expansão de matrícula

na UFG consolida a política desenvolvida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI⁴¹”.

Já o pró-reitor de Administração e Finanças, Orlando Afonso Valle do Amaral, esclareceu, também em entrevista para a página de Notícias da UFG⁴², que a UFG contava, em 2008, com recursos da ordem de R\$ 9 milhões e 370 mil para investimentos em obras e equipamentos, a partir do Reuni, e mais R\$ 2 milhões e 320 mil seriam destinados ao custeio de implementação e implantação dos novos cursos. Segundo Orlando Amaral, por meio do Reuni, a UFG deveria abrir concurso, para aquele ano, para preenchimento de 30 vagas para professores e 16 para servidores técnico-administrativos. Ele ainda continuou dizendo que, em 2009, seriam contratados 124 novos professores e 75 técnico-administrativos para provimento dos cargos que surgiriam, com essa ampliação.

Desse modo, o primeiro processo seletivo do curso de Letras/Libras, da UFG, aparece, então, mencionado, pela primeira vez, no Edital n. 081/2009-1⁴³, no quadro de cursos que seriam oferecidos em Goiânia, com o Código A-376 – Letras – Libras (licenciatura) – noturno – Res. CONSUNI 18/08 de 27/06/2008 – Goiânia – 40 vagas. As inscrições foram realizadas de agosto a setembro, e as etapas do processo seletivo foram no período de novembro e dezembro, com início do curso marcado para o primeiro semestre do ano seguinte, seria então, a turma 2009–1.

No mesmo edital, no subitem 2.20, também havia a menção de que, pela primeira vez, o candidato deveria escolher a opção de processo seletivo: pelo sistema universal ou pelo programa UFGInclui. Logo em seguida, no item 2.21, do mesmo texto, havia o esclarecimento de que o aluno que optasse pelo sistema UFGInclui deveria declarar sua adesão ao programa, escolhendo entre as opções: oriundo de escola pública, indígena, negro ou quilombola, isto sem citar o surdo, em específico. Todavia, no item 2.3, continha a seguinte afirmação: “Aos candidatos portadores de necessidades especiais – auditiva, física, mental ou visual – é assegurado o direito de requerer condições especiais para fazer as provas em salas especiais. Tais condições não incluem atendimento domiciliar” (EDITAL N. 081/2009-1). Já nos próximos subtítulos, do edital, continha uma descrição

⁴¹ Página de Notícias do site da UFG. Acesso 18 out. 19. < <https://www.ufg.br/n/56574-vestibular-tera-25-novos-cursos-e-mais-de-5-mil-vagas> >

⁴² Página de Notícias do site da UFG. Acesso 18/10/19. < <https://www.ufg.br/n/56574-vestibular-tera-25-novos-cursos-e-mais-de-5-mil-vagas> >

⁴³ Edital do primeiro vestibular de Letras/Libras .

<file:///C:/Users/isabe/Documents/MESTRADO/edital_81_2008.pdf > Acesso: 16/10/19.

minuciosa dos os procedimentos do processo seletivos para PNE. Assim, tem-se o início de um movimento para a inserção do surdo no ensino superior na UFG.

Para responderem as provas, o edital estabelecia uma hora a mais do horário concedido. No entanto, quanto a correção, não fica claro se esta seria realizada de modo especial para PNE. Nesse processo seletivo houve 101 candidatos para 40 vagas, numa média simples de 2,53 por vaga, de acordo com o relatório quantitativo de quantidade⁴⁴. E, apesar da oferta, não houve ingresso de aluno surdo no curso de Letras/Libras, naquele ano. Desse modo, a primeira turma do curso foi formada somente com alunos ouvintes, mesmo tendo sido feito as adequações previstas pela LDB 9394-96 que estabelece, no Art. 59, Inciso I, que para o atendimento aos alunos da educação especial, deveriam ser adequados, “I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 01).

No ano seguinte, a UFG publicou o EDITAL n. 69/2009, processo seletivo 2010-1, com algumas modificações no texto. Tais modificações tinham por objetivo alcançar o surdo e inseri-lo no ensino superior, algo que não ocorreu no ano anterior. Dessa maneira, no subtítulo 2.39, o texto dizia: “O candidato que, em razão da deficiência, necessitar de tempo adicional para fazer as provas deverá anexar, juntamente com o atestado, justificativa do médico especialista do tipo da deficiência que ateste a necessidade de tempo adicional”. E também no item 2.40:

O candidato portador de deficiência auditiva poderá solicitar, na correção das provas discursivas de Biologia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação, adoção de mecanismos flexíveis que valorizem os conteúdos semânticos dessas provas, de acordo com o Decreto n. 3298, de 20/12/1999, e Decreto n. 5626, de 22/12/2005. Para tanto, deverão entregar ou enviar (via Sedex) o original ou cópia autenticada em cartório do Laudo Médico que ateste essa deficiência, juntamente com o requerimento de condições especiais para realização das provas, conforme subitens 2.38 e 2.39 do presente Edital (EDITAL N. 69/2009, p. 01).

Nessa lógica, as correções das provas também tiveram seus procedimentos modificados, é o que esclarece o item 8.6:

Na correção das provas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, conforme o subitem 2.40, o Centro de Seleção adotará mecanismos flexíveis que valorizem o conteúdo semânticos das provas de Biologia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação, atendendo a dispositivo legal, previsto no Decreto n. 3298, de 20/12/1999, e no Decreto n. 5626, de 22/12/2005”, e continuando o item 8.6.1. “A correção dessas provas será feita por uma equipe multidisciplinar que adotará

⁴⁴ Relatório de quantitativo de quantidade. <<https://centrodeselecao.ufg.br/ps2009-1/CandidatosVaga.pdf>> Acesso: 18/10/19.

mecanismos de correção coerentes com a deficiência desses candidatos (EDITAL N. 69/2009).

Além dessas modificações no texto, a faculdade também criou, para o processo seletivo da UFG, um Manual do Candidato específico para o Programa UFGInclui, que foi disponibilizado na página do Centro de Seleção da UFG⁴⁵, sendo disponibilizado também, nesta página, o resultado das correções diferenciadas das provas discursivas para candidatos Portadores de Deficiência Auditiva. Nesse processo seletivo, estabeleceram critérios de correção de redação, e 19 alunos surdos foram aprovados na redação da daquele ano⁴⁶.

No ano seguinte, o Edital n. 066/2010, processo seletivo 2011-1, traz outra modificação no que se refere à oferta de vagas, pois apresentava que a UFG possuía 40 vagas, autorizadas pelo MEC, para o curso de Letras/Libras que foram distribuídas em 15 vagas específicas para surdos e outras 25 para o processo seletivo universal. E, no edital, o código dos cursos era o mesmo: A – 376.

No mesmo edital, o item 2.32 esclarece que “o candidato que optar por participar do Processo Seletivo 2011-1 da UFG pelo programa UFGInclui, como estudante surdo, exclusivo ao curso de Letras/Libras, deverá encaminhar laudo médico que comprove a sua condição de deficiente auditivo”. Além disso, o texto traz também o detalhamento sobre como seriam as provas desses alunos no subitem 2.38: “O candidato que optar por participar do Processo Seletivo 2011-1 da UFG pelo programa UFGInclui, como estudante surdo, exclusivo ao curso de Letras/Libras, terão as provas da 1ª e 2ª etapas traduzidas e filmadas em Libras” (EDITAL N. 066/2010). E quanto as correções dessas, mantiveram os critérios do edital do ano anterior e o Centro de Seleção incluiu, na sua página, o resultado das correções diferenciadas das provas discursivas para candidatos Portadores de Deficiência Auditiva. Nesse processo seletivo, 20 alunos surdos solicitaram correção especial; destes, 19 tiveram a solicitação deferida e 19 foram aprovados na redação daquele ano⁴⁷. Entendemos que esse edital delineou procedimentos e documentos específicos para acesso e ingresso do surdo no curso de Letras/Libras.

O Edital n. 070/2011, do processo seletivo 2012-1, trouxe a mesma estrutura de texto do último edital; a única diferença foi a alteração da nomenclatura das

⁴⁵ Manual do Candidato do Programa UFGInclui <https://centrodeselecao.ufg.br/ps2010-1/manual_do_candidato_ps2010_1.pdf>. Acesso: 17/10/19.

⁴⁶ Critérios de correção de redação. <file:///C:/Users/isabe/Documents/MESTRADO/editais/criterios_de_correcao_redacao_letras_libras%202011.pdf>. Acesso: 17/10/19.

⁴⁷ Solicitação de correção diferenciada. <https://centrodeselecao.ufg.br/ps2010-1/editais/PS%202010-1-RESULTADO_Correcao_DIFERENCIADA.pdf> Acesso: 17/10/19.

vagas dos cursos ofertados pela UFG, ou seja, aparece o código A – 376 para o curso Letras – Libras (licenciatura) – noturno, e A – 377 Letras – Libras (licenciatura) – noturno (exclusivo para candidatos surdos), mantendo, todavia, a mesma distribuição de vagas: 25 para o vestibular universal, para o público em geral, no campus Goiânia, e 15 específicas para aluno surdos; vagas consideradas permanentes para surdos. Ademais, o edital deixa claro que as vagas remanescentes de um curso seriam destinadas ao outro. E essa mesma estrutura de processo seletivo foi aplicada no ano seguinte, no processo seletivo para 2013 – 1, com o Edital n. 051/2012.

Já o processo seletivo para o ano de 2014, a UFG inovou, novamente, publicando um vídeo, em libras, com orientações aos surdos, na página do Processo Seletivo 2014–1, Edital n. 77/2013. Edital que apresentava a estrutura igual aos dos processos seletivos anteriores, apenas com o acréscimo das orientações aos surdos e uma alteração com a inclusão do subitem 2.1.30 que trazia o esclarecimento de que “o candidato que optar por participar do Processo Seletivo 2014-1 da UFG pelo programa UFGInclui deverá declarar se participará como estudante indígena oriundo de escola pública, ou como negro quilombola oriundo de escola pública, ou ainda como estudante surdo (exclusivo ao curso de Letras/Libras)” (EDITAL N. 77/2013). Com essa observação, verificamos que a proposta de inserção de surdo no ensino superior, por meio do programa UFGInclui, se restringe somente ao ingresso para o curso de Letras/Libras, não se estendendo aos demais cursos da universidade. Nesse vestibular houve 13 alunos surdos aprovados.

No ano seguinte, no processo seletivo 2015-1, EDITAL n. 01/2015, traz, em seu texto, o subitem 2.15, que delinea, em vários tópicos, a inscrição pelo programa UFGInclui: “Da inscrição aos cursos pelo Programa UFGInclui – vagas para candidatos surdos ao curso de Letras/Libras”. E o capítulo 4 que discorre acerca “Dos direitos dos candidatos com deficiência – Para candidatos aos cursos de Letras/Libras e para os que exigem VHCE”, e delinea todos os direitos e procedimentos para PNE. O Edital nº 076/2015, do processo seletivo PS/2016-1, mantém a mesma estrutura.

O Edital n. 68/2016, do processo seletivo de 2017 – 1, PS/2017, continuou igual, a única modificação foi a criação de uma página exclusiva, no site da UFG, para o processo seletivo do curso Letras/Libras com vagas exclusivas para surdos. Em 2017/18, não houve novidades no edital do processo seletivo, e nove surdos foram aprovados.

No ano de 2018, o curso de Letras/Libras já contava com página própria no site da UFG, edital próprio e vagas específicas para surdos. E no processo seletivo 2019–1, com o Edital n. 035/2018⁴⁸, específico para o curso de Letras/Libras, houve 08 candidatos e 04 deles foram aprovados.

A partir da análise dos editais do curso de Letras/Libras observamos que há uma evolução crescente do processo seletivo para o curso de Letras/Libras da UFG, com o objetivo de alcançar o público surdo. O início de tudo se deu com a proposta de expansão de cursos nas universidades federais com o REUNI, o que culminou no surgimento do curso de Letras/Libras que, no primeiro edital, não apresentou nenhuma novidade, apenas a oferta de 40 vagas, e a informação de que para alunos com deficiência teriam condições especiais, mas sem grandes esclarecimentos, o que acabou por não atrair nenhum surdo no curso, naquele ano. Em seguida, no edital 69, de 2009, já aparecem algumas modificações, como, por exemplo, a correção especial por equipe multidisciplinar e manual do candidato que já favoreceram o ingresso surdos no curso. No terceiro vestibular, as vagas do curso já foram divididas em 25 para público em geral e 15 específicas para surdos, e houve o detalhamento das provas para surdo e a tradução e filmagem, em libras, da 1ª e 2ª etapas do processo seletivo. E, assim, surgia os procedimentos e documentos específicos que garantiriam o ingresso do surdo no curso de Letras/Libras. No quarto edital, essa divisão de vagas aparece de modo mais específico, com códigos de inscrição distintos; 25 vagas (A- 376) para ouvintes, e 15 vagas específicas para surdos (A – 377).

Já com o edital 077, de 2013, do programa UFGInclui, fica explícito que as vagas do programa, destinadas ao surdo, são apenas para o curso de Letras/Libras, visto que não há nenhuma menção a outros cursos da universidade. Em 2015, no edital, há a inserção de um capítulo específico para candidatos com deficiência. E, em 2016, o surdo conta com site exclusivo, processo seletivo específico e edital próprio, com vagas destinadas aos surdos.

A partir dessa exposição, verificamos que mesmo que tudo pareça voltado para práticas de uma democratização do ensino, Bourdieu (2015) afirma:

O sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU, 2015, p. 485).

⁴⁸ Processo seletivo 2019-1. <
https://centrodeselecao.ufg.br/2019/ps_ufginclui_libras/sistema/edital/EDITAL_PS_2019_LIBRAS.pdf
> Acesso: 18/10/19.

Nesse sentido, podemos afirmar que a atitude de criação do programa UFGInclui e do curso de Letras/Libras e de tantas modificações nos editais para acessibilizar o ingresso do surdo no ensino superior trata-se de uma ação afirmativa de inclusão; salientando que ações afirmativas não se reduzem apenas em reservas de vagas ou cotas, uma vez que “elas podem apresentar-se em termos de isenção fiscal, implementação de conteúdos no currículo nacional, bônus, entre outros” (CAVALCANTE, 2010, p. 64).

Desse modo, observamos que as políticas públicas são estabelecidas para inclusão social, contudo as ações afirmativas que surgem, a partir delas, são cruciais para a execução dos direitos sociais. As iniciativas tomadas por grupos à frente de instituições em prol das minorias historicamente discriminadas não sanarão o problema, mas como afirma Moehleck (2002), citado por Cavalcante (2010, p.65), as ações afirmativas têm um intuito de reparação ou compensação, até mesmo de prevenção de situações de discriminação e desigualdades sociais. Sendo assim, pode-se afirmar que o programa UFGInclui e o curso de Letras/Libras têm um caráter de tentativa de reparação com o aluno surdo.

Após análise dos editais, passamos a tratar, no capítulo três, da inserção social do egresso de Letras/Libras, após diplomação.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO ACADÊMICA E INSERÇÃO SOCIAL DO EGRESSO DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso da formação acadêmica e da inserção social do egresso do curso de Letras/Libras da UFG, à luz do objetivo do curso de Letras/Libras que define a proposta do curso para a formação de professores de Libras para atuarem no ensino Fundamental ou Médio; formação que será baseada numa concepção formativa do aluno, no intuito de possibilitar a “interação entre surdos e ouvintes em várias esferas sociais” (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008, p. 11). Para tanto, tomamos como referência a definição de inserção social expressa no PPC do próprio curso de Letras/Libras. Desse modo, apresentamos, primeiramente, esta definição e, em seguida, a pesquisa de campo com a apresentação dos dados obtidos pelo questionário sócio cultural e entrevistas com os participantes da pesquisa.

3.1 A formação acadêmica do surdo e a Inserção social: uma definição a partir do projeto pedagógico do curso de Letras/Libras

As últimas décadas trouxeram importantes conquistas no campo dos direitos sociais e da inclusão educacional, recriando, inclusive, o conceito de cidadania e o associando a novos temas e novas dimensões. Tais conquistas se refletiram na área dos estudos sobre a surdez e a educação de surdos, o que acabou por imprimir um novo paradigma na questão da identidade do surdo como, por exemplo, o reconhecimento político da surdez enquanto diferença. Neste contexto, a surdez deixa de ser vista como deficiência e o surdo passa a ser reconhecido como parte de uma minoria linguística e cultural (BITTENCOURT; FRANÇOZO; MONTEIRO; FRANCISCO, 2011, p. 01).

Nessa direção, a Lei 10. 436 de 2002 e o Decreto 5.626, de 2005, demonstram uma política linguística em prol da educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua, para os surdos, e o Português como segunda. Por esta razão, verificamos a inserção da Libras na matriz curricular dos cursos superiores de

Licenciatura, e Fonoaudiologia, e por fim, a criação do curso de Letras/Libras da UFG que traz na justificativa do PPC, do curso, que a língua é a grande barreira de inclusão social para o surdo, cabendo ao poder público a responsabilidade de:

[...] fomentar a superação das barreiras a que as pessoas, com qualquer tipo de necessidade especial, estejam submetidas, [...] e sabendo que somente mecanismos legais não seriam suficientes para a superação das discriminações, assim, a UFG decidiu instituir ações de superação dessas barreiras, criando o curso de Letras/Libras, modalidade presencial, o primeiro no país, com o intuito de "promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade." (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008, p. 9 - 10).

O projeto do curso ainda expressa que "baseia-se numa concepção formativa que traz como objetivo a atitude investigativa do aluno diante da aquisição, aprendizagem, bem como do ensino da Libras, a fim de ampliar possibilidades de interação entre surdos e ouvintes em várias esferas sociais" (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008, p. 11).

Por conseguinte, o perfil do egresso, do curso, prevê que estes deverão ter o domínio da língua brasileira de sinais e a capacidade de compreensão e expressão da língua portuguesa, e espera também, que este "[...] desenvolva competências em práticas e legislações relacionadas à educação de surdos" (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008, p.18).

Assim sendo, por meio das respostas obtidas no questionário e entrevista, acreditamos que temos condições de verificar a inserção social do egresso surdo do curso de Letras/Libras, e compreender de que maneira o curso contribuiu para que esse indivíduo fosse incluído na sociedade e no mercado de trabalho, como professor de Libras.

E a partir do que afirma o PPC (2008, p. 07), de Letras/Libras, que "a ideia que norteia todo o curso é a importância da Libras como forma de comunicação da comunidade surda brasileira, permeada por uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa língua", entendemos que a formação acadêmica do surdo, baseada no curso de Letras/Libras da UFG, perpassa pela cultura surda, fazendo com que o aluno compreenda a formação de sua identidade. Quadros (2009), conforme PPC (2008, p. 08), "explica que as línguas expressam padrões sociais, valores, ideais e culturas. Assim, são epifenomenais, o que significa que representam uma multiplicidade de fatores que as tornam diferentes e as caracterizam como grupos sociais específicos".

Portanto, a Libras faz parte da cultura surda, sendo capaz de transmitir informações e ideias, além de subjetividades; e vai além de uma simples comunicação, se constitui “na expressão da identidade de uma comunidade” (PPC, 2008, p. 08). Comunidade da qual faz parte o egresso surdo, o sujeito de nossa pesquisa.

3.2 Os sujeitos da pesquisa: perfil sócio cultural dos egressos do curso

Para caracterização do perfil sócio cultural do egresso surdo, os dados dos questionários foram transformados em análises estatísticas realizadas utilizando o pacote estatístico - *Statistical Package for Social Science* - SPSS, versão 26. A caracterização do perfil demográfico dos surdos, dos pais, formação acadêmica, comunicação e relacionamento e formação no curso de letras/libras foi realizada por frequência absoluta (n) e relativa (%). A investigação no padrão das características e respostas foi realizada aplicando-se o teste do Qui-quadrado para uma amostra seguido da análise *Posthoc*. E na tabela 1, a seguir, começamos a traçar esse perfil:

Tabela 1. Caracterização do perfil demográfico dos surdos.

	n	%	p^*
Sexo			
Feminino	7	50,0	1,00
Masculino	7	50,0	
Idade			
26 a 29	3	21,4	0,60
30 a 31	5	35,7	
> 31	6	42,9	
Cor			
Branco	6	42,9	0,10
Negro	1	7,1	
Pardo	7	50,0	
Natural de Goiânia			
Não	11	78,6	0,03
Sim	3	21,4	
Estado civil			
Casado	11	78,6	0,03
Solteiro	3	21,4	
Filhos			
Não	9	64,3	0,28
Sim	5	35,7	

Com quem mora			
Família	10	71,4†	
Outro	3	21,4	0,008
Sozinho	1	7,1	
Meio de sustento			
Renda própria	12	85,7	0,03
Sustentado pela família	2	14,3	
Quantos trabalham na casa			
1	4	28,6	
2	7	50,0	0,11
3 a 4	3	21,4	
1ª contato c/ língua de sinais			
Na escola	8	57,1	
Na família	4	28,6	0,13
Outro	2	14,3	
Renda individual			
1 a 2 salários mínimos	9	64,3	0,28
2 a 5 salários mínimos	5	35,7	
Trabalho			
Fixo	3	21,4	
Não trabalha	2	14,3	0,05
Temporário	9	64,3	

*Qui-quadrado para uma amostra; †Posthoc; n, frequência absoluta; %, frequência relativa

A tabela 1 trata do perfil demográfico dos egressos surdos que responderam ao questionário socioeconômico. O que mais chama atenção nos dados da tabela é a diferença significativa de surdos que vieram de fora do município de Goiânia ($p = 0,03$), ou seja, não são naturais de Goiânia. Além disso, a maioria ainda disse que mora com a família ($p = 0,0008$), mesmo possuindo renda própria, porém declararam que o trabalho é temporário ($p = 0,05$).

A pesquisa apontou que maioria obteve o primeiro contato com a língua de sinais na escola ou em outro lugar, e sinalizando a escola como primeiro contato 57%, e outro lugar, 14,3%. Esse dado nos chama a atenção, uma vez que a soma dos dois ambientes chegam a 71% dos entrevistados, que tiveram o primeiro contato com a língua de sinais fora do ambiente familiar. Nesse sentido, entendemos que,

quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança e quando esta base não está firme advirão consequências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações (DIZEU; CAPORALI, 2005, p.01).

Assim, entendemos que o atraso no contato com a língua natural, repercute no desenvolvimento cognitivo da criança surda, pois sua evolução depende desse primeiro contato com a língua materna; tanto é verdade, que a Lei 10.436/02 estabeleceu a Libras como L1 da criança surda, a primeira língua a ser aprendida, e depois dessa, uma outra língua, aqui no caso, a lei cita o português. Conquanto,

há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em libras, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua. Nestas condições, adquirindo a LIBRAS, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos (DIZEU; CAPORALI, 2005, p.01).

Além disso, os dados apontam que foi na escola que a maioria dos entrevistados teve o primeiro contato com a língua de sinais. Daí, vemos a importância do papel da escola bilíngue para os surdos, pois ela possibilitaria a estes adquirir a língua de sinais e o português escrito, respeitando, é claro, as particularidades de cada criança surda.

Na sequência, temos a Tabela 2, que diz respeito à escolaridade dos pais dos respondentes e da forma de comunicação entre pais e filhos.

Tabela 2. Caracterização do perfil demográfico dos pais.

	n	%	p^*
Renda familiar			
1 a 3 salários mínimos	8	57,1	0,13
3 a 5 salários mínimos	4	28,6	
5 a 8 salários mínimos	2	14,3	
Escolaridade do pai			
Ensino fundamental	3	21,4	0,69
Ensino médio	5	35,7	
Ensino superior	4	28,6	
Nunca estudou	2	14,3	
Escolaridade da mãe			
Ensino fundamental	4	28,6	0,10
Ensino médio	10	71,4	
Seus pais			
Ouvintes/Não sabem libras	5	35,7	0,70
Ouvintes/Sabem libras	2	14,3	
Surdos/Conversam em	3	21,4	

libras		
Outro	4	28,6

*Qui-quadrado para uma amostra; †Posthoc; n, frequência absoluta; %, frequência relativa

O perfil demográfico, descrito na Tabela 2, não apresenta grandes alterações entre os dados dos egressos entrevistados, por isso as respostas são consideradas homogêneas, ou seja, não houve nenhum valor de *P* significativo, as características entre os entrevistados, nas questões levantadas, são semelhantes.

Na tabela 2, 50% dos pais dos egressos surdos são ouvintes, e destes, apenas 14,3% sabem Libras, provocando assim, o acesso tardio do surdo à língua de sinais; dificultado a comunicação, logo, atrasando a aprendizagem. Esse dado é confirmado na Tabela 1, quando 57,1% afirmaram que tiveram o primeiro contato com a língua de sinais na escola. Para Kumada (2017, p. 81) “para entender melhor esse contexto é necessário considerar o conhecimento difundido na área de que mais de 90% das crianças surdas nascem em lares ouvintes”.

Quanto a escolaridade da família, verificamos que 71, 4% das mães, cursaram apenas até o ensino médio, somado a 35, 7% dos pais. Aqui, podemos perceber outro fator social: o acesso das mulheres à educação. Se formos considerar que a maioria dos entrevistados tem entre 26 a 31 anos, mais ou menos, há 30 anos atrás, os pais estariam cursando o ensino médio, período que surgiu a Constituição federal de 1988, que garantiu, no artigo 5º, isonomia entre homens e mulheres. De acordo com Ritt (2012, p. 47) “apesar de todos os avanços, da equiparação entre o homem e a mulher feita pela Constituição Federal de 1988, a ideologia patriarcal ainda subsiste a todas essas conquistas”. Nesse ponto, os dados revelaram que apenas 28% dos pais cursaram o ensino superior, quanto as mães, nenhuma tiveram acesso. Quanto aos egressos, 50% que disseram ser do sexo feminino cursaram o ensino superior, mesma quantidade dos que afirmaram ser do sexo masculino.

Já na Tabela 3, passamos a caracterizar, por meio dos dados, a formação escolar e acadêmica dos egressos surdos.

Tabela 3. Caracterização da formação escolar e acadêmica

	n	%	<i>p</i> *
Intérprete em sala no			

fundamental				
Não	5	35,7		
Sim	9	64,3		0,02
Intérprete em sala no ensino médio				
Não	2	14,3		
Sim	12	85,7		0,008
Ensino superior logo após ensino médio				
Não	1	7,1		
Sim	13	92,9		<0,001
Meio que entrou no Ensino Superior				
Sistema de Cotas	9	64,3		
Vestibular convencional	3	21,4		0,05
Outro	2	14,3		
Mora próximo ao Campus				
Não	13	92,9		
Sim	1	7,1		<0,001
Meio de transporte				
Carro próprio	7	50,0		
Transporte Coletivo	5	35,7		0,25
Outro	2	14,3		
Já parou de estudar				
Não	13	92,9		
Sim	1	7,1		<0,001
Por que escolheu a UFG				
Falta de Opção	2	14,3		
Por influência dos amigos	6	42,9		0,32
Outros	6	42,9		
Maior chance no mercado com o curso				
Não	3	21,4		
Talvez	3	21,4		0,16
Sim	8	57,1		

*Qui-quadrado para uma amostra; †Posthoc; n, frequência absoluta; %, frequência relativa

A tabela 3 trata do levantamento da formação escolar e acadêmica dos egressos surdos e, a nosso ver, apresenta dados interessantes. Verificamos uma evolução crescente do acesso ao intérprete na sala de aula, do ensino fundamental ao superior. Com isso, inferimos que a Lei 10. 4326/02 influenciou sobremaneira nesse resultado, já que, em dados da tabela 1, a maioria dos egressos possuem idade entre 26 – 31 anos, o que nos leva a deduzir que no período que cursaram o ensino fundamental foi o mesmo de quando a lei foi sancionada. Notamos também

que o espaço de tempo, entre o ensino fundamental e médio, houve um acréscimo de 21,4% de acesso a intérpretes na sala de aula; e quando entraram no curso de Letras/Libras, esse valor variável saltou para 92,9% ($P = <0,0001$), notando então um padrão que nos chamou a atenção.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2018, dados divulgados em 2019 (BRASIL, 2019, p. 61), apenas 2.235 alunos surdos matricularam no ensino superior, numa população de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva; e, destas, 15% nasceram surdos. Esses dados foram levantados pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda, em matéria publicada pela Agência Brasil, em 2019 (GANDRA, 2019, p.01).

Com base na tabela e nos dados apresentados, consideramos que os surdos egressos, da pesquisa, obtiveram sucesso, isto conforme os estudos de Bourdieu, uma vez aqueles que chegam ao ensino superior passaram por uma superseleção ao longo da sua trajetória escolar. Superseleção em razão de que, conforme Nogueira (2012, p. 01), em regra,

os indivíduos já se candidatam aos diversos vestibulares em função do seu perfil socioeconômico (renda, nível de formação e tipo de ocupação dos pais; da situação de trabalho no momento da inscrição e da pretensão ou não de trabalhar durante o curso); do seu perfil acadêmico (tipo de escola anteriormente frequentada - pública ou privada, profissionalizante ou geral; do fato de ter frequentado ou não cursinho preparatório; nível de desempenho acadêmico) e de variáveis ditas pessoais (estado civil, sexo e idade).

Assim, constatamos que maioria dos egressos surdos não morava perto do campus: metade deslocava de carro próprio, e outra metade de transporte coletivo/outro. Mas, ainda assim, questionados sobre a escolha do curso, se o escolheram por acreditarem que teriam mais chances no mercado de trabalho, o resultado nos deixou em reflexão, pois os dados mostraram uma homogeneidade em relação ao valor $P(0,16)$, que se traduz numa não prevalência das respostas, ou seja, não tinham uma razão de fato pela escolha, por mais que o valor relativo da resposta sim tenha sido 57,1%.

Por isso, entendemos, então, que houve uma insegurança em relação às razões que os levaram a escolha do curso, pois quando o escolheram, se somarmos as respostas NÃO e TALVEZ, dão um total de 42,8% de outros motivos para a escolha do curso. Todavia, por um lado, os dados nos levam a supor que a escolha

ocorreu em razão do programa de cotas UFGInclui, já que 64,3% afirmaram que o acesso ao curso de Letras/ Libras foi por meio de cotas, e outros 42,9% que foi por influência de amigos.

Por outro lado, entendemos também que diversas variáveis foram levadas em consideração ao optarem por Letras/Libras, inclusive a garantia de oferta de intérprete em sala de aula, expressa no PPC do curso Letras/Libras que dispõe em oferecer intérpretes durante a graduação, como parte da estrutura deste. E assim, o PPC (2008, p. 10) traz:

Segundo esse mesmo Decreto, —as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais (Art. 23, Capítulo VI). Uma vez que as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação de professor de Libras (parágrafo único, Art. 4, Capítulo III), a presença de intérpretes no curso de Letras: Libras torna-se parte de sua estrutura (vide item XIII).

Para continuar caracterização do perfil do egresso, apresentamos, na Tabela 4, os meios pelos quais o surdo se comunica e interage com o meio.

Tabela 4. Caracterização dos meios de comunicação e relacionamento.

	n	%	p^*
Como se mantém informado			
Conversando com pessoas	3	21,4	0,03
Internet	11	78,6	
Participa de algum grupo			
Não	2	14,3	0,008
Sim	12	85,7	
Relacionamentos			
Com colegas	5	35,7	0,93
Com familiares	5	35,7	
Outros	4	28,6	
Smartphone com internet			
Não	5	35,7	0,93
Sim	5	35,7	
Outro	4	28,6	
Sabe utilizar computador			
Aprendi sozinho	6	42,9	0,29
Curso de Formação	3	21,4	
Em casa	4	28,6	
No trabalho	1	7,1	

*Qui-quadrado para uma amostra; †Posthoc; n, frequência absoluta; %, frequência relativa

Os dados mais significativos da Tabela 4 são as formas como os surdos egressos se mantêm informados, que é por meio da internet ($P = 0,03$), ou seja, 78,6%, e que a maioria participa de algum grupo social ($P = 0,008$), 85, 7%. A relação com familiares é de 35,7%, porém, 64,3% relacionam fora da família. Todos usam algum tipo de computador, incluindo smartphones.

Atualmente, as tecnologias são imprescindíveis para as pessoas, inclusive para o surdo. Por meio da internet é possível conhecer e conversar com pessoas de qualquer lugar do mundo, ampliando o espaço de interação social. Além de facilitar os estudos através da leitura e digitação de textos, o registro de imagens, enfim, inúmeras possibilidades. Nessa perspectiva, conforme Costa (2011, p. 09), a internet também vem proporcionando aos surdos,

a interação com o mundo, por ser um espaço atrativo, dotado de recursos visuais, animação de imagens de sinais gráficos, e através desse meio, torna-se mais fácil a sua compreensão, já que o mesmo se comunica com a língua de sinais, que é uma língua espaço-visual. Este tipo de comunicação é fundamental para minimizar e muitas vezes superar as necessidades educativas especiais dos surdos.

De acordo com Costa (2011), o uso dos chats, pelos surdos, vem facilitando a aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa. Os meios de comunicação virtuais estão oferecendo, aos surdos, autonomia em suas relações sociais. Nesse ponto, vemos um momento em que a escola e professores devem repensar suas metodologias em sala de aula; ter as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTICs, como aliadas no planejamento, em estratégias de ensino aprendizagem para surdos e ouvintes. Por isso, não é sem razão que Costa (2011, p.10) afirma que a “educação e comunicação caminham juntas, mas não é a mesma coisa, ou seja, John Dewey afirma que toda comunicação é educativa e as práticas educativas supõem processos educativos”.

Nessa direção, os egressos surdos também descreveram as características do ensino a que tiveram acesso no curso de Letras/Libras, e que são apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5. Caracterização da formação no curso de libras.

	n	%	p^*
Escolha do curso de libras			

Foi minha 1ª opção	7	50,0	
Foi minha 2ª opção	3	21,4	0,39
Outro	4	28,6	
Por que escolheu o curso			
Amigos	5	35,7	0,29
Para ser professor de Libras	9	64,3	
Como soube do curso de libras			
Internet	2	14,3	
Por amigos surdos	10	71,4†	0,01
Outro	2	14,3	
Contribuição do curso de libras			
Aquisição de cultura em geral	3	21,4	
Aquisição de formação teórica	3	21,4	0,32
Habilitação profissional	4	28,6	
Outro	4	28,6	
Domínio dos professores nas disciplinas			
Não	1	7,1	<0,00
Sim	13	92,9	1
Professores bilíngues			
Não	2	14,3	0,008
Sim	12	85,7	
Aulas com intérprete			
A maioria das aulas	5	35,7	
Cerca da metade das aulas	3	21,4	0,70
Menos da metade das aulas	4	28,6	
Todas as aulas	2	14,3	
Técnica de ensino dos professores			
Aulas expositivas	7	50,0	
Aulas práticas	2	14,3	0,25
Trabalho de grupo	5	35,7	
Procedimentos de ensino dos professores			
Adequados	3	21,4	
Bastante adequados	3	21,4	0,14
Inadequados	1	7,1	
Parcialmente adequados	7	50,0	
Instrumentos de avaliação dos professores			
Provas escritas discursivas	5	35,7	
Provas práticas	3	21,4	0,69
Trabalho de grupo	4	28,6	
Outro	2	14,3	
Condição			
Nasceu ouvinte e teve perda auditiva	8	57,1	0,59
Nasceu surdo	6	42,9	

*Qui-quadrado para uma amostra; †Posthoc; n, frequência absoluta; %, frequência relativa

O primeiro item, da Tabela 5, trata da escolha do curso de Letras/Libras, e os dados confirmam sobre o questionamento da relevância do curso na Tabela 3. Os números apresentados, aqui, expressam homogeneidade, não há uma diferença significativa nas posições de escolha do curso. Notamos que a soma do item de ingresso no curso como segunda opção é outro motivo que os levaram ao curso, equivalem a 50% das razões, ou seja, a mesma quantidade que assinalou o curso como 1ª opção, isto é, metade. Vemos, então, que metade dos egressos não cursaram Letras/Libras como curso de desejo primordial. A opinião quanto a contribuição da formação ficou dividida entre as 4 opções de escolha, dando margem para compreendermos que a contribuição do curso não ficou clara para os egressos, uma vez que 28% deles assinalaram que a contribuição foi para obterem habilitação profissional, e outros 28% por outra razão.

Na segunda questão, a maioria dos egressos declararam que o fizeram a graduação no intuito de serem professores, 64,3%, e os demais, por influência de amigos, 35,7.

As maiores incidências de padrões nos dados se dão em três questões, ou seja, em que a maioria apontou as mesmas respostas com segurança. A primeira questão foi com relação a informação sobre o curso de Letras/Libras, na qual a maioria respondeu que ficou sabendo por meio de amigos; a segunda, foi sobre a maior parte dos egressos consideraram os professores do curso bilíngues, e a terceira, foi se estes professores teriam domínio dos conteúdos que, em valores relativos, 92% concordaram que estes possuíam ($P = <0,001$). Um dado interessante se refere à pergunta quanto as técnicas de ensino dos professores: 50% responderam que as aulas eram expositivas e, logo depois, questionados sobre a adequação dos procedimentos adotados em sala de aula, 50% disseram que parcialmente. Verificamos, então, a necessidade de adequação das estratégias de ensino, isto considerando que,

independente da clientela com a qual trabalha, os professores dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais experimentam dificuldades por serem herdeiros de uma formação calcada no reprodutivismo e na mera transmissão do conhecimento, além disso, seus salários são desvalorizados profissionalmente, e são reconhecidos como “abnegados guardiões de crianças deficientes e problemáticas”. Outro fator que os prejudicam é a falta de oportunidades de se reciclarem, devido principalmente, à precariedade da política de capacitação docente, tornando-se, muitas vezes, importantes veículos de difusão e de manipulação da ideologia da classe dominante, à qual, em geral, não pertencem (COSTA, 2011, p.111).

Aliado a tudo isso, há uma preocupação, por parte dos professores, com os bate-papos virtuais e a maneira como os usuários escrevem, pois os mesmos abreviam palavras, não usam conectivos ou artigos, e os textos ficam semelhantes as estruturas textuais que os surdos escrevem. No entanto, a esse respeito, Costa (2011, p. 109) tem posicionamento contrário ao afirmar que

a linguagem utilizada na internet não prejudica a escrita, há apenas o uso de abreviaturas e símbolos em função da velocidade da comunicação. Mas, embora a Língua Portuguesa utilizada na internet não obedeça à norma culta, os surdos têm a oportunidade de expandir seu vocabulário, dando novos significados aos signos.

Diante do perfil traçado, constatamos que, de maneira geral, os egressos surdos de Letras/Libras fazem parte de uma minoria que acessou o ensino superior e conseguiu se integralizar ao curso. Com a graduação, a maioria conseguiu ampliar o vocabulário linguístico, e alcançou o objetivo que almejava: ser professor de Libras, e, de certa forma, conquistou seus espaços e respeito social.

3.3 Inserção social dos egressos: conservação ou transformação do campo?

Neste subtítulo, apresentamos uma análise das respostas dadas, pelos sujeitos da pesquisa, às perguntas feitas na entrevista. Por meio delas, verificaremos se houve conservação ou transformação do campo educacional. Para isso, reafirmamos que convidamos quatorze egressos para participarem da entrevista, dos quais apenas sete se dispuseram. Assim, para efeito de análise, relembremos que, em razão do COVID-19, as entrevistas foram realizadas de modo online, gravadas e, posteriormente, transcritas, interpretadas e arquivadas. E durante a apresentação dos dados, tivemos o cuidado em manter os nomes dos participantes em sigilo, bem como evitar menções a outras pessoas que, de uma maneira ou outra, possam vir a identificar o falante, ou gerar algum tipo de constrangimento a outrem.

Ao partir do princípio de que o curso de Letras/Libras da UFG pode ser considerado uma política de ação afirmativa, iniciamos as entrevistas justamente questionando os participantes se eles conheciam ou se já tinham ouvido falar em "política de ação afirmativa".

Ao que a maioria (Entrevistados J, G, W, I e J), respondeu que conhecia, mas sem profundidade e com pouca clareza; tanto que as respostas foram curtas e objetivas. Enquanto dois respondentes (Entrevistados A e K) afirmaram que não conheciam. Conforme se observa na fala de dois dos entrevistados:

Sim. Porque já estudei anos atrás sobre políticas pública na escola
(ENTREVISTADO J).

Sim, conheço um pouco, sei sobre lei surdo, só, nada mais!
(ENTREVISTADO GK).

As informações sobre todas as coisas, muitas vezes, não são acessíveis aos surdos; os meios de comunicação, tradicionalmente, privilegiam a sociedade ouvinte, uma vez são pensados por ouvintes. Por esta razão, o surdo possui carência de informação e conhecimento sobre o que acontece no meio social e até no mundo. Diante disso, compreendemos as respostas evasivas dos entrevistados a respeito das políticas públicas. Os surdos entrevistados não conseguiram desenvolver, com segurança, uma explicação sobre o tema e, de acordo com Tude (2010, p.13), "o desconhecimento do assunto, os mantém excluídos, enquanto poderiam fortalecê-los na luta pela igualdade de condições sociais". Nesse sentido, estudar e conhecer sobre políticas públicas é o que possibilita, ao conhecedor, atender os interesses dos vários atores sociais. E são exatamente os interesses que impulsionam os estudos sobre políticas públicas, isto por "razões científicas (universidades, grupos de pesquisa, acadêmicos, ...), razões profissionais (organizações sindicais, empresas, diversos segmentos sociais, corporações, etc.) e razões políticas (lideranças comunitárias, lideranças políticas, organizações não governamentais, etc.)" (TUDE, 2010, p.13).

Diante da falta de acessibilidade à informação, ficamos intrigados quanto ao modo como os egressos ficaram sabendo a respeito do curso de Letras/Libras, e perguntamos: Como você ficou sabendo do curso de Letras/Libras?

Em relação à essa pergunta, os entrevistados disseram que ficaram sabendo do curso de Letras/Libras por meio de amigos, que explicaram que o curso facilitaria vaga para trabalho, eles poderiam ter a profissão de professor de Libras, após a graduação. O que pode ser comprovado com os seguintes trechos:

Amigo meu me falou (ENTREVISTADO A).

Eu divulgação Facebook, antes amigo meu ouvinte me falou, me avisou (ENTREVISTADO K).

Então, antes, ano de 2008, curso de Letras/Libras era a distância, no CEFET. Amigo meu estudava lá, fazia Letras/Libras e disse que curso era muito bom (ENTREVISTADO G).

Antes não sabia. O sonho era fazer medicina veterinária, mas aí, surgiu Letras/Libras nas regiões do Brasil, UFSC, CEFET, e depois UFG. Amigo meu do CAS falou e eu pensei, pensei, então resolvi fazer Letras/Libras (ENTREVISTADO W).

Quando o Letras/Libras surgiu, eu não sabia. Eu estudava no 3 ano do ensino médio e finalizei em 2013, aí ele me disse, e eu respondi, legal! Faltou informação, faltou! (ENTREVISTADO I).

Eu antes queria outro curso. Design Gráfico, (...) Fui para o vestibular da UFG, fui mal da prova, reprovei, quase passei, faltou pouco! No outro ano, meu amigo me disse, faz Letras/Libras, é mais fácil, então eu pensei, ele disse: tem cotas para surdo. Fiquei pensando, (...) (ENTREVISTADO J).

Terminei o ensino médio e pensei o que eu ia fazer. Então fui fazer curso sinal, por causa limitação. Lá vi vaga curso trabalhar professor, e eu perguntei: o que é isso, me disseram, formar Letras/Libras! Não conhecia nada Letras/Libras! (ENTREVISTADO GK).*

Assim sendo, o curso de Letras/Libras, por tratar diretamente da cultura e identidade surda, tornou-se a graduação mais escolhida por esse público, isto uma vez que há a identificação e aproximação com os pares. E, a partir da observação da vivência de pessoas surdas, percebemos que esta se trata de uma comunidade que costuma, em sua maioria, conviver em “guetos”, optar por casamentos entre si e estudar com os iguais, como asseveram Silva e Campos (2010, p.10).

Apesar disso, muitos surdos disseram que o curso não tinha sido a primeira opção para o vestibular; mas, devido às dificuldades de acesso e permanência, eles decidiram cursar Letras/Libras. Além do que, graduar em outra área seria um risco de não conseguir emprego, já que muitas empresas não possuem interpretes de língua de sinais ou não se preocupam em oferecer formação em Libras. Nessa perspectiva, a difícil experiência, no campo profissional, em virtude da quase ausência de comunicação entre surdos e ouvintes, foi fundamental para que os surdos migrassem para o curso de Letras/Libras da UFG. E quanto ao desejo de graduação, alguns disseram:

Eu antes queria outro curso. Design Gráfico (...) (ENTREVISTADO J).

Antes não sabia. O sonho era fazer medicina veterinária (...) (ENTREVISTADO W).

Antes eu pensava, Design de Modas, eu pensava, vontade de estudar desenho, moda (ENTREVISTADO G).

Terminei Ensino Médio e pensei o que ia fazer, (...) Eu acho preciso entrar Letras/Libras! Resolvi: vou fazer Letras/Libras! (ENTREVISTADO GK).

Não. Queria engenharia, construção (ENTREVISTADO A).

Sim, sim. Letras/Libras! (ENTREVISTADO K)

Antes, meu sonho Programador de Redes (ENTREVISTADO I).

De acordo com Nogueira (2012), a escolha de um curso superior depende de alguns fatores sociológicos individuais, fatores internos e externos. Se a escolha do curso partir da influência do ambiente, verifica-se a aplicação de uma abordagem macrossociológica, ou seja, primeiro, de acordo com sua posição social objetiva do sujeito, segundo, depende da estrutura de oportunidades que o sistema universitário oferece, e terceiro, da estrutura que o mercado de trabalho vai oferecer ao indivíduo. Nesse sentido, caso se parta de uma abordagem macrossociológica,

é possível descrever uma série de condicionantes do ato de escolha individual: 1) a posição social objetiva dos sujeitos que escolhem (volume e peso relativo dos seus capitais cultural, econômico e social); 2) a estrutura de oportunidades do sistema universitário (cursos e faculdades definidos em termos do grau de prestígio acadêmico, localização, custos financeiros envolvidos, horário das aulas, natureza e grau de dificuldade dos cursos e de seu processo seletivo); 3) as características do mercado de trabalho (natureza das profissões, grau de prestígio e retorno financeiro médio) (NOGUEIRA, 2012, p. 01).

Por outro lado, a escolha do curso superior também se leva em conta influências intrínsecas, partindo do próprio indivíduo, quando este possui,

1) determinados gostos ou preferências relativos às áreas do conhecimento e aos campos profissionais a elas associados; 2) um conjunto de aspirações, expectativas e projetos de vida (de curto, médio e longo prazos) que o faz priorizar, conforme o caso, a estabilidade, o retorno financeiro, o prestígio ou o tipo de sociabilidade supostamente associados a cada curso ou profissão; 3) um conjunto de representações sobre si mesmo, relativas não apenas à sua capacidade intelectual, mas às suas habilidades em geral; 4) de um conjunto mais ou menos amplo, preciso e confiável de informações sobre o sistema universitário, os diversos cursos e as futuras profissões (NOGUEIRA, 2012, p.01).

Com base nas noções Nogueira (2012), e na declaração dos egressos surdos, que a maioria desejava cursar outra graduação, decidimos aprofundar nossa pesquisa para compreendermos a escolha do curso de Letras/Libras pelos egressos surdos; verificamos que deveríamos levar em consideração as duas dimensões que

os influenciaram, interna e externa, suas realidades objetiva e de sucesso, individualmente. Dessa maneira, precisávamos compreender entre outros detalhes, como tiveram acesso ao curso de Letras/Libras, eram portadores de diploma, foi pelo ENEM, Cotas, vestibular convencional? E as respostas variaram:

Eu fiz vestibular normal em 2011. O curso começou eu acho em 2008, tentei três anos. Edital não tinha vaga surdo, então 2011 eu consegui passar, fiz prova escrita, esperei, esperei fiz outra, redação, passei (ENTREVISTADO W).

Antes eu fiz prova normal, depois eu passei Letras/Libras em cotas, vestibular da UFG em 2012 (ENTREVISTADO J).

Cotas (ENTREVISTADO K).

Cotas. (ENTREVISTADO A)

Então, como antes 2009, fiz vestibular normal, não tinha adaptação, cotas, vídeo Libras, interprete, não tinha! (ENTREVISTADO G)

Antes ENEM não tinha prova adaptada para surdo, tinha prova própria pra surdo, grupo separado. No dia da prova eu entrei, fiquei angustiada, era de marcar x, muito difícil! Eu pensei, não vou passar não, muito difícil! Não tinha cotas, tudo marcar x, tinha interprete, vídeo. (ENTREVISTADO GK)

Eu queria vestibular próprio, cota, eu não tinha experiência inscrição, cheguei Goiânia UFG homem inscrição tranquilo. O que, não? Inscrição, grupo ouvinte! Eu assustei, fiquei angustiado, não fiz inscrição cota, grupo ouvinte, interprete, apoio nada.... hiii, prova escrita. Não passei primeira chamada, passou, passou, pessoa desistiu, aí me chamaram na segunda chamada, aí passei! (ENTREVISTADO I)

Dos sete entrevistados, três passaram no processo seletivo por meio do programa de Cotas da UFG, UFGInclui, e os outros quatro ingressaram no curso de Letras/Libras fazendo o vestibular convencional, sem adaptação das provas. Estes, inclusive, comentaram a angustia e estresse que sofreram no processo seletivo, pois, na época que fizeram o vestibular, eles não tinham informações sobre o programa de cotas, ou mesmo as provas ainda não haviam sido adequadas aos surdos; assim, tiveram dificuldade de compreensão dos textos, as leituras eram longas e havia uma indiferença do intérprete.

A partir dessas narrativas, é possível pensarmos no sistema de Cotas instaurado pela UFG, por meio do programa UFGInclui, e da importância deste para o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior; o que favorece, a nosso ver, a inserção do surdo na graduação, atendendo as políticas de democratização do ensino superior. No entanto, o que elas revelam também é que as universidades precisam pensar num currículo voltado realmente para o surdo, com metodologias

de ensino visuais. Sabemos da importância da leitura e escrita em português, já que a Lei 10. 436, de 2002, estabelece que a modalidade escrita, no Brasil, ainda é na língua portuguesa, mas há de se pensar numa escola bilíngue, já que a mesma lei também estabelece que a Libras é a língua oficial do surdo.

No que se relaciona ao sistema de cotas, Cavalcante e Baldino (2014) afirmam que este

possui especificidades na sua política de oferta de vagas nas IES públicas, que podem ser para alunos afrodescendentes e indígenas e/ou de escolas públicas e portadores de deficiências. Esse sistema de reserva objetiva a superação de desigualdades de acesso ao mundo sociocultural e de melhores oportunidades de trabalho (CAVALCANTE; BALDINO, 2014, p. 5).

Nessa direção, o curso de Letras/Libras da UFG fez o primeiro processo seletivo, em 2008, atendendo a Lei 10. 436, de 2002, que estabelecia ser a Libras a primeira língua do surdo, mas que a modalidade escrita deveria ser em português. Como o curso é voltado para a Libras e o surdo, buscamos conhecer o processo seletivo para o ingresso no curso, o modo como foi elaborado, até mesmo para compreender a efetivação do Decreto 5626, de 2005, que expressa, em seu texto, a obrigatoriedade da adaptação das provas, a determinação do tempo das avaliações, da oferta de interprete no momento da prova, etc. Com isso, perguntamos ao egresso: Como foi a avaliação escrita do processo seletivo, houve interprete, a prova foi em português, houve questões em vídeo na língua de sinais? E, para esse questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

Tinha vídeo, tinha interprete. Tinha os dois. Tinha texto português, mas tinha vídeo e interprete (ENTREVISTADO K).

Interprete só leu prova, redação explicou tema, só, eu que fiz sozinho! (ENTREVISTADO I).

Tinha interprete, tinha vídeo mas tinha interprete. (ENTREVISTADO A)

Não, a prova foi em português, não tinha vídeos, só tinha uma interprete e uma pessoa supervisionava (ENTREVISTADO G).

Sim. A prova foi adaptada. Tinha interprete vídeo, texto. (ENTREVISTADO W).

A prova de vestibular cota que passei foi muito fácil, libras, português, redação tudo adaptado, tudo claro! Foi fácil, passei! (ENTREVISTADO J).

Então, quando eu entrei vestibular, não tinha prova adaptada, não tinha vídeo, nada, somente a interprete. Eu perguntava sobre a prova alguma coisa, ela respondia: não pode explicar! Muita angústia! Texto, pergunta, ela respondia: não posso explicar! Como assim? Difícil! Eu, português segunda

língua, muito difícil! Li, li, li, não sabia nada, vocabulário pouco, muita palavra desconhecida, muita angústia! Fui marcando resposta (...) (ENTREVISTADO **GK**).

Esses relatos, para nós, colocam em evidência o fato de que, em se tratando da pessoa do candidato surdo, entre tantas adaptações a que ele tem direito, a atuação do intérprete, no momento da avaliação, é de grande importância para o seu desempenho. Por esta razão, a escola, como um todo deve ser adaptada, e, para isso, as pessoas precisam compreender a cultura surda, serem sensíveis sobre a necessidade do outro, pois só assim conseguirão compreender as especificidades do surdo, da educação do surdo, passando então agir com coerência. Sobre o assunto, Perlin (2006) afirma:

Em algum momento, é preciso abrir a porta da outra cultura, entrar e fechar. Conhecer verdadeiramente como pensam as pessoas surdas, como elas se sentem e compreendem o mundo. A partir de um esforço de colocar-se no lugar do outro e de desvincular-se da própria cultura, relações mais horizontais entre surdos e TILS tendem a ser estabelecidas. A equidade nas relações se constrói, nos momentos de interpretação, a partir do olhar do outro, surdo ou ouvinte. (PERLIN, 2006 apud CALIXTO, GARCÊZ, OLIVEIRA, 2012, p. 7).

Após o ingresso do surdo no curso de Letras/Libras, quisemos saber sobre as adaptações curriculares, se os assuntos abordados eram pertinentes à realidade das pessoas com surdez, se os professores tinham conhecimento da cultura surda, já que o curso trata, em sua matriz curricular, da gramática da língua de sinais, da Libras, do surdo. Por isso perguntamos: O seu curso tratou da realidade da sociedade que o surdo vive? E alguns responderam do seguinte modo:

*De verdade, minha opinião, quatro anos UFG, o básico sobre o surdo sim, mas o vocabulário do professor, faltava qualidade, faltava experiência como ensinar surdo, tipo, as vezes não tinha adaptação pro surdo, exemplo: professora (sinal do nome) era texto, texto, texto, texto, uma pressão cabeça, eu perdia tudo, perdia, não entendia textos, muitas vezes não entendia nada, tinha muitas dúvidas, português L2, como assim? Eu falava: professora, adapta! Nãao! (ENTREVISTADO **G**).*

*Não, não muito. (ENTREVISTADO **A**)*

*As vezes (ENTREVISTADO **K**).*

*Sim, mostrou sim! (ENTREVISTADO **W**).*

*Professor UFG sabe, cultura, identidade surdo, adapta metodologia para ensinar (ENTREVISTADO **GK**).*

Falta detalhe conteúdo. Ouvinte não sabe vida do surdo, quem sabe de verdade é surdo, é muito mais profundo, então deixa pra lá! (ENTREVISTADO J).

No começo, primeiro período, professor dava texto pesado, texto ouvinte, eu esforçava, lia, lia, praticava contexto, perguntava professor dúvida, contextualizava, pesquisava significado palavra dicionário, ou ouvinte. Mas difícil! Exemplo, termo no contexto, significado era outro, difícil (risos). (...) (ENTREVISTADO I).

A partir dessas narrativas, verificamos que, das opiniões obtidas, um entrevistado afirmou que os professores não sabiam muito sobre a realidade da pessoa surda; outro considerou que “as vezes” alguns mencionaram a metodologia ouvintista adotadas por eles, e os demais concordaram que os professores sabiam trabalhar com os surdos e os conheciam.

O que ocorre, na verdade, é que o fato dos alunos surdos serem egressos do ensino básico, da rede regular de ensino, faz com eles tragam consigo muitas deficiências de leitura e interpretação de textos, em português. Isto, em parte, em decorrência do uso preponderante do português por toda escola, já que o modelo de educação é ouvinte, com professores ouvintes, com matriz curricular ouvinte. Para Bisol *et al.* (2010) as relações no ambiente escolar são de fundamental importância para os alunos, principalmente para o surdo que vem de num ambiente familiar, muitas vezes, limitado de informações. E na escola, as relações, quase sempre, ficam a cargo apenas de um intérprete, isso quando o surdo tem esse profissional, o que torna as informações limitadas e deficitárias, acarretando

a demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens (BISOL *et al.*, 2010, p. 153).

Enfim, todas regras ditas sobre organizações e comportamentos, práticas de ensino, que são consideradas importantes, mas que não são tornadas públicas e efetivadas, trazendo prejuízos ao aluno surdo.

Em seguida, diante do conhecimento da realidade do curso, quisemos saber sobre as expectativas do egresso antes de ingressar no curso, e por qual motivo escolheu o curso de Letras/Libras. E alguns deles disseram:

Pra melhorar, ampliar conhecimento, ter trabalho melhor (ENTREVISTADO A).

Ser professora Libras, queria ser professora! Eu já trabalho escola, querer aprender, melhorar, ter mais experiência, ter certificado, trabalhar melhor, qualidade (ENTREVISTADO K).

Eu queria ser professor crianças, ensinar Libras, aprender mais, melhorar! (ENTREVISTADO W).

Minha esperança ter vaga trabalho como professor Libras (ENTREVISTADO G).

Meu sonho antes programador de redes (ENTREVISTADO I).

Eu antes sonhava trabalhar ter salario como Designer Gráfico, mas muito difícil, cota fácil, prova adaptada, intérprete, vídeo. Designer Gráfico prova ouvinte, prova longa, texto longo, muitas perguntas. (...). Eu pensei, a vida, trabalhar designer hora relógio, empresa todo dia, Libras tempo trabalho menor, eu pensei, vou mudar, fui Letras/Libras (ENTREVISTADO J).

Então, comecei entrar Letras/Libras. Sentimento, esperança vaga trabalho, meu professor sonhava também! (...) (ENTREVISTADO GK).

Por meio das falas dos egressos, percebemos que o sentimento de pertencimento em relação ao curso é que fez com que os entrevistados ingressassem no curso e depositassem toda a esperança de um futuro promissor como professor de Libras. Possibilidade sinalizada em virtude de que o curso seria uma representação de sua cultura e, diferentemente do ambiente de domínio ouvinte, onde ocorre exclusão dos colegas de trabalho ou dificuldade de contratação, abria-se um novo espaço. No entanto, por outro lado, a realidade que se apresenta esbarra-se no fato de que

a possibilidade de preconceito está quase sempre presente, enxergando o surdo como limitado e incapaz. Quando conseguem um emprego, sentem dificuldades para construir relações interpessoais e compreender a própria dinâmica do espaço laboral. Além disso, o fato de os cargos ocupados pelos surdos serem sempre ligados à mão de obra operária, reforçando a tese que eles são intelectualmente menos capazes que os ouvintes (CARVALHO, 2011, p. 01).

Apesar disso, existem movimentos que trabalham a surdez como vantagem no mercado de trabalho, já que “O silêncio, quando relacionado ao mercado de trabalho, é associado com eficiência e competência - silêncio correspondendo ao não falar e à possibilidade de uma maior concentração e produtividade” (KLEIN, 2011, p. 11).

A partir da verificação de que as expectativas dos egressos estavam amparadas na esperança de um futuro melhor, com na conclusão do curso de Letras/Libras, buscamos saber se, depois que concluíram o curso, as expectativas foram alcançadas, e se eles conseguiram realizar o desejado com a graduação. Assim perguntamos: Agora que concluiu o curso de Letras/Libras, a realidade corresponde as expectativas da época que ingressou no curso de Letras/Libras? A maioria respondeu que sim, veja nos trechos, a seguir:

Sim, meu trabalho continua, porque trabalho município com ouvinte. Antes curso muito difícil, não sabia nada! Antes não saber muito, depois curso aprendi tudo, melhorei verdade! Antes sentir dificuldade ideia, hoje ter ideia como fazer. (ENTREVISTADO K).

Sim, hoje consegui trabalhar professor Libras, ótimo! Agora, melhorar, realizar segundo sonho: pesquisador Libras (ENTREVISTADO G).

Antes eu esperança, sonhava, formei, pós, mestrado, concurso, consegui tudo! Feliz, muito feliz! (ENTREVISTADO GK).

Simm, melhorei muito! Hoje sou professora criança surda no (...) (ENTREVISTADO W).

Em 2016 eu terminei, formei, agora ser professor de libras, ensinar gramática, continuo gostando crianças, continuo gostando de pesquisar redes, eu gosto (ENTREVISTADO I).

Então, eu antes sonhava ser professor associação aqui Goiânia, mas aqui tem muito professor (ENTREVISTADO J).

Só esclareceu minha língua, minha identidade (ENTREVISTADO A).

Dos sete entrevistados questionados sobre a realização das expectativas traçadas quando escolheram graduarem em Letras/Libras, apenas um se mostrou decepcionado com o resultado alcançado após a graduação, uma vez que este afirmou: “Não, só esclareceu minha língua e minha identidade” (ENTREVISTADO A). Os demais demonstraram alegria e realização pessoal, êxito na expectativa traçada no início da graduação. Entendemos que os participantes da pesquisa balizaram suas chances de sucesso, tanto no curso escolhido, visto que se destina à cultura surda, quanto nos resultados que poderiam propiciar-lhes inserção no mundo social e de trabalho, conforme expresso no capítulo Perfil do Egresso do PPC de Letras/Libras:

Assim, define-se que os licenciados em Letras/Libras devem ter o domínio da língua brasileira de sinais, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais, bem como desenvolver a capacidade de compreensão e expressão em língua portuguesa. Devem ser capazes de

refletir teoricamente sobre a linguagem e a prática pedagógica, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Esse profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. Prevê-se, sobretudo, a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo, que esteja preparado para exercer uma prática cotidiana de formação continuada, considerando o eixo epistemológico do curso: a linguagem. Espera-se, também, que o egresso desenvolva competências em práticas e legislações relacionadas à educação de surdos (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008, p. 18).

Ao analisarmos as afirmações dos egressos e tomando como referência as ideias de Nogueira (2012), concluímos que, na verdade, a maioria dos egressos não desejava, de início, graduar em Letras/Libras, e a escolha do curso se deu por todas as dificuldades enfrentadas ao longo de sua formação acadêmica. Assim, concluímos que escolha do curso de Letras/Libras ocorreu, na realidade, pelas condições materiais que pesam sobremaneira na escolha dos cursos e também pelas chances de sucesso. Apesar de sonharem/desejarem cursar outros cursos, ao analisar as falas, constatamos que estas reforçam a ideia de ter segurança, ter experiência e domínio da língua, conhecer a cultura surda, desse modo, eles chegaram à conclusão que Letras/Libras era melhor para o surdo, indicando que as escolhas estão dentro das condições materiais e não no campo do desejo. O que pode ser comprovado com os trechos, a seguir:

(...) fiquei pensando sobre aquilo: acho preciso entrar Letras/Libras! Resolvi: vou fazer Letras/Libras! Foi maravilhosoooo! Me ajudou, senti mais segurança, porque não sabia como entrar para Letras/Libras! Surdo explicou, ensina surdo, cultura surdo, ensina escola bilíngue, muitas coisas..., fiquei pasma! Antes não parecia tão importante, mas tudo importante! Sentia preenchida! Próprio para surdo, compartilhar surdo ouvinte, respeito igual. Entrei (ENTREVISTADO GK).

Antes eu pensava, Design de Modas, eu pensava, vontade de estudar desenho, moda. Dois anos depois um amigo meu falou a qualidade de Letras/Libras é melhor, você pode ensinar Libras, eu pensei, pensei, amigos ficaram me influenciando, pensei: acho que melhor para meu futuro, mais fácil a vaga para trabalho, porque posso ensinar qualquer pessoa surda Libras, todos os ouvintes (ENTREVISTADO G).

Eu fiquei sabendo de Letras/Libras na UFG, pensei: vou fazer Letras/Libras, é melhor pra surdo, tem a língua, já conheço (ENTREVISTADO W).

Antes, sonho Programador de Redes, conhece? Eu muita vontade, mas percebi, muito confuso, e também percebi que tipo eu, esforçar muito, sabe [...] ele disse: passa Letras/Libras, você experiência libras! Pensei, eu fiz, passei, gostei! (ENTREVISTADO I).

Curso de Letras/Libras, como aqui já colocado, que tem por objetivo “... o ensino de Libras, a fim de ampliar possibilidades de interação entre surdos e ouvintes em várias esferas sociais” (PPC/LETRAS/LIBRAS, 2008, p.11). Assim, considerando o objetivo do curso, perguntamos: O curso de Letras/Libras ampliou a possibilidade de interação entre surdos e ouvintes? E obtivemos as seguintes respostas:

Ouvinte não sabe muito língua de sinais, difícil comunicar, e surdo não ouve português, então relação difícil, melhor grupos separados: surdo com surdo, ouvinte com ouvinte. Ouvinte não sabe muito língua de sinais, difícil comunicar, surdo não ouve português, então relação difícil, melhor grupos separados: surdo com surdo, ouvinte com ouvinte. (ENTREVISTADO A).

Não. Relação surdo ouvinte, não, amigo ouvinte só tenho três (ENTREVISTADO K).

Só tenho 02 amigos ouvintes. Quando começou Letras/Libras surdos e ouvintes juntos, todos empolgados. (...)Primeiro mês, segundo, terceiro legal, depois, ruim, acaba empolgação! Somem todos! Porque surdo, tem vontade de melhorar, e ouvinte não sabe muito libras, precisa mais união! Evoluir juntos! (ENTREVISTADO GK).

Resposta, minha resposta. Porque continua ter relação de poder entre surdo e ouvinte, uma disputa, de cá certo, dou outro lado, certo! As vezes falta ouvinte entender o outro, aceitar comunidade surda, sentimento, exemplo cultura surda, identidade, aceitar língua própria dele, não ficar disputando, ir melhorando, parece..., maturidade, começar, melhorar! (ENTREVISTADO G).

Eu percebo, grupo de ouvinte, tenho amigos ouvinte, mas outros surdos, é mais difícil misturar, parece que surdo e ouvinte grupo separado, parece que surdo não quer misturar, e surdo também. Alguns conseguem amigo surdo e ouvinte junto, alguns, mas maioria, grupos separados (ENTREVISTADO I).

Sim. Tenho amigos surdo, ouvinte, todos iguais (ENTREVISTADO W).

Verificamos que os entrevistados possuem alguns amigos ouvintes, mas suas interações cotidianas são mais com seus pares mesmos. Eles afirmam ser mais fácil comunicar-se com o surdo, porque o ouvinte não compreende sua cultura, sem falar na dificuldade de comunicação entre os dois grupos. Os entrevistados disseram que interagiram, durante a graduação, com os ouvintes em sala de aula, mas a dificuldade com a língua portuguesa, na leitura e compreensão dos textos e na comunicação entre português e libras, fazia com que os grupos de surdos e ouvintes se distanciassem, pois, a velocidade em executar as atividades era diferente, o surdo sempre demorava mais. Após a graduação, os egressos permaneceram com

seus pares, em razão da identificação e do sentimento de pertença que envolvem o processo identitário. Desse modo,

a identidade não se constrói em um vácuo social. Discursos e práticas produzem identidades. Quando se enfatizam as relações de pertencimento a um determinado grupo (surdos) e a distância em relação a outro grupo (ouvintes), tende-se a estabelecer fronteiras rígidas, pouco fluidas entre esses dois grupos (SANTANA; BERGAMO, 2005 *apud* BISOL *et al.*, 2010, p. 158).

O curso propunha promover, com a graduação, uma interação maior entre surdos e ouvintes, aspecto que ocorreu, de acordo com os depoimentos dos egressos, mas não o suficiente para derrubar, ou mesmo minimizar, as fronteiras entre os dois grupos. Alguns egressos disseram que, antes da graduação, percebiam a diversidade cultural, mas não a compreendia; somente com o curso é que passaram a compreender e a respeitar.

Houve egresso que relatou que ser surdo em uma sociedade ouvinte gera muita dificuldade e sentimento de abandono e solidão; o que faz com que se sintam à margem da sociedade ouvinte, outros expressaram desejos simples como, por exemplo, o de sentar frente à televisão e assistir, normalmente, a programação com intérpretes de Libras, e que fosse possível assistir aos noticiários, ter acesso às informações, e saber tudo que ocorre no mundo. O que pode ser verificado nos trechos, a baixo:

Me sinto sozinho, meu sentimento estou sozinho. Na sociedade você vai aqui, ali, nada, ninguém, sentimento solidão. Você ver televisão legenda pouca, não tem nada, ou muito pequena, não enxergo, tento ver, não consigo, ahhh, deixo pra lá. Olho até dói. (Suspiros) Ando sociedade querendo saber o que sociedade fazendo, acontecendo, e quando fico em casa, assisto tv, noticia, mas só resumo, não é muito claro (ENTREVISTADO A).

Difícil, vida difícil! Porque, exemplo televisão tem pouca legenda, as vezes ruim, ficam só falando, e o surdo, ouvinte tem tudo, entende tudo, as vezes tem o quadradinho com intérprete, as vezes não tem, falta, precisa melhorar, vida de surdo é muito difícil! Em farmácias não tem surdo, não tem interprete, mercados, hospitais, muito difícil, vida de surdo difícil! Angústia (ENTREVISTADO K).

É importante a união, essa troca! Exemplo: se o surdo precisa do ouvinte e fica nessa disputa, e se o ouvinte precisa do surdo, e tem a mesma resistência? Segundo: precisa, importante, tipo, respeito as diferenças, respeito a língua, também cultura, cada um no seu lugar; terceiro: como relação política, relação de poder em toda sociedade livre (ENTREVISTADO G).

Meu sentimento é normal. Eu nasci papai surdo, igual, por causa me ensinou, amigos surdos, meu sentimento é normal, ouvinte maioria, eu surdo minoria,

*não, normal. E verdade, surdo é pouco, pra mim parece meio a meio. Entende**
(ENTREVISTADO I).

Então, eu antes, pequena, me sentia angustiada, sozinha no mundo, depois fui crescendo e observando ao meu redor e fui vendo outros iguais a mim, aprendi sinal, identidade igual, aprendi surdo cultura, ouvinte cultura, é diferente, porque é importante surdo e ouvinte, e cultura dos dois, mediar, precisa conhecer tudo, mas não pode comunicar aqui grupo de surdo, aqui grupo de ouvinte! Não, não pode. Precisa união, respeito, especial todos, porque eu acredito, o mundo igual, todos humanos! (ENTREVISTADO W).

Muito ruim. Todas pessoas precisavam respeitar cultura surda, diferenças. Eu já fui no médico, ele começou a oralizar, eu sou surdo, eu não entendi nada, então escreveu, e eu li receita. Fui banco, olhei número quadro (senha), não estava funcionando, estavam chamando número, eu surdo, fiquei nervoso, angustiado, pessoas levantando e eu angustiado, não ouvia, eles falar, faltou interprete, aí eu levantei e mostrei meu papel número, eles falaram para eu esperar! Acalmei! Me chamaram, o próximo, aí me aliviei, me senti seguro! O banco e todos os lugares precisa de intérprete, falta interprete em todos os lugares! Não ter comunicação é muito ruim (ENTREVISTADO J).

Me sinto menor. Já tem lei, tudo, mas me sinto diminuída. Sei possível ser igual, mas hoje continua surdo diminuído, tem direito, tem lei, mas continua surdo menor (ENTREVISTADO GK).

A esse respeito, Perlin (2000, p. 64) afirma que a corrente oralista é responsável pelo enfraquecimento da comunidade surda; pois, “a manifestação da identidade do surdo no currículo oralista é falha e contém a representação da identidade ouvinte como exclusiva. Uma segregação da identidade surda, uma negação da mesma! ”. No mesmo sentido, Damazio (2007) diz:

As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. O oralismo não conseguiu atingir resultados satisfatórios, porque, de acordo com Sá (1999), ocasiona déficits cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da Língua de Sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

Na continuidade, ainda com ênfase no PPC (2008), pontuamos que um outro objetivo do curso de Letras/Libras é “...despertar para a diversidade cultural no Brasil, com foco na comunidade surda”. Assim, diante desse objetivo, questionamos: Como você percebia a diversidade cultural do surdo dentro da comunidade surda

antes da graduação e agora depois da graduação? Ao que os egressos responderam:

Sim, sim, libras diferentes, cultura diferente. Antes eu olhava libras de outros surdos, ficava observando, achava diferente, mas não falava nada, não entendia, mas nem ligava, deixava pra lá. Depois, na UFG, explicou que libras era diferente, lugares diferentes, libras diferentes, aí eu disse: ahhhh, entendi! Antes, eu olhava, achava esquisito, depois no curso que explicou, ai eu entendi! (Risos) (ENTREVISTADO A).

Sim, sim! Antes eu olhava libras de outros estados e achava diferente, que estranho e não sabia por que! Depois da faculdade eu aprendi, entendi tudo, aprendi (ENTREVISTADO K).

*Não. Depois, depois do curso Letras/Libras, antes não. Porque, vou explicar. Porque antes eu morava em (...), e era fechado, informação era nada, pessoa surda era diferente, fechado (sinal sentido de introspectivo) porque a cidade era pequena. Bom, comecei estudar Letras/Libras, professor falou: bom conhecer, viajar, comecei a ter curiosidade, aprender, viajar, Letras/Libras deu vida nova, mudou, tuuudo! (ENTREVISTADO G).
Sim, mas antes eu já sabia que sinal era diferente no Brasil, eu já tinha lido, exemplo: aqui verde é assim (sinal) em São Paulo verde é assim (sinal). Eu sabia que Libras é diferente nas regiões e cultura diferente (ENTREVISTADO W).*

Eu lembro, muito tempo atrás amigo meu Rio Quente, surdo me mostrou, surdo mundo diferente, Zoom encontrou surdo árabe, hindu, americano, confuso, diferente, percebi diferença, cultura diferente, sentimento diferente, surgiu bate papo língua de sinal, diferente, legal, hiii, diferente, estranho experiência, hindu, diferente, muito diferente cultura, mundo inteiro diferente, igualdade não ter (ENTREVISTADO I).

Antes eu estudava faculdade nada, estudava terceiro ano ensino médio. Antes usava o sinal (C) cultura, no Letras/Libras, lugar UFSC, surgiu sinal (II) cultura, e em Goiânia difundiu esse sinal, eu olhei e achei estranho que sinal era aquele, e me explicaram os dois são cultura! Ah, entendi e aprendi! Estudei e vi que houve uma influência do sinal, variações. Hoje sei cores, antes preto, negro, usado para pessoas e coisas, para os dois, o certo, preto (a + girar + frente), pessoa preta, sinal (d + costa da mão) preto, cor de roupa, diferente, eu entendo pessoa preta, pessoa branca, cores diferentes, regionalismos, falta surdo pessoa mais velha filmar para divulgar, pessoa as vezes ver as muitas diferenças (ENTREVISTADO J).

Antes do Letras/Libras eu não sabia nada! Antes UFG faltava muita informação, muito pouco. Depois Letras/Libras eu fui para (cidade do Brasil) num congresso, lotado, cheguei palestra fiquei abismad@, vi aquilo fiquei pasm@, m-e-u d-e-u-s! Palestras, libras, tudo, fiquei emocionad@! (ENTREVISTADO GK).

Dos sete entrevistados, apenas um não percebia a diversidade cultural, alegando morar no interior e não ter contato com surdos de outros lugares. Os demais disseram ter percebido, mas não compreendiam muito esse conceito e que, somente após o curso de Letras/Libras, foram capazes de compreender a diversidade cultural do universo surdo. Nesse sentido, entendemos que o curso de

Letras/Libras foi muito importante para ampliar o conhecimento sobre a cultura surda nos egressos surdos do curso.

Apesar disso, verificamos também que a falta de informação, comunicação e de uma escola pensada para surdos, deixa o surdo à margem, sem reconhecer a diversidade cultural surda, que é imprescindível para a sua constituição identitária, o que acaba por reforçar o aspecto de exclusão social. À vista disso, Strobel (2008, p. 31) esclarece:

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 em compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização, ampliando essa visão de comunidade surda.

Ao considerar a diversidade cultural como parte importante para inserção social do surdo, e que está é amparada na linguagem, apresentamos aos egressos mais um dos objetivos do curso de Letras/Libras que é o de “...proporcionar a prática da linguagem em todos os níveis”. Em seguida, quisemos saber: Você considera que o curso de Letras/Libras ampliou o vocabulário e a linguagem, proporcionando capacidade de discurso para todos os níveis educacionais? A esse questionamento, eles disseram:

Estudei, estudei, melhorei demais! Antes verbo, não sabia nada! Era tudo trocado, errado, se perguntassem: qual futuro Qual passado* Não sabia nada! Hoje eu sei. Não sabia porque falta comunicação, professor antes não sabia, Letras/Libras tem metodologia, sabe ensinar! Falta bilinguismo, professor adaptar para surdo. Hoje eu leio naturalmente, entendo tudo, e leio rápido! Hoje leio não conheço a palavra, pesquisei no dicionário, mas não fico aflita mais! Graças a Deus! (ENTREVISTADO GK).*

Sim. Ampliou meu entendimento, minha capacidade de discurso, mas eu gostaria de saber todos os significados das palavras, porém não tem quem auxiliar para me ajudar (ENTREVISTADO A).

Sim, depois do curso melhorei o vocabulário de Libras, aprendi novos sinais também, teoria (ENTREVISTADO K).

Muito importante o vocabulário, muito importante o sentido e significado dos sinais, exemplo: livro de história, você lê e vê palavra, pensa: o que é isso, o uso da palavra, muito importante o significado. Ampliei muito. (ENTREVISTADO W).

Sim, muito, leio com profundidade. Terminei Letras/Libras, depois mestrado, entendo com profundidade. Porque eu, me aconselhava professor do mestrado: você foco, língua, cultura, tudo diferente! Legal! Tem cidade outro país grupo de surdo tudo diferente! Eu achava interessante, muito interessante! (ENTREVISTADO I).

Sim, sim! Eu lia texto, lia. (...) então, eu lia, ouvinte explicava em libras, e eu as vezes não sabia nada, e fui aprendendo com paciência, e ampliei (ENTREVISTADO J).

Então, verdade, eu comecei diversas disciplinas, eles entregavam textos, eu lia, lia, parecia faculdade cobrando, cobrando, ler, ler, ler, professor dava o texto e falava: precisa pesquisar, ler! Eu abria o texto e me dava uma angústia, faltava..., antes eu lia faltava, mas não tinha problema, eu fui me esforçando, e tive foco. Lia, lia, via palavra, o significado dela, as vezes tinha dúvida, e eu perguntava pra mamãe o significado, irmão, as vezes eu perguntava para o professor, pra intérprete, tudo! Hahahaha, dúvida? Me ajuda, me ajuda, me ajuda, (sinalizando e olhando para várias pessoas ao redor), comecei a entender, a conhecer os sentidos e significados das palavras no texto, eu marcava as palavras e escrevia o significado, pratiquei, pratiquei, pratiquei. Hoje? Leio texto fácil! Começo preocupar, ficar angustiada, modifico, fico bem! Hoje? Nada! (ENTREVISTADO G).

Anteriormente, no início da entrevista, os egressos surdos reclamaram que assim que ingressaram no curso de Letras/Libras, recebiam dos professores longos textos para leituras, o que os obrigavam a pesquisar palavras em dicionários ou mesmo perguntarem, aos professores e colegas de sala, seus significados. Nesse momento da entrevista, percebemos que, apesar do sofrimento para leitura e compreensão dos textos, todos relataram que a estratégia de leitura, adotada pelos professores, levaram a aquisição e ampliação de vocabulário, que, por sua vez, trouxe um sentimento de satisfação por considerarem melhoria de capacidade de discurso. Nesse ponto, surge uma indagação em relação aos alunos surdos que não conseguiram pesquisar as palavras dos textos dados, e que, diante da dificuldade de leitura e compreensão do português, de deficiências trazida, desde os anos no ensino básico, onde eles estão? Conseguiram finalizar o curso, ou evadiram? Essa estratégia exaustiva de leitura, pesquisa, compreensão do texto, é inclusiva ou exclusiva?

Do nosso ponto de vista, as cotas facilitaram o ingresso dos alunos no curso de Letras/Libras, contudo, no atual modelo de educação “inclusiva”, algumas das estratégias de ensino apenas contribuem para que eles avancem, de um ano ao outro, sem conseguir dominar a habilidade de leitura e escrita da língua portuguesa, o que traz dificuldades de acesso ao ensino superior. Atingir níveis de proficiência em leitura e escrita, muitas vezes, exige do aluno surdo sacrifício, paciência, e muito esforço para acompanhar, compreender e interiorizar os conteúdos, mesmo com a presença do professor e do intérprete em sala de aula. Por esta razão que Leme Filho e Garcia (2018, p. 01) afirmam que os surdos se encontram forçados a uma

submissão à hegemonia ouvinte “[...] que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes [...]”. Tanto que, durante as entrevistas, alguns disseram:

Às vezes. Num trabalho é ruim! Espera, exemplo: professor junto com ouvinte na sala, combina trabalho, eu e outro, aponta para mim espera, numa disputa, por quê? ruim! Eu fico calado, o outro responde, me abandona, professor f... aluno, surdo pergunta professor, ele fica olhando as mãos surdo, não entende nada, professor precisa aprender, conversar em libras, explicar! (ENTREVISTADO J).

Muito importante o surdo formar, muito importante! Falta profissional advogado, nos bancos, hospitais, tudo importante! Minha opinião, precisamos exigir curso libras, aprender aumentar profissionais, surdo aflito, nervoso, intérprete precisar e “dar bolo”, e aí? Remédio!? Às vezes teatro, as vezes televisão! Eu já fui ao banco fazer negócio e preciso escrever, falta intérprete, e aí? (ENTREVISTADO GK).

Fui ao museu, teatro. Famoso o teatro, grande, imponente, perguntei: tem intérprete? Temmm, responderam! (...)cheguei lá, perguntei pra mulher: e o intérprete? Não tem? Ela respondeu: Não! (...)Ok! Chamei o chefe, e falei, olha meu amigo aqui é ouvinte, e sabe libras, mas ele não tem ingresso. Ele respondeu: ok, pode, resolve seu problema. (...) A mulher disse que ele tem que pagar, e ele intérprete, vai interpretar tuuuudo para mim, certinho e pagar? Meu amigo pagar R\$150,00. R\$ 150,00 meu amigo pagar! Lei? Não se importam, tanto faz. Então, triste! (ENTREVISTADO G).

Com a narrativa dos egressos sobre os textos na sala de aula, verificamos a repetição de estratégias de ensino ouvintistas em sala de aula. Desse modo, entendemos que a comunicação ainda é a barreira que dificulta a inclusão dos surdos em todos os espaços ouvintes, principalmente no mercado de trabalho, mesmo com a Lei de Cotas e da Resolução 5626, de 2005, trazer no Art. 4, Parágrafo Único, que a pessoa surda terá prioridade nos cursos de formação em Letras/Libras, devendo preencher a carência do mercado em 10 anos a partir da data da Resolução. Diante disso, perguntamos então: Com a graduação, quais foram as dificuldades e facilidades encontradas para se colocar no mercado de trabalho?

A partir das respostas dadas a esse questionamento, verificamos que, antes da graduação, os egressos encontraram, também, muitas barreiras no campo de trabalho devido à dificuldade de comunicação entre os colegas de trabalho, ou mesmo na admissão. E, após a graduação, a maioria optou por trabalhar como professor de Libras, o que facilitou a contratação, pois o mercado possui vagas para profissionais de Libras, e os surdos, como falante natural da língua de sinais, teriam possibilidade maior de empregabilidade. A esse respeito alguns relataram:

Depende do local. Tem política pública misturar todos, mas as vezes, dispensa, muito não aceita, é difícil, as vezes, alguns lugares, alguns lugares direitos surdos aceita, vagas de trabalho tem (ENTREVISTADO I).

Antes Letras/Libras eu trabalhava empresa (de telefonia), eu e outra pessoa junto. Eu estudava, estudava e continuei igual. Reunião, exigiam presença, eu ia, sentava, não tinha interprete, não tinha ligação nenhuma, eu só obedecia ordem, trabalhei 4 anos, reunião, reunião, reunião, me sentia angustiada, depois comecei reclamar, e nada, parecia que não tinha respeito por mim, eu me sentia angustiada, depois a prefeitura abriu oportunidade para instrutor de libras, [...], abriu concurso instrutor, beleza, vou fazer, passei, abandonei (a empresa), que alívio! Quando passei, pessoa, falei que passei concurso instrutor, eles me desprezavam, mas quando contei que passei, pessoas ficaram admiradas, passaram a me respeitar. Isso fez eu evoluir, ir faculdade! (ENTREVISTADO GK).

(...) o surdo cozinheiro, isso precisa acabar, ficar tudo igual, ouvinte e surdo tudo igual. Lutar na associação, trabalhar como professor efetivo, professor surdo e ouvinte também tem que ser igual, pra ter mais qualidade, experiência melhor (ENTREVISTADO J).

Na maioria dos empregos tem poucas vagas, só um pouquinho. Às vezes tem interprete. Depende da empresa que aceita ou não, mas não tem muita vaga prioritária pra surdos nos cursos de formação em Letras/Libras, surdo não tem prioridade, e não tem muitos concursos (ENTREVISTADO A).

No concurso não tem cotas, tem texto grande, muito difícil, não tem cotas, precisa, ne! Não, porque mais ouvintes conseguem a vaga de surdos, infelizmente. Governo ou prefeitura não tem conhecimento para separar vagas para ouvintes e vagas para surdos, não tem cota, é difícil o português escrito (ENTREVISTADO K).

Por que parece, que surdo precisa aprender português, por causa de saber as informações do trabalho geral, porque comunicar com a sociedade geral ouvinte, é importante, é importante se adaptarem, tranquilo, no Brasil falta uma mediação, falta muito! As vezes o lugar, a região, então, me sinto triste, muitas pessoas não conhecem a lei, continua cozinheira ou escolhe esse aqui, vem cá, esse não, vai selecionando, as vezes parece "amigo", triste, muito triste! (ENTREVISTADO G).

Sim. Porque antes da lei e hoje depois do Decreto, exemplo: o psicólogo, pro ensino, na saúde, em tudo o surdo precisa de uma pessoa para acompanhá-lo para comunicar, então é muito importante, então hoje tem mais vaga de trabalho para surdo, as vagas de trabalho aumentaram muito, exemplo: hoje o surdo pode trabalhar como psicólogo para surdo, o contato é mais fácil, é melhor! (ENTREVISTADO W).

Os entrevistados disseram que o fato de ser surdo dificulta muito a inserção no mercado de trabalho, mesmo com a lei de cotas para deficientes, e que o ouvinte acaba ocupando as vagas para professor de Libras. Eles atribuem essa dificuldade, principalmente, ao fator comunicação. Cursar Letras/Libras, então, foi uma saída para facilitar a empregabilidade na profissão de professor de Libras; mas, no mais, o fato de possuir uma graduação não ofereceu acesso em outras frentes de trabalho.

Alguns até projetaram a vontade em ser professor de Libras na Associação de Surdos de (...), no entanto, há excedente de profissionais qualificados para o trabalho, levando a perceber a necessidade de buscar vagas em outras cidades, tanto que alguns assim afirmaram:

Então, eu antes sonhava ser professor na associação aqui em (cidade no Brasil), mas aqui tem muito professor, e em (cidade do interior) surgiu associação, eu pensei, vou para (cidade do interior), lá não tem professor, surdo triste! (ENTREVISTADO J).

Estudei, estudei, consegui trabalho aqui em (cidade no Brasil), formei, passei num concurso e mudei para cá! Trabalho aqui (ENTREVISTADO GK).

(...) pensei: acho que é melhor para meu futuro, mais fácil a vaga para trabalho, porque posso ensinar qualquer pessoa surda Libras, todos os ouvintes, (...), escola aceitar pessoa surda, hoje estou aqui, professora de Letras/Libras em (universidade pública cidade interior Tocantins) (ENTREVISTADO G).

Esse aspecto revela, a nosso ver, que mesmo que haja lei que garanta a reserva de vagas para deficientes nas empresas, essas são insuficientes. Aliado a isso, para a contratação do surdo, ainda há a barreira da língua, o que obriga as empresas a qualificar, em Libras, seus funcionários, ou a contratação de intérprete. Para agravar a situação, ainda existe a barreira do preconceito, pois toda deficiência remete a ideia de déficit, de perda, falta de capacidade do indivíduo para desempenhar as atividades laborais.

Nessa direção, Pimenta (2001) orienta que,

a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte é apenas diferente. Se considerarmos que surdos não são “ouvintes com defeito”, mas, pessoas diferentes estaremos aptos a entender que a diferença física entre pessoas surdas e pessoas ouvintes gera uma visão diferente de mundo, um ‘jeito ouvinte de ser’ e um ‘jeito surdo de ser’, que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição (PIMENTA, 2001, p. 24).

Ao refletir sobre essas questões, vemos que, para minimizar as diferenças na relação entre surdos e ouvintes, as escolas deveriam propor a educação inclusiva bilíngue, com um currículo pensado em português e libras, incluído os meios necessários de alfabetização e letramento voltados para os sujeitos surdos em sua língua natural – Libras. Ideia que amparada no fato de que:

jovens que estudaram em escola especial bilíngue tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surdas. Isso ocorre porque o

bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento (SKLIAR, 1999, *apud* BISOL *et al.*, 2010, p. 150).

Desse modo, o bilinguismo seria capaz de oferecer autonomia aos surdos, incluindo-os, de fato, na sociedade. A esse respeito, e a partir das respostas dos egressos em relação à sua condição enquanto minoria, buscamos saber qual seria a solução para os problemas de exclusão que eles enfrentam. Para tanto, fizemos o seguinte questionamento: Que tipo de política pública você acha que deveria ser implementada para que garantisse a inserção do surdo na sociedade?

Diante disso, a saída para as mazelas que acometem a vida do surdo, na opinião dos surdos entrevistados, seria a educação bilíngue; educação em que os profissionais soubessem libras e português, com um currículo pensado para o surdo, com estratégias de ensino voltadas para o surdo, e que levasse em conta sua cultura e suas identidades. Conclusões que podem ser verificadas nos trechos, a seguir:

Precisa de escola bilíngue e concurso apenas para surdos, separados, todo em libras, e edital, claro! (ENTREVISTADO A).

Precisa melhorar a qualidade do curso de Libras, as escolas e outros, tudo, também, concurso foco surdos! (ENTREVISTADO K).

Eu hoje vejo o tempo, presidente Bolsonaro mudou sim, por que ter representante que ensina o bilinguismo ao surdo, pessoa surda; secretaria especial surdo, e também coordenador para surdo, várias pessoas envolvidas, mostrando força da libras. Parece que antes de Bolsonaro, nada, desprezavam, e depois, que ele entrou, a mulher dele Michelle discursando em libras, o ouvinte começou a ver, observar de verdade, a libras, o ouvinte começou a querer aprender a libras, teve visibilidade! Antes não tinha visibilidade, as pessoas perguntavam: tem língua própria o surdo? Hummm, e a cabeça foi abrindo. Foi uma mudança gradativa, não foi uma mudança rápida! (ENTREVISTADO G).

Então, eu acho precisa melhor vida surdo, concurso público, porque é importante para a vida do surdo, porque é ruim contrato, acaba o contrato surdo fica desocupado. Hoje aumentou surdo formado em Letras/Libras, trabalho professor, mas precisa de concurso, o surdo estudar e passar, porque política aceita surdo contrato, eu tenho esperança, eu acredito, de passar concurso região Goiânia, também na prefeitura, tenho esperança de conseguir (ENTREVISTADO W).

Precisa de duas coisas: 1) profissionais diversos comercio melhor; crianças surdas de todos os lugares profissionais escola precisa faculdade; diversos, porque lá também bancos e outros lugares, departamento de empréstimo, precisa interprete. Exemplo: acontece corona, interprete não tem na televisão todo dia pra interpretar, como surdo, surdo não ouve! Falta informação! (ENTREVISTADO I).

Escola Bilíngue, precisa surgir escola bilíngue, escola bilíngue, escola bilíngue, importante bilinguismo! Goiânia falta todos lugares escola bilíngue, (cidade do interior de Goiás), Brasil inteiro, tem muito surdo escondido, família não mostra surdo, esconde, falta escola bilíngue para divulgar, para que famílias vejam, melhore vida surdo, peguem surdo leve para a escola, para acabar vergonha, mostrar libras, aprender comunicar, ver lei, precisa todas regiões país, precisa bilinguismo, eu penso! (ENTREVISTADO J).

Falta escola bilíngue, também falta profissionais justiça, hospitais, bancos, falta em todos os lugares. Meu sonho ser livre, sonho ouvinte ir até surdo, tudo, ir ouvinte até surdo e sinalizar, comunicar, linguagem, debater, cultura, falta muito em todos os lugares (ENTREVISTADO GK).

Em relação às políticas públicas de educação Quadros (2005) afirma que estas

são de “assimilação” não só linguística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Este ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país (QUADROS, 2005, p. 26).

Ademais, ainda de acordo com Quadros (2005), o bilinguismo não foi implantado nas escolas, em função de questões políticas, sociais e culturais ouvintes, e ao medo de valorização da libras em detrimento do português. Para a autora, isso é um erro, já que o Brasil é um país composto por vários povos, sendo assim, um país multilíngue.

A partir de uma análise das respostas dos egressos, notamos que os entrevistados expuseram as possibilidades e dificuldades; pois, mesmo com várias garantias estabelecidas em leis de inclusão do surdo e regulamentadas em decretos, que não são completamente obedecidos, eles não se sentem incluídos. E a maioria deles sinaliza na direção da escola bilíngue como uma política pública capaz de minimizar as desigualdades e acessibilizar o surdo em todos os espaços sociais, bem como difundir, dentro da comunidade surda, sua cultura e identidade.

Para Quadros (2005), como mencionado, existem questões políticas, culturais e sociais que dificultam o bilinguismo. Questões que giram em torno da ideia de que o uso de uma língua leva ao não uso de outra. Por esta razão, e por segurança, não trazem para os espaços da escola a multiplicidade linguística brasileira, já que o Brasil é um país multilíngue, ficando quase que, exclusivamente, o ensino da língua portuguesa, em detrimento das demais, isto apesar da Libras ser também língua oficial do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou verificar a formação acadêmica e a inserção social do egresso surdo do curso de Letras/Libras da UFG. Iniciamos acompanhando a trajetória da educação do surdo que, notadamente, houve um divisor de águas com a Lei 10. 436/02. Foi a partir daí que o surdo e a Libras começaram a ter visibilidade.

Em decorrência desse movimento, surge o curso de Letras/Libras, em atendimento ao Decreto 5626/05, sendo implantado na UFG e vinculado ao Programa UFGInclui que, de acordo com os dados levantados, foi crucial para o acesso do surdo no curso superior. Verificamos que os editais publicados foram se adequando a cada processo seletivo, no intuito de favorecer e facilitar o ingresso do aluno surdo no ensino superior.

Os dados coletados nos mostraram que a maioria dos egressos entrevistados são provenientes de outras cidades, casados, moram com a família, possuem renda própria, mas que o trabalho é temporário, e sobre essa informação, nas entrevistas, afirmaram a necessidades de concursos públicos para surdos para que tenham segurança num contrato efetivo.

Em relação ao contato com a língua de sinais, notamos que 57,1% tiveram o primeiro contato na escola, numa estrutura ouvinte. Nesse sentido, “a Libras não é a língua dos professores e profissionais ouvintes que atuam nessa (s) escola (s), e aqui incluímos as escolas bilíngues, nas quais o corpo de funcionários é, geralmente, composto por uma maioria ouvinte” (SKLIAR apud KUMADA, 2017, p. 86). Por essa razão, esse autor considera esse modelo de educação como responsável pelo fracasso do aluno surdo que, muitas vezes, em um processo seletivo encontra uma avaliação que recorre a modalidade escrita. Além disso, ele afirma que:

Nos dias de hoje ainda testemunhamos uma mínima parcela de estudantes surdos acessando a educação superior. Para esse autor, três explicações tem sido, recorrente, projetadas quando se busca responsáveis pela ineficácia da educação de surdos. A primeira culpabiliza os próprios surdos, inferindo aspectos biológicos, linguísticos e cognitivos que os restringem. Uma segunda explicação está centrada nos professores ouvintes e uma terceira nos métodos de ensino, que deveriam ser mais sistematizados, rigorosos e impiedosos com os surdos. Nota-se que, dificilmente são consideradas as responsabilidades da escola enquanto instituição, das políticas educacionais e do Estado (SKLIAR apud KUMADA, 2017, p. 87).

E essas observações podem ser identificadas nas falas dos alunos ao narrarem o processo seletivo do curso de Letras/Libras: a ocorrência de avaliações escritas em português, apenas com a presença de intérprete na sala de aula, a descrição dos longos textos, a redação escrita e o sentimento de pânico durante a realização das provas.

Além disso, os egressos também destacam a quantidade de longos textos impostos, como estratégias de aprendizagem e ampliação do vocabulário. Para Skliar (2016 apud KUMADA, 2017, p.86) "a educação bilíngue de surdos tende a se pautar sobre modelos subtrativos de ensino de línguas, os quais inibem o desenvolvimento da criança na L1, no caso a Libras, com o intuito de "forçá-la" a prosperar na Língua Portuguesa". Verificamos então, a repetição desse modelo de educação no curso de Letras/Libras.

Aspecto reforçado pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) que, em seu texto, traz a obrigação de instituições federais em ofertar o acesso de estudantes surdos ao ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, como também de promoverem a capacitação de profissionais para essa função. E tal previsão ainda é contemplada na Meta 4, do PNE, que trata dessa oferta nas escolas bilíngues e inclusivas. Mas, apesar disso, Kumada (2017, p.18) menciona a importância da pedagogia visual como recurso de aprendizagem para pessoas surdas, uma vez que "a libras e o texto não são o bastante, sendo necessário explorar elementos imagéticos: maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme(...)" .

O fato é que o contato tardio com a língua de sinais evidencia uma exclusão iniciada dentro do contexto familiar e continuada no ambiente escolar; o que pode justificar a dificuldade do surdo durante a trajetória escolar, suas escolhas de curso superior, a formação acadêmica e, principalmente, a inserção social. Nesse sentido, o comportamento dos grupos sociais são determinantes para significar a relação do aluno com o estudo. A esse respeito, em pesquisa, Bourdieu, em Nogueira (2013, p. 51), diz:

as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

Desse modo, o desejo de acesso ao ensino superior e formação, numa “exortação ao esforço escolar”, dá-se pela meta de alcançar um *ethos* de ascensão social, o que os levaria a compensação de uma privação cultural sofrida ao longo de toda uma vida de exclusão. Para Bourdieu, “de maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam” (NOGUEIRA, 2013, p. 54).

No que se refere à inserção social desses egressos, constatamos que eles consideram que as relações entre surdos e ouvintes é dificultada pela falta de comunicação em Libras, bem como pela carência de conhecimento, por parte do ouvinte, da cultura surda. Desse modo, entendemos do mesmo modo que Lemes Filho e Garcia (2018, p.01) que dizem:

Devemos também identificar que o discurso da escola inclusiva, dando atenção à diversidade, com o intuito de permitir aos surdos emancipação socioeconômica, bem como promover a relação intercultural da comunidade surda com a ouvinte, nem sempre atinge seus objetivos, uma vez que o mercado de trabalho não absorve parte dessa mão de obra, pautado na falta de comunicação entre ouvintes e surdos, justamente porque os ouvintes não conhecem a linguagem de sinais, precisando necessariamente da utilização de intérpretes ou interlocutores.

Nesse sentido, entendemos que somente a graduação em Letras/ Libras não é capaz de garantir a inserção social do surdo, afinal inseri-lo socialmente abrange relações entre as duas culturas, numa proporção muito maior, de interação, aceitação e respeito em todos os espaços sociais. Para desenvolver esses valores, Lemes Filho e Garcia (2018, p. 01) também asseveram que somente por meio de uma escola inclusiva bilíngue é possível a valorização da identidade cultural do surdo, mas que, infelizmente, o “governo não enxerga o surdo com visão de comunidade, os vê pontualmente como sujeitos com deficiência auditiva precisando ser integrado/incluído na comunidade ouvinte”.

Já em relação a inserção desse egresso no mercado de trabalho, verificamos que a maioria conseguiu colocação como professor de Libras em instituições de ensino, mesmo que essa profissão não tenha sido eleita como primeira opção de formação, mas o fato dos alunos serem surdos fez com que se sentissem seguros e amparados pelo ambiente surdo e pelo curso, que tratava da cultura surda. A esperança dos egressos, nesse momento, é o surgimento de concursos públicos com cotas para surdos, oferecendo assim oportunidades de

empregos efetivos, já que os mesmos declararam que a maioria são contratados, vivendo a incerteza da empregabilidade.

Diante dessas colocações, conferimos que o PPC do Curso de Letras/Libras se dispõe a apresentar um modelo de assimilação de conteúdo à medida que a matriz curricular, os textos e avaliações foram oferecidos em português, em um ambiente que havia surdos e ouvintes que, por mais que interagissem, não se incluíam, afinal são culturas distintas. Por fim, notamos uma tentativa de transformação do campo, mas, como afirma Bourdieu (2015), a função do sistema de ensino é servir de instrumento de conservação social, de legitimação das desigualdades sociais, e a escola não é libertadora, ao contrário, é conservadora. Durante toda a história dos educandos surdos, dos relatos das deficiências do ensino básico ao ensino superior, verificamos que a escola mantém todas as estruturas excludentes no intuito de selecionar os alunos.

Verificamos também, que muitos foram os avanços, como, por exemplo, a Lei 10. 436, de 2002, que reconhece a Libras como língua da pessoa surda; e a partir dela houve a abertura para a formação de intérpretes, a inclusão da Libras como disciplina em cursos de licenciatura e fonoaudiologia e a graduação em Letras/Libras. Novas perspectivas vão surgindo, como a expectativa das escolas bilíngues e libras como disciplina obrigatória na rede regular de ensino. Todavia, muitas políticas públicas de inclusão ainda são necessárias, e muitos são os desafios.

O aluno inserido na rede regular de ensino com ou sem intérprete, com professores sem formação em Libras, com a matriz curricular e metodologias sem adaptações à cultura surda contribuem para a manutenção da exclusão do surdo. E no que se relaciona ao ensino superior, essas questões são acentuadas, uma vez que o processo seletivo é outro meio de seleção do aluno; caso consiga acesso em uma graduação, as desigualdades sociais são sancionadas pelas heranças culturais, legitimando as desigualdades escolares.

Desse modo, verificamos a repetição de falhas no ensino oferecido a formação dos surdos em língua portuguesa/libras, das séries iniciais até o ensino superior, desde o processo seletivo e até depois deste, já no curso. E são essas dificuldades, do nosso ponto de vista, que os impeliram a cursar Letras/Libras e a abandonarem as profissões que sonharam. Para nós, ficou evidente, neste estudo, o desejo do

egresso surdo obter sucesso profissional e de aceitação social com a graduação, o estudo como promoção do sucesso profissional.

A esse respeito, Nogueira (2012) afirma que há uma auto seleção dos candidatos para a escolha dos cursos superiores. Nesse momento, os alunos analisam o ingresso num curso superior partindo do nível de competitividade entre os futuros profissionais; eles levam em conta suas chances de sucesso na carreira profissional desejada. Paul e Silva (apud Nogueira, 2012, p. 01) afirmam que “os vestibulandos, estimando a priori a sua capacidade relativamente aos demais candidatos e conhecendo o grau de competitividade no acesso a cada uma das carreiras, fazem sua escolha considerando sua chance pessoal de ingressar na carreira preferida”. Aliado a essa auto seleção acadêmica, o autor aponta outro fator que influencia na escolha do curso, a auto seleção socioeconômica. Nogueira (2012, p.01) diz que “quanto menos favorável for o perfil socioeconômico dos candidatos, maior tende a ser a prudência na escolha do curso superior”. Dessa maneira, compreendemos o abandono do curso sonhado, pelo curso, digamos, palpável que optaram.

Com todas essas dificuldades, consideramos que os egressos surdos do curso de Letras/ Libras, entrevistados nessa pesquisa, obtiveram sucesso como sujeito de direito a formação acadêmica, pois muitos alunos surdos não conseguem o acesso ao ensino superior, e aqueles que conseguem, pode ser que não consigam permanecer ou mesmo concluir, uma vez que são muitos os entraves.

Assim, certificamos que muito ainda há de se fazer para que haja inserção social do surdo, de fato, e muito mais políticas públicas serão necessárias para favorecer uma formação bilíngue inclusiva a essa comunidade, ainda excluída.

REFERÊNCIAS

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. 1840. (tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984). *In*: NASCIMENTO, L. C. R. **Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier**. ETD - Educação Temática Digital 7 (2006), 2, pp. 255-265. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315998146_Um_pouco_mais_da_historia_da_educacao_dos_surdos_segundo_Ferdinand_Berthier. em: 15 jan. 2019.

BEZERRA, J. Diretas Já! **Toda Matéria**: conteúdos escolares. 2002. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/diretas-ja/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BISOL, C. A. *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BITTENCOURT. Z. Z. L. C.; FRANÇOZO. M. F. C.; MONTEIRO. C. R.; FRANCISCO. D.D. **Surdez, redes sociais e proteção social. Ciência e Saúde Coletiva**. vol.16 supl.1 Rio de Janeiro 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000700007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 jul. de 2020.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. **Col. Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

_____. Introdução à Sociologia Reflexiva. *In*: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989, p. 17-58.

_____. *et al.* Excluídos do Interior. *In*: **A Miséria do Mundo**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012a.

_____. **O campo político**. Revista Brasileira De Ciência Política, (5), 193-216. 2012b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1761>. Acesso em: 16 abr. 2020.

_____. **A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, 1966**, p. 325- 347. *In*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

_____. **Escritos da Educação**. *In*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 3.952, de 4 de outubro de 2001: Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/decreto-n%C2%BA-3-952-de-4-de-outubro-de-2001-dispoe-sobre-o-conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-cncd/>. Acesso em: 24 abr. de 2020.

_____. Casa Civil. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução de 11 de setembro de 2001 - CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno CNE/CP 1, Resolução de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 abr. de 2020.

_____. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, vol. 1, p. 7. **Coleção de Leis do Império do Brasil: 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1, 16 de julho de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Decreto Nº 6.949**, de 25/8/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 27 abr. de 2020.

_____. Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 3/12/1957, Página 27069 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1957, Página 301 Vol. 8 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jun. de 2020.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 5, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Decreto N 6.571 de 2008. Atendimento Educacional Especializado – AEE. Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018. Altera o Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, para excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas poderão seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9546.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento.** 2006. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Evolução da educação especial no Brasil. Brasília: Secretaria de Educação Especial,** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Evolução da Educação Especial no Brasil. Secretaria de Educação Especial.** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior** – 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2018. Divulgação dos Resultados.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-norma-pl.html>. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Especial. 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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 28, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-norma-pe.html>. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 12.319, 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção

1, p. 1, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Portaria n 1.679, de 02 de dezembro de 1999b**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. Portaria do Ministério da Justiça nº 1.156, de 20 de dezembro de 2001. Dispõe sobre ações afirmativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/Cncd/AAMJ.htm>. Acesso em: 21 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Programa Incluir - Acessibilidade na educação superior**-Documento orientador. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17433>. Acesso em: 21 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Nova estrutura de secretaria favorece educação inclusiva, além de parcerias com universidades. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Porta do INEP para a oferecer a video prova em libras do Enem. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – Primeiro aluno surdo de medicina sonha proporcionar atendimento mais autônomo aos deficientes. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Primeiro telejornal voltado para surdos já está no ar. **Assessoria de Comunicação Social**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Surdos ou pessoas com deficiência auditiva terão acesso a video prova. 2017. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Ganhadores de prêmio internacional para projetos de educação de surdos visitam MEC. 2018. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Ensino de Libras é recurso que garante a educação inclusiva. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. TV Ines faz abertura do Carnaval de 2018. **Assessoria de Comunicação Social**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Em parceria com SporTV, TV Ines lança o especial Mao na Bola. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Data é comemorada com defesa da educação bilíngue para os surdos. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação – MEC. Aplicativo de jornal para os surdos é lançado pela TV Ines. 2017. **Assessoria de Comunicação Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1960-1969, 1961. REVOGADO. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 6377, 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 13563. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Lei nº 9.681, de 23 de outubro de 2015. Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à

Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia. **Diário Oficial do Município de Goiânia**, GO, 2015. Disponível em: http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20151023_000009681.html. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LINDB. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 27833, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 – eletrônico, p. 2, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 2, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

BRITO, F. B. O movimento surdo no brasil: a busca por direitos. Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education **IV Congresso Internacional da Pró-Inclusão**, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12214>. Acesso em: 22 mai. 2020.

CALIXTO, R. M. F.; GARCEZ, R. L. O.; OLIVEIRA, S. M. Traduzir e interpretar: incursões no mundo do outro ou atos de fronteira? Reflexões teóricas sobre o papel do intérprete a partir de uma perspectiva culturalista. **Congresso TILS**. Comunicação. 2012. Disponível em: http://congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_traducao_questao_calixtogarcez.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

CARVALHO, R. P. Q. O Surdo E O Mercado De Trabalho: Conquistas E Desafios. **Web Artigos**. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-surdo-e-o-mercado-de-trabalho-conquistas-e-desafios/62596/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CAVALCANTE, C. V. Educação superior, política de cotas e jovens [manuscrito]: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. **Tese (doutorado)** – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

_____. CAVALCANTE, C. V. A teoria da prática e a sociologia reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa. In: PAIVA, W. A. (org.). **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRV, 2017.

CAVALCANTE, C. V.; BALDINO, J. M. Políticas de inclusão na Educação Superior brasileira, jovens e sistema de cotas: o que preconiza as metas e estratégias do Projeto do PNE 2011-2020. **Seminários Regionais – ANPAE**. Comunicação. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero2/1comunicacao/Capitulo01/ClaudiaValente.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CONVENÇÃO. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de Deficiência**, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>. Acesso em: 27 mai. 2020.

COSTA, M. E. O. Os benefícios da informática na educação dos surdos. **Momento**. Rio Grande. 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/viewFile/2271/1370>. Acesso em: 12 ago. de 2020.

DAMÁZIO. M. F. M. **Pessoa com surdez. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2017.

DIZEU, L. C. T. B; Caporali, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.** vol.26 no.91 Campinas May/Aug. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200014&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. **Ação afirmativa no brasil: multiculturalismo ou justiça social?** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n99/1807-0175-ln-99-00257.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, p. 9-45, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e educação ao longo da vida para todos. **UNESCO**. Incheon, Coréia R, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por?posInSet=2&queryId=254d19e1-83ff-458b-a8c7-6fbbb777d777. Acesso em: 21 abr. 2020.

GANDRA, A. AGÊNCIA BRASIL: País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo. **Locomotiva: pesquisa & estratégia**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo#:~:text=Estudo%20feito%20em%20conjunto%20pelo,3%20milh%C3%B5es%20t%C3%AAm%20defici%C3%AAncia%20severa.> Acesso em: 12 ago. 2020.

GAVALDÃO. N. **Surdez e acessibilidade no ensino superior**: análise do contexto pedagógico. UNESP. FFC, Marília, São Paulo. 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogramadepos-graduacaoemeducao/natalia_gavaldao_surdez-e-acessibilidade.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

GOES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da Libras. In. **Tenho Aluno surdo e agora! Introdução à Libras e educação de surdos**. Orgs: Cristina B. F. de Lacerda e Lara F. dos Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2013: p. 65. Disponível em: <https://ufscarlibras.blogspot.com/2016/03/texto-aspectos-gramaticais-da-libras.html?view=mosaic>. Acesso em: 26 jun. 2020.

KLEIN, M. Movimentos Surdos e os Discursos Sobre Surdez, Educação e Trabalho: A Constituição do Surdo Trabalhador. Comunicação Oral. **ANPED**. 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_07.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

KUMADA, K. M. O. O acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de libras em instituições federais. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós- graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo. 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-112901/publico/KATE_MAMHY_OLIVEIRA_KUMADA_rev.pdf. Acesso em: 04 de fev. de 2020.

LANNA JÚNIOR E MARTINS, C. M. (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. - Brasília: **Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2010. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/historia_movimento_pcd_brasil.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020

LEMES FILHO, M. A.; GARCIA, C. A. A..O Surdo na Sociedade Ouvinte: Um Caso de Inclusão ou Exclusão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 06, Vol. 07, pp. 97-107, junho de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/surdo-na-sociedade>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. 2012. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação e Realidade**. v. 43, no. 1, Porto Alegre. 2018.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357. Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/historia-e-educacao-o-surdo-a-oralidade-e-o-uso-de-sinais/4802630/>. Acesso em: 07 fev. de 2020.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Sobre as artimanhas da razão imperialista**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PIRES, E. M. O estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e o internacional. **Tese de Doutorado** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC, Goiás. 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4081/2/Edna%20Misseno%20Pires.pdf>. Acesso em: 02 jul. de 2020.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PNEDH. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE. 2011 – 2020: **Metas e Estratégias**. **Ministério da Educação**. 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7480-16-maio-2011-610637-publicacaooriginal-132532-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

POMPE, C. A educação entre a Constituição de 1946 e o golpe de 1964. **COTEE**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. 2018.

Disponível em: <https://contee.org.br/a-educacao-entre-a-constituicao-de-1946-e-o-golpe-de-1964/>. Acesso em 20 abr. de 2020.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da língua portuguesa**: termo egresso. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=egresso>. Acesso em: 10 dez. 2019.

QUADROS, R. M. **O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. Surdez e Bilinguismo**. 1 ed. Porto Alegre. Editora Mediação, v. 1. P. 26- 36. 2005. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=197>. Acesso em: 16 abr. 2020.

QUADROS, R. M.; MASSUTTI, M; CODAS, B. Libras e Português em zonas de contato, 2005. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis. RJ. Arara Azul. 2007.

RITT, C. F. A conquista da educação pelas mulheres na história do Brasil, a violência doméstica praticada contra a mulher e a aplicação do art. 41 da Lei Maria da Penha, para a punição do agressor da violência de gênero. **Revista do Curso de Direito da FSG**. Caxias do Sul, ano 6, nº 12. jun/dez.2012. Disponível em: <file:///C:/Users/dell/Downloads/357-Texto%20do%20artigo-1150-1-10-20130820.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, E. F.; CAMPOS, M. F. **O percurso dos surdos na história e a necessidade da libras para a inclusão dos sujeitos na escola**. editorarealize.com.br. 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO_EV081_MD1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf Acesso: 20 mar. 2020.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 7-32.

SOUZA, A. P. **História e Crítica Reflexiva na pesquisa social de Bourdieu**. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Sociologia/artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

_____. K. **História dos Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras – Libras na modalidade a distância. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 06 jan. de 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.


TEIXEIRA, M. C. **O Direito a Educação nas Constituições Brasileiras**. PUC, São Paulo, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO - TPE. **Educação inclusiva**: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>. Acesso: 05 abr. 20.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. **UFGINCLUI**: Programa de Inclusão da UFG, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG. PPC -**Projeto pedagógico do curso de Letras/Libras**, 2008. Disponível em: <https://letras.ufg.br/n/2098-proj-pedagogico>. Acesso em: 27 mai. 2020

ANEXO I

	<p>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA</p>
---	---

Você está participando de uma pesquisa praxiológica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “**A INSERÇÃO SOCIAL DE EGRESSOS SURDOS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS**”, orientado pela prof^a. Dr^a. Cláudia Cavalcante.

Este questionário deve ser respondido por alunos egressos da turma 2009/02 do curso de Graduação em Letras/ Libras na modalidade presencial da Universidade Federal de Goiás - UFG.

Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.

Instituição de Ensino Superior: _____

Nº de matrícula: _____

Nome: _____

Data: _____

Dados Pessoais

Você é:

Surdo: ()

Ouvinte: ()

1- Sexo:

a. () masculino

b. () feminino

c. Outro: _____

2- Idade:

a. () 26/27 anos

b. () 28/29 anos

c. () 30/31 anos

d. () 32/33 anos

e. () 34/35 anos

f. () Acima de 36 anos

g. Outros:

3- Como você se considera:

a. () negro

b. () pardo

c. () branco

d. () índio

e. () outros

4 - Qual a sua cidade de origem e estado:

4- * (Esta questão é apenas para quem não é de Goiânia) Por que veio morar em Goiânia?

- a. para estudar
- b. para trabalhar
- c. para tratamento de saúde
- d. motivos familiares
- e. outros

Família**5- Estado civil:**

- a. solteiro
- b. casado
- c. mora junto
- d. viúvo
- e. divorciado
- f. separado
- g. outro

6- Tem filhos?

- a. sim
- b. não

7- (Responda apenas quem tem filho(s)). Quem cuida dos filhos?

- a. a mãe da(s) criança(s)
- b. o pai da(s) criança(s)
- c. os avós
- d. a babá
- e. os irmãos mais velhos
- f. os outros familiares
- g. os vizinhos
- h. ficam na creche
- i. ficam só
- j. outro

8- Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:

- a. sozinho
- b. pai
- c. mãe
- d. irmãos solteiros
- e. irmãos casados
- f. com amigos
- g. avô/avó
- h. tios
- i. sobrinhos
- j. primos
- k. com outra família (parentes ou amigos de seus pais)
- l. no local de trabalho
- m. com o/a companheiro/a e filhos/as
- n. outro

9- Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

- a. uma pessoa
- b. duas pessoas
- c. três pessoas
- d. quatro pessoas
- e. cinco pessoas
- f. mais de cinco pessoas

Aspectos econômicos:**10- Como você se sustenta? (enumere em ordem de prioridade)**

- a. vivo com a minha própria renda
- b. sou sustentado pela família
- c. sou sustentado por parentes
- d. aposentado
- e. bolsa auxílio. Qual? _____

11- Quantas pessoas trabalham na sua casa?

- a. uma pessoa
- b. duas pessoas
- c. três pessoas
- d. quatro pessoas
- e. mais de quatro pessoas
- f. outros

12- Qual é a renda da sua família?

- a. Até 1 salário mínimo
- b. Mais de 1 até 2 salários mínimos
- c. Mais de 2 até 3 salários mínimos
- d. Mais de 3 até 5 salários mínimos
- e. Mais de 5 até 8 salários mínimos
- f. Mais de 8 até 10 salários mínimos
- g. Mais de 10 salários mínimos

13 - Sua renda individual é de:

- a. Até 1 salário mínimo
- b. Mais de 1 até 2 salários mínimos
- c. Mais de 2 até 3 salários mínimos
- d. Mais de 3 até 5 salários mínimos
- e. Mais de 5 até 8 salários mínimos
- f. Mais de 8 até 10 salários mínimos
- g. Mais de 10 salários mínimos

14- Qual o nível de instrução do seu pai?

- a. sem escolaridade
- b. ensino fundamental incompleto
- c. ensino fundamental completo
- d. ensino médio incompleto
- e. ensino médio completo
- f. superior incompleto
- g. superior completo
- h. pós-graduação

15- Qual o nível de instrução da sua mãe?

- a. sem escolaridade
- b. ensino fundamental incompleto
- c. ensino fundamental completo
- d. ensino médio incompleto
- e. ensino médio completo
- f. superior incompleto
- g. superior completo
- h. pós-graduação

TRABALHO

16- Você trabalha?

- a. sim
- b. não
- c. aposentado/a

17- * (Apenas para quem não trabalha) Há quanto tempo está sem trabalho?

- a. até 6 meses
- b. de 6 meses a um ano
- c. de um a dois anos
- d. mais de dois anos
- e. não se aplica

18- * (Apenas para quem trabalha) Seu trabalho é:

- a. fixo
- b. temporário
- c. não se aplica

19- Em relação ao seu trabalho:

- a. Trabalho com carteira assinada
- b. Trabalho na informalidade.
- c. Estou a procura de trabalho
- d. não se aplica

20- Se não trabalha, já trabalhou?

- a. sim
- b. não

21- Quais os setores da Economia que você já trabalhou?

- a. comércio
- b. indústria
- c. educação
- d. nunca trabalhei
- e. outros

22- Atualmente trabalha na Educação?

- a. sim
- b. não

23- * (Apenas para quem trabalha na Educação) Na Educação você trabalha no ensino:

- a. Creche – com crianças de 0 a 3 anos
- b. Creche – com crianças de 4 a 6 anos
- c. 1ª fase do Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano
- d. 2ª fase do Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano
- e. Ensino Médio – 1º ao 3º Ano
- f. Educação de Jovens e Adultos (noturno)
- g. Trabalho no Setor Administrativo da escola
- h. não se aplica

24- Atualmente trabalha como professor de Libras?

- c. sim
- d. não
- e. não se aplica

ESCOLA

25- Quando você cursou o Ensino Fundamental de 1º ao 9º Ano tinha intérprete na sala de aula?

- a. sim
- b. não
- c. outro: Quem? _____

26- Quando você cursou o Ensino Médio de 1º ao 3º Ano, tinha intérprete na sala de aula?

- a. Sim
- b. Não
- c. outro: Quem? _____

27- Você terminou o Ensino Médio e ingressou no Ensino Superior a seguir?

- a. sim
- b. não

28- Como ingressou no ensino superior?

- a. vestibular convencional
- b. sistema de cotas
- c. não respondeu

Aspectos de trabalho e estudo

29- Você morava próximo ao Campus Samambaia?

- a. sim
- b. não

30. Se você não morava, de que maneira você se deslocava:

- a. transporte próprio
- b. carona, a pé,
- c. transporte coletivo,

31- Você parou de estudar alguma vez em sua vida?

- a. sim
- b. não

32- * (Para os que pararam de estudar) Se parou de estudar quantas vezes?

- a. 1 vez
- b. 2 vezes
- c. 3 vezes
- d. 4 vezes
- e. mais de 4 vezes
- f. não aplica

36. Por quanto tempo ficou sem estudar? _____ (em anos)

33 Quais os motivos que te levou a escolher a Universidade Federal de Goiás (UFG) para cursar o Letras Libras?

- a. perto da minha casa
- b. perto do meu trabalho
- c. por influência dos amigos
- d. por influência da família
- e. porque recebeu bolsa
- f. porque a Instituição oferecia qualidade de ensino
- g. porque já trabalhava na área
- h. falta de opção

i. outros

34- Com o curso Letras Libras você obteve maiores chances no mercado de trabalho?

- a. Sim
 b. Não
 c. Às vezes
 d. outros:

Aspectos Culturais

35- Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a) sobre os acontecimentos atuais? (marque apenas uma alternativa)

- a. jornal escrito
 b. TV
 c. rádio
 d. revistas (Veja, Isto é, etc.)
 e. conversando com pessoas
 f. internet
 g. não tem se mantido informado
 h. outros:

36- Você participa de algum grupo?

- a. grupo religioso
 b. grupo ambiental
 c. grupo esportivo
 d. grupo musical
 e. associação de bairro
 f. comunidades virtuais
 g. partido político
 h. sindicato
 i. não participo de nenhum grupo
 j. outros

37- Enumere cinco atividades que você frequenta em ordem de importância:

- a. baladas
 b. barzinho
 c. cinema
 d. futebol
 e. vídeo games
 f. computador
 g. dormir
 h. boate
 i. encontros religiosos
 j. passeio no *shopping*
 k. teatro
 l. televisão
 m. café
 n. show
 o. passeios nos parques ou praças da cidade
 p. visita a amigos/familiares
 q. viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)
 r. outros locais ou outras atividades
 s. não pratico nenhum lazer

38- Com quem você costuma sair ou se relacionar mais:

- a. com familiares família
 b. com colegas da escola básica
 c. com colegas do curso Letras Libras

- d. com colegas do trabalho
 e. outros:

39- você tem smatphone com dados móveis?

- a. sim
 b. não
 c. outro: _____

40- Se você tem acesso à internet, em que local?

- a. em casa
 b. na escola
 c. no trabalho
 d. em casa de parentes e amigos
 e. em cursos de formação
 f. dados móveis

41- Como você aprendeu a utilizar os recursos do computador:

- a. em casa
 b. no trabalho
 c. amigos
 d. curso de formação
 e. autodidata
 f. outro

42- Quais são as redes sociais que mais utiliza?

- a. Whatapp
 b. Instagram
 c. Facebook
 d. Tweeter
 e. outros: _____

Sobre o Curso de Letras/ Libras:

43- Quais os motivos que te levou a escolher o Curso de Letras/ libras?

- a. foi a minha 1ª opção
 b. foi a minha 2ª opção
 c. outro: _____

44- Porque escolheu o curso de Letras/Libras?

- a. Para ser instrutor de Libras.
 b. Porque meus amigos surdos faziam o curso.
 c. Porque o curso de Letras/Libras é para pessoas surdas

45- Como ficou sabendo do curso de Letras/ Libras da UFG?

- a. Por amigos surdos
 b. Televisão
 c. Internet
 d. Escola
 e. outro: _____

46- Qual a principal contribuição do curso de Letras/ Libras para a sua vida?

- a. para obtenção do título.
- b. para aquisição de cultura geral.
- c. para habilitação profissional.
- d. para aquisição de formação teórica.
- e. para melhores perspectivas de ganhos materiais
- f. para a formação política como sujeito de direitos
- g. outro. Qual? _____

47- Seus professores demonstraram domínio atualizado das disciplinas ministradas?

- a. Sim, todos.
- b. Sim, a maior parte deles.
- c. Sim, mas apenas metade deles.
- d. Sim, mas menos da metade deles.
- e. Não, nenhum deles.

48- Seus professores eram bilíngues?

- a. Sim, todos.
- b. Sim, a maior parte deles.
- c. Sim, mas apenas metade deles.
- d. Sim, mas menos da metade deles.
- e. Não, nenhum deles.

49- As aulas possuíam o auxílio do intérprete de Língua de Sinais?

- a. Todas as aulas.
- b. A maioria das aulas.
- c. Cerca da metade das aulas.
- d. Menos da metade das aulas.
- e. Nenhum intérprete era disponibilizado.

50- Que técnica de ensino a maioria dos professores utilizava predominantemente?

- a. Aulas expositivas (preleção).
- b. Aulas expositivas, com participação dos estudantes.
- c. Aulas práticas.
- d. Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- e. Outra.

51- Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores, quanto à adequação aos objetivos do curso?

- a. Bastante adequados.
- b. Adequados.
- c. Parcialmente adequados.
- d. Pouco adequados.
- e. Inadequados.

52- Que tipo de material, dentre os abaixo relacionados, foi mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso? Assinale até dois.

- a. Livros-texto e/ou manuais.
- b. Apostilas e resumos.
- c. Cópias de trechos ou capítulos de livros.
- d. Artigos de periódicos especializados.
- e. Anotações manuais e cadernos de notas.

53- Recursos audiovisuais.

- a. Amplo e adequado.
- b. Amplo, mas inadequado.
- c. Restrito, mas adequado.
- d. Restrito e inadequado.
- e. Meu programa não dispõe desses recursos/meios.

54- Meios de tecnologia educacional com base na informática.

- a. Amplo e adequado.
- b. Amplo, mas inadequado.
- c. Restrito, mas adequado.
- d. Restrito e inadequado.
- e. Meu programa não dispõe desses recursos/meios.

55-Que instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores adotava, predominantemente?

- a. Provas escritas discursivas.
 - b. Testes objetivos.
 - c. Trabalhos de grupo.
 - d. Trabalhos individuais.
 - e. Provas práticas.
- outros. Quais: _____

Sobre a Surdez

56- Se for surdo responda:

- a. Nasceu surdo.
- b. Nasceu ouvinte e teve perda auditiva.
- c. Outro.

57- Quando foi seu primeiro contato com a língua de sinais?

- a. Na família.
- b. Na igreja.
- c. Na escola.
- d. Outro.

58- Sobre seus pais em relação a língua de sinais:

- a. Meus pais são surdos e não sabem Libras, possuem sinais caseiros.
- b. Meus pais são surdos e conversam em Libras.
- c. Meus pais são ouvintes e não sabem Libras, possuem sinais caseiros.
- d. Meus pais são ouvintes e sabem Libras.
- e. Outro.

59- Você possui outro membro da família com surdez?

- a. sim
- b. não

60- Você poderia participar da entrevista que complementa este questionário?

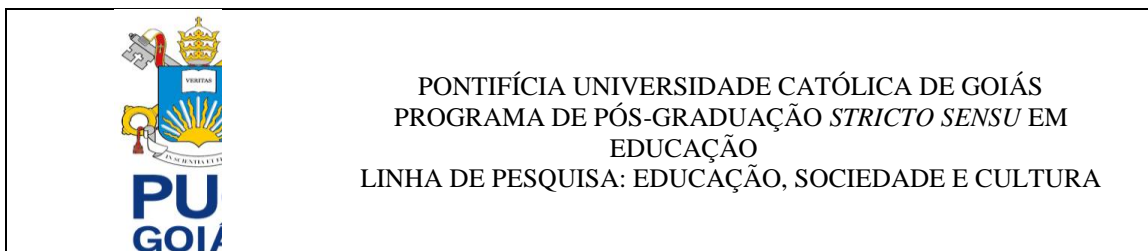
- a. sim
- b. não

Eu autorizo a coleta, estudo, sistematização e publicização dos resultados dos dados declarados resguardando o anonimato.

Local e Data

Assinatura

ANEXO II



Você está participando de uma pesquisa praxiológica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa: **“A INSERÇÃO SOCIAL DE EGRESSOS SURDOS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS”**, orientado pela prof^a. Dr^a. Cláudia Cavalcante.

Este questionário deve ser respondido por alunos egressos da turma 2009/02 do curso de Graduação em Letras/ Libras na modalidade presencial da Universidade Federal de Goiás - UFG.

Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.

Instituição de Ensino Superior: _____

Nome: _____

Curso: _____

Ano de Conclusão: _____

Turma: _____

Data: _____

Questões discursivas:

01- Você já ouviu falar em políticas de ação afirmativa?

02- Como você ficou sabendo do curso de Letras/ Libras?

03- Como você entrou no curso? Era portador de diploma, ENEM, cotas?

04- Como foi a avaliação escrita do processo seletivo, houve intérprete? A prova foi toda em português ou houve questões em vídeo na língua de sinais?

05- Você conhece o Projeto Político Pedagógico do seu curso?

06- O seu curso tratou da realidade da sociedade que você vive?

07- Você sempre quis fazer a graduação em Letras/Libras?

08- Quais eram suas expectativas quando ingressou no curso de Letras/ Libras?

09- Agora que concluiu o curso de Letras/ Libras, a realidade corresponde as expectativas da época que ingressou no curso de Letras/Libras?

10- O projeto do curso de Letras/ Libras tem como objetivo: "... o ensino de Libras, a fim de ampliar possibilidades de interação entre surdos e ouvintes

em várias esferas sociais”. Então perguntamos: O curso de Letras/ Libras ampliou a possibilidade de interação entre surdos e ouvintes? Como?

11- Outro objetivo do PPC do curso é: “... despertar para a diversidade cultural no Brasil, com foco na comunidade surda”. Como você percebia a diversidade cultural do surdo dentro da comunidade surda antes da graduação? E agora, depois da graduação?

12- “... proporcionar a prática da linguagem, em todos os níveis” é mais um objetivo do PPC de Letras/ Libras. Dessa maneira, você considera que com o curso de Letras/ Libras ampliou o vocabulário e a linguagem, proporcionando capacidade de discurso para todos os níveis educacionais?

13- A resolução 5626/05 traz em seu Art. 4º, parágrafo único, que a pessoa surda terá prioridade nos cursos de formação em Letras/ Libras, devendo preencher a carência do mercado em 10 anos a partir da data da resolução. Então, com a graduação, quais são as dificuldades e facilidades encontradas para se colocar no mercado de trabalho como instrutor de Libras após a graduação? Explique.

14- Como você percebe a condição do surdo como minoria dentro da sociedade majoritária ouvinte?

15- Que tipo de política pública você acha que deveria ser implementada para que garantisse a inserção do surdo na sociedade?

Eu autorizo a coleta, estudo, sistematização e publicização dos resultados dos dados declarados resguardando o anonimato.

Local e Data

Assinatura