

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TICIANNE SANTOS ANDRÉ RAMOS

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS
QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SERGIPE (2010)

SÃO CRISTÓVÃO-SE
DEZEMBRO, 2010

TICIANNE SANTOS ANDRÉ RAMOS

**A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS
QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SERGIPE (2010)**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS como requisito para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, orientada pela Professora Doutora Verônica dos Reis Mariano Souza.

ORIENTADORA:

Professora Doutora Verônica dos Reis Mariano Souza

SÃO CRISTÓVÃO-SE
DEZEMBRO, 2010

RAMOS, Ticianne Santos André. **A trajetória escolar dos alunos surdos que ingressaram na Universidade Federal de Sergipe (2010)**. São Cristóvão, 2010.

Monografia – Universidade Federal de Sergipe, 2010.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Verônica dos Reis Mariano Souza.

Surdez. 2. Trajetória escolar. 3. Ensino Superior. 4. Inclusão.

TICIANNE SANTOS ANDRÉ RAMOS

**A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS
QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SERGIPE (2010)**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do
Centro de Educação e Ciências Humanas da UFS
como requisito para a obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia, orientada pela Professora
Doutora Verônica dos Reis Mariano Souza.

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Professora Doutora Verônica dos Reis Mariano Souza.
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Professora Larissa Silva Rebouças.
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Professor Antônio Vital Menezes de Souza.
Universidade Federal de Sergipe – UFS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e por me conceder sabedoria, forças e coragem para lutar pelos meus objetivos.

Aos meus pais e a minha irmã por estarem sempre presentes na minha vida, me apoiando e me incentivando a não desistir diante das dificuldades, obrigada por tudo.

A minha orientadora, Professora Doutora Verônica dos Reis Mariano Souza, pela compreensão, incentivo e orientações durante a construção deste trabalho.

A minha avó Regina, a minha tia Vagna e a minha prima Lara, por compartilharem diversos momentos ao longo de minha vida.

A Mônica, Lícia, Jackeline e Izabelle pela amizade construída durante a vida acadêmica e por dividirem comigo alegrias e dificuldades.

Aos alunos surdos participantes da pesquisa, por contribuírem significativamente no meu crescimento tanto profissional quanto pessoal e pela disponibilização em participar das entrevistas, permitindo, assim, a concretização deste trabalho.

A Deus, por me conceder forças e sabedoria para a concretização deste trabalho.

A meus pais e a minha irmã, pelo apoio e incentivo durante toda a minha vida.

A todas as pessoas surdas, pela admirável determinação em superar suas dificuldades.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a trajetória escolar dos alunos com surdez que ingressaram na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2010, visto que poucos são os trabalhos que levam em consideração a história escolar dos alunos surdos até o ingresso no ensino superior e devido a escassez de trabalhos locais acerca desta temática para a realização desta análise tornou-se necessário a compreensão entre o uso dos termos deficiência auditiva e surdez, a caracterização da surdez e da educação de surdos no mundo e no Brasil, o entendimento das concepções de surdez e das filosofias educacionais para surdos e, finalmente a exposição das principais políticas de inclusão nacionais e internacionais para favorecer o entendimento do processo de escolarização vivenciado pelos alunos com surdez que ingressaram na UFS no presente ano. Utilizando a abordagem qualitativa, os dados foram obtidos através de análise bibliográfica, documental e estudo de campo por meio de entrevistas semi estruturadas com perguntas abertas realizadas com os alunos com surdez. A análise dos dados permitiu observar que muitos são os obstáculos enfrentados pelos alunos com surdez durante toda sua trajetória escolar, sejam eles associados a perda auditiva como também devido a outros fatores não relacionados a deficiência e que esses entraves permanecem presentes também no ensino superior. Ainda são necessárias muitas mudanças atitudinais e organizacionais nas formas como as instituições de ensino estão estruturadas.

Palavras-chave: surdez, trajetória escolar, ensino superior.

LISTA DE TABELAS

TABELA A – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	39
TABELA B – ACESSO A ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	43
TABELA C – CURSOS QUE OS ALUNOS SURDOS FORAM APROVADOS NA UFS (2010).....	46

LISTA DE SIGLAS

APADA - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS DEFICIENTES AUDITIVOS

APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE ARACAJU

CCV – COORDENAÇÃO DO CONCURSO VESTIBULAR

C ES B - CAMPANHA PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO

CONEPE – CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

DCE – DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

INES - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

LSCB - LÍNGUA DE SINAIS DOS CENTROS URBANOS BRASILEIROS

LSKB - LÍNGUA DE SINAIS KAAPOR BRASILEIRA

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NEAB - NÚCLEO DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS

OD: OUVIDO DIREITO

OE: OUVIDO ESQUERDO

PAAF - PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

ASSE - ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE SERGIPE

UERJ – UNIVRSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA.

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ.....	15
1.1.Caracterizando a surdez	17
2. BREVE RELATO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO, NO BRASIL E EM SERGIPE.....	19
2.1. Concepções de Surdez	24
2.2. As Filosofias Educacionais para Surdos.....	24
2.3. Cultura e Identidades Surdas.....	28
3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	30
3.1. Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe – PAAF.....	34
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS DA PESQUISA.....	37
5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	39
5.1. Identificação dos Entrevistados.....	39
5.2. Trajetória Escolar.....	41
5.2.1. Ensino regular X Ensino especial.....	41
5.2.2. Ensino superior.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXOS.....	56

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a questão da trajetória escolar dos alunos com surdez que ingressaram na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2010, devido o pequeno número de alunos com essa deficiência que consegue ingressar no nível superior. Além disso, torna-se viável a concretização desse trabalho devido a escassez de trabalhos locais acerca desta temática.

O interesse pelo tema surgiu devido as experiências vivenciadas no estágio extracurricular na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Aracaju (APAE), onde foi possível estabelecer o contato com uma diversidade de deficiências, entre elas, auditiva.

Levando-se em consideração que “o surdo deve frequentar o ensino regular porque é um cidadão com os mesmos direitos de qualquer outro” (BRASIL, 1997, p. 298), torna-se necessário conhecer o processo de escolarização desses alunos que conseguiram ingressar no nível superior pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência com o intuito de verificar como ocorreu o processo de aprendizagem durante sua trajetória escolar, pois,

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMÁZIO, 2007, p.09).

Esse estudo investigativo constitui-se de relevante importância tendo em vista a atual repercussão do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência não apenas em nível fundamental e médio, como também no ensino superior, tendo em vista que,

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007, p. 11).

Com isso, este trabalho tem como objetivo geral analisar a trajetória escolar dos alunos com surdez que ingressaram na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2010 e como objetivos específicos compreender o processo de aprendizagem dos alunos surdos durante sua vida escolar, identificar as dificuldades enfrentadas nas várias etapas do processo de escolarização e levantar as expectativas desses alunos em relação ao curso superior que está fazendo, considerando que,

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar 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).

Diante dos objetivos mencionados, surge a necessidade de responder a questão da pesquisa: “Quais os problemas de acesso ao conhecimento dos surdos, suas causas e seus efeitos na escolarização de nível superior?”. Com isso, tornou-se de suma importância investigar a trajetória escolar dos universitários da UFS com surdez a fim de resgatar suas vivências e compreender como ocorreu seu período de escolarização até a chegada no ensino superior.

Para um melhor entendimento sobre a temática foram feitas pesquisas bibliográficas com o intuito de conhecer de forma mais aprofundada o assunto em questão.

Além disso, também foram realizadas pesquisas documentais, através da análise das principais políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais para compreender melhor a perspectiva inclusiva presente nos documentos nacionais internacionais.

A pesquisa utilizada foi a qualitativa devido a necessidade de contato entre pesquisador e objeto de estudo (alunos com surdez).

Inicialmente, foi realizado um levantamento dos alunos surdos que ingressaram na UFS neste ano, identificando os nomes e respectivos cursos. Dentre trinta e um alunos que ingressaram com algum tipo de deficiência, sete tinham deficiência auditiva e todos se disponibilizaram a participar da pesquisa. Esses alunos foram aprovados nos cursos de Psicologia, Química Industrial, Educação Física, Engenharia de Produção, Sistemas de Informação, Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia Licenciatura.

O trabalho de campo ocorreu por meio de entrevistas semi estruturadas que foram gravadas em aparelho de mp4 e em vídeo, o que permitiu a relação imagem e som, visto que alguns alunos utilizam Libras como forma de comunicação. Essas entrevistas foram realizadas

no segundo semestre do ano de 2010 entre os meses de setembro e outubro. O local e o horário foram marcados conforme disponibilidade dos alunos.

Durante a análise dos dados, surgiram algumas dúvidas referentes as entrevistas sendo necessário entrar em contato com os participantes para possíveis esclarecimentos. Esses contatos ocorreram via telefone, e-mail e messenger.

Como forma de melhor organizar os dados foram construídas algumas tabelas para melhor compreensão dos resultados obtidos.

Este trabalho foi estruturado do seguinte modo: introdução, cinco capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo aborda a questão do uso dos termos deficiência auditiva e surdez e a caracterização da surdez. O segundo capítulo trata da educação de surdos no mundo e no Brasil, enfatizando, ainda as concepções de surdez e as filosofias educacionais para surdos. O terceiro capítulo trata das principais políticas de inclusão da pessoa com deficiência, com destaque para as voltadas para pessoas com surdez. O quarto capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos da pesquisa. O quinto capítulo, traz a análise dos dados obtidos sobre a trajetória escolar dos alunos com surdez da UFS.

1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

No decorrer da história, foram utilizados dois termos para fazer referência as pessoas com perda auditiva. Alguns autores utilizam o termo “deficiente auditivo” conceituando como a pessoa que apresenta “perda total ou parcial de resíduos auditivos, por doenças congênitas ou adquiridas dificultando assim a compreensão da fala através desse órgão (ouvido).” (LOUREIRO; SANTOS, 2002, p. 14). Estas autoras classificam ainda como tipos de deficiência auditiva: surdez leve/moderada (perda de até 70 decibéis que dificulta, mais não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana com ou sem a utilização de um aparelho auditivo) e surdez severa/profunda (perda acima de 70 decibéis que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, ao mesmo tempo que não consegue adquirir naturalmente o código da língua oral).

Também são utilizadas diferenciações entre os termos surdo e deficiente auditivo:

Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva. (FENEIS, 2005 apud ANSAY, 2009, p. 30)

Há ainda as denominações conforme Felipe (2006 apud ANSAY, 2009, p. 30) em que o uso do termo “surdo” ou “deficiente auditivo”, traz diferentes conotações, no primeiro caso o termo se refere às pessoas que atuam politicamente para terem seus direitos de cidadania e linguísticos respeitados, usam a Libras e tem um modo de viver, ora denominado “cultura surda”. Já o uso do termo “deficiente” para esta autora é estigmatizante, marcando a pessoa pela falta e pelo que ela não tem. Dessa forma, o vocábulo deficiente traz a ideia de defeito, incompletude, imperfeição, o que acaba por envolver aspectos clínicos sobre a deficiência, como algo que merece correção. Nesse caso, há uma necessidade da busca de ajuda e de cura, o que pressupõe a visão clínico-terapêutica da surdez, que será abordada mais adiante com maior profundidade.

Diante disso, observa-se claramente que não há um consenso entre os autores sobre qual denominação utilizar para as pessoas que tem perda auditiva. Não há um termo específico: alguns utilizam o termo “surdo”, outros, o termo “deficiente auditivo”

No documento “Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez” publicado pelo MEC (2006) há uma definição clara sobre surdez, definição esta que será adotada durante toda a escrita deste trabalho por ser a terminologia mais comumente utilizada nas políticas e documentos vigentes no país. Nesse documento, “a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (LIMA, 2006, p. 19). Desse modo, os indivíduos com surdez podem ser considerados como parcialmente surdos ou surdos.

Com relação as pessoas parcialmente surdas, estas podem apresentar surdez leve e surdez moderada. A pessoa com surdez leve tem a perda auditiva de até quarenta decibéis, tem dificuldades em perceber igualmente todos os fonemas das palavras e a voz, uma vez fraca ou distante, não é ouvida. De um modo geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e/ou na escrita. Já a pessoa com surdez moderada apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Para os indivíduos com esse nível de surdez é necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida e há uma maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual.

Ainda conforme Lima (2006), as pessoas surdas podem apresentar surdez severa ou surdez profunda. A pessoa com surdez severa apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos e poderá perceber apenas a voz forte. Quando criança pode chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar, entretanto, caso a família esteja bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A pessoa com surdez profunda apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. Nesse caso, a gravidade dessa perda é tão grande que priva o indivíduo das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral.

1.1 Caracterizando a surdez

Antes de analisar a trajetória escolar de pessoas surdas torna-se de grande relevância conhecer as características da surdez, como o período de aquisição e etiologia (causas da surdez), para um melhor entendimento dos aspectos encontrados durante o estudo.

Conforme Aranha (2005) com relação ao período de aquisição a surdez pode ser congênita (quando o indivíduo já nasce surdo, sendo então uma surdez considerada pré-lingual visto que aconteceu antes da aquisição da linguagem) ou adquirida (quando o indivíduo vai perdendo sua audição no decorrer de sua vida. Com isso essa surdez pode ser considerada pré ou pós-lingual, pois a pessoa pode ter perdido a audição antes ou depois da aquisição da linguagem).

Ao analisar a etiologia da surdez encontra-se uma divisão em três categorias: causas pré-natais, peri-natais e pós-natais.

Pré-natais - surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição). Peri-natais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anoxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado). Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes (ARANHA, 2005, p. 15)

Além disso, há várias outros fatores pré-natais, como a exposição a irradiação da mulher durante a gestação, desnutrição/subnutrição/carências alimentares, pressão alta, diabetes; peri-natais, como infecção hospitalar; e pós-natais, como exposição contínua a ruídos ou sons muito altos durante o decorrer da vida, entre outros. Dessa forma, nas causas pré-natais, a criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação; nas peri-natais, a criança fica surda porque surgem problemas durante o parto; e pós-natais, a criança fica surda porque surgem problemas depois do seu nascimento. Essa perda pode ocorrer também durante a fase adulta.

Assim, a surdez deve ser entendida para favorecer uma melhor compreensão do indivíduo surdo, respeitando suas diferenças, suas limitações e buscando formas que favoreçam seu desenvolvimento global na escola e na sociedade em geral. Ao analisar tempos

atrás, observa-se que não se buscava entender a surdez, o sujeito surdo. Havia apenas a rotulação como pessoa incapaz, fora dos padrões da normalidade, que deveria ser isolado e excluído diante das pessoas que não possuíam nenhuma deficiência, pois constituíam pessoas não-sociáveis e não-educáveis.

2 BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO, NO BRASIL E EM SERGIPE

Ao analisar as concepções históricas das pessoas com deficiência observa-se claramente que, desde a antiguidade, toda a história é marcada por preconceitos, estigmas sobre a condição de limitação. Naquela época era comum que se rotulasse as pessoas deficientes como incapazes, aberrações da natureza; não haviam direitos para essas pessoas, pois elas não eram consideradas cidadãos. Com relação as pessoas com surdez, foram concebidas de diferentes formas, mas sempre levando em conta aspectos negativos.

Na antiguidade, os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados. Até mesmo na bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação à surdez (GOLDFELD, 2001, p.24).

Toda essa situação preconceituosa perdurou até o século XV. Foi apenas a partir do século XVI, que passou a haver uma preocupação com a educação de surdos, com o surgimento dos primeiros educadores de surdos que desenvolveram algumas metodologias para a concretização de seu trabalho: alguns adotaram a língua oral; outros, a língua de sinais; e ainda, criaram códigos visuais que não configuram uma língua, mas permitia e facilitava a comunicação com os alunos surdos.

Conforme Goldfeld (2001) no século XVIII, mais especificamente no ano de 1750, surge o Abade Charles Michel de L'Epée que foi uma pessoa de grande importância na história da educação de surdos. Ele passou a se aproximar dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris e aprendeu com eles a língua de sinais, associando em seguida aos sinais da gramática sinalizada francesa e criou, assim, os "Sinais Metódicos" que posteriormente passou a ser o método usado por ele na sua casa que se transformou em escola pública atendendo alguns alunos surdos.

Nesse mesmo período, no ano de 1750, na Alemanha, Samuel Heinicke criava a filosofia oralista, que considerava a língua oral como forma mais adequada para integrar o surdo na comunidade na qual ele está inserido. "Partindo desta premissa o surdo deveria aproximar-se daquilo que era considerado "normal", o ouvinte" (ANSAY, 2009, p. 22). Heinicke foi o fundador da primeira escola pública que utilizava como filosofia educacional, o oralismo. Dessa forma

No final do século XVIII havia pelo menos duas correntes de ensino de surdos: uma, com o método francês de L'Épée, em Paris, que se baseava num sistema de sinais; e outra, com o método alemão de Heinicke e Leipzig, a qual enfatizava o desenvolvimento da oralização (SOUZA, 2002, p. 04).

Em 1815, o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet, buscando obter informações sobre a educação de surdos dirigiu-se a Inglaterra onde entrou em contato com a família Braidwood, que utilizava o método oral para ensinar os surdos. Entretanto essa família recusou explicar o tal método para Gallaudet. Com isso, ele recorreu ao Abade L'Épée, na França, que lhe ensinou seu método de sinais. Assim, em 1817, juntamente com Laurenc Clerc, um dos melhores alunos de L'Épée, Gallaudet fundou a primeira escola pública permanente para surdos dos Estados Unidos, utilizando o método ensinado pelo Abade L'Épée. Posteriormente, em 1864, foi fundada a Universidade Gallaudet, a primeira universidade nacional para surdos. (GOLDFELD, 2001)

No final do século XIX, mais precisamente no ano de 1880, foi realizado o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, em Milão, que contou com a participação de educadores ouvintes e surdos, onde foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação de surdos. Ficou definido que a língua de sinais deveria ser extinta como forma de comunicação no sistema educacional, pois poderia prejudicar o aprendizado da língua oral, prevalecendo, então, o oralismo como a forma mais adequada para a integração do surdo na sociedade em geral. É importante ressaltar que tanto os surdos quanto os professores surdos tiveram o direito ao voto negado, não podendo opinar sobre quais rumos a educação de surdos deveria seguir. A partir desse congresso, os educadores passam a ter uma grande meta durante quase um século: favorecer o aprendizado da língua oral pelos alunos surdos.

A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que estas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte do seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos (GOLDFELD, 2001, p. 28).

Entretanto, esse método não obteve sucesso, já que as pessoas com surdez profunda não desenvolveram uma fala satisfatória, apresentando problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, e provocando um desenvolvimento tardio e um atraso no desenvolvimento pedagógico do aluno.

A partir da década de 60, com o artigo de William Stokoe sobre estrutura de linguagem gestual utilizada pelos surdos americanos, surgiram diversas pesquisas sobre a

língua de sinais que, associadas a insatisfação de educadores e surdos com a oralização, originaram a utilização desta língua associada a outros códigos manuais na educação da criança surda. Entretanto

Somente em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris que a língua de sinais foi novamente valorizada. Neste congresso também foi discutido sobre as pesquisas feitas nos EUA a respeito da “Comunicação Total”, uma metodologia que aceita todas as formas de comunicação (sinais, gestos, mímica, teatro, desenho, fala e outros). (ANSAY, 2009, p. 23).

Já no final da década de 70, surge o bilingüismo que defendia a idéia que os surdos deveriam aprender primeiramente a língua de sinais (L1) e depois, aprender a língua majoritária de seu país (oral e escrita), que seria considerada a sua segunda língua (L2). A partir das décadas de 80 e 90, essa abordagem passa a ter maior utilização em todos os países do mundo.

Nos anos noventa, a partir da Declaração de Salamanca (1994), grande parte dos países passaram a implantar políticas de inclusão visando atender a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, como melhor forma de ampliação de oportunidades para essa população. É importante ressaltar que embora esta declaração seja voltada especificamente para alunos com necessidades educacionais especiais, ela também é voltada para todos os alunos de um modo geral, buscando favorecer o direito a educação, devendo, então,

[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de populações distantes ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos menos privilegiados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BUENO, 2001, p. 37).

Assim, no final dos anos 90, é notório os primeiros passos para o processo de inclusão. Como países pioneiros nessa perspectiva de educação temos os Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália.

Conforme Goldfeld (2001), no Brasil, há informações que o imperador D. Pedro II trouxe para o país, em 1855, o professor francês Hernest Huet, que teve a função de iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas. Mais adiante, em 26 de setembro de 1857, foi criada a primeira escola para surdo do Brasil, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que

utilizava a língua de sinais. Atualmente, denomina-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Isso representou uma grande conquista para as pessoas surdas, entretanto, não apenas essa escola como as outras que foram criadas décadas depois, passaram a representar locais de segregação, pois os indivíduos com surdez se limitavam a ter contato apenas com pessoas com o mesmo tipo de dificuldade educacional. Além disso, essas escolas funcionavam num sistema de internato, o que acabava por afastar os alunos com surdez do contato com as pessoas “normais” e excluí-los do meio social, no qual eles poderiam estar inseridos e desenvolver-se plenamente.

O INES, em 1911, passou a utilizar apenas o Oralismo em todas as disciplinas. Todavia, a língua de sinais ainda se fez presente em sala de aula até o ano de 1957, quando a então diretora do Instituto, Ana Rímole de Faria Dória, proibiu oficialmente o uso da língua de sinais em sala de aula. Mesmo assim, os alunos ainda continuaram utilizar a língua de sinais no pátio e corredores da escola. Ou seja, mesmo com as proibições a língua de sinais não deixou de ser utilizada pelos alunos surdos.

Em 1957, o Governo Federal passou a investir em campanhas com o objetivo do atendimento educacional para as pessoas com deficiência. A primeira delas recebeu o nome de Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C. E. S. B.), criada pelo decreto federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para a sua organização e execução foram objetos da portaria ministerial de número 114, de 21 de março de 1958, publicada no diário Oficial da União em 23 de março de 1958. (MAZZOTTA, 1996 apud SOUZA, 2002, p. 5). Essa campanha teve como dirigente a diretora do INES, Ana Rímole. “Alguns anos depois a campanha foi desativada em função da suspensão de recursos financeiros” (SOUZA, 2002 , p.5).

Foi apenas no final da década de setenta que chega ao Brasil a “Comunicação Total”. Já na década de oitenta, começa o Bilinguismo, com a intervenção da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, que passou a pesquisar sobre a Língua Brasileira de Sinais.

No início de suas pesquisas, seguindo o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais, a professora abreviou esta língua de LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira), utilizada pelos índios Urubu-Kaapor no Estado do Maranhão. A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que foi criada pela própria comunidade surda para designar LSCB (GOLDFELD, 2001, p. 30).

No Brasil, atualmente, não há um consenso sobre qual das três abordagens deve ser utilizada na educação de surdos. O que se pode observar é que, no decorrer da história, houve divergências sobre as diferentes metodologias, onde alguns profissionais defendiam uma abordagem como a melhor a ser utilizada de forma unânime por todas as instituições. Entretanto, o Brasil, como a maioria dos outros países, acredita que não há uma verdade única, uma abordagem específica que deve ser seguida, levando em consideração que todas as abordagens devem ter espaço, pois podem apresentar contribuições relevantes no trabalho com surdos.

Em Sergipe, conforme Souza (2002), embora o senador Carvalho Neto se pronunciasse sobre “educações de anormais”, foi somente na década de 60 que começaram a surgir instituições voltadas para pessoas com necessidades especiais. A primeira foi fundada em 1962, com o nome de União Sergipana de Assistência Clínica e de Reabilitação Ninota Garcia; anos mais tarde, em 1968, foi inaugurada a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Com relação a implantação da educação especial em Sergipe, no ano de 1970, foi fundada a Escola 11 de Agosto, que tinha classes especiais para deficientes auditivos e deficientes mentais. Há certa contradição a respeito do período exato de quando começou a operacionalização dessas classes especiais nessa escola: se desde a inauguração ou anos depois. Souza (2002, p. 06) acredita que “[...] o projeto de implantação de classes especiais venha desde 1970, mas a sua operacionalização só ocorreu, de fato, em 1977”.

Nove anos mais tarde, em 1979, surge a Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul, voltada para favorecer o estímulo do deficiente. Já em 1991, é fundada a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA), com o objetivo de orientar a família do surdo. Ainda na década de 90, surge a Associação de Surdos de Sergipe (ASSE) com a meta de permitir a integração do deficiente auditivo na sociedade e inseri-lo no mercado de trabalho.

Ainda conforme esta autora, de um modo geral, em Sergipe, poucos eram os alunos que conseguiam ingressar no Ensino Médio, e raro eram os casos em que algum surdo conseguia ter acesso ao ensino superior. Além disso, nota-se que, também aqui em Sergipe, haviam oscilações sobre qual filosofia educacional utilizar com os indivíduos com surdez: algumas instituições defendiam a sinalização; já profissionais ligados a saúde defendiam a oralização. Com isso, torna-se fundamental conhecer as concepções de surdez que estão ligadas as filosofias educacionais utilizadas com os surdos.

2.1 Concepções de surdez

Durante todo o percurso histórico da educação de pessoas com surdez, foram delimitadas algumas concepções que favoreceram a formação de filosofias educacionais para surdos. São elas: Concepção clínico-terapêutica e Concepção Sócio-antropológica.

Conforme Ansay (2009, p. 26), na concepção clínico-terapêutica, “a surdez é vista como uma deficiência que precisa ser curada, dentro desta visão a surdez tem uma conotação negativa e precisa ser removida ou minimizada”. Levando-se em consideração a “normalidade”, os surdos devem aprender a falar (oralizar-se) para se aproximar dos ouvintes e conseguir ocupar um lugar no mercado de trabalho, na sociedade. Nessa concepção, há uma preocupação de padronizar e hegemonizar a sociedade, extinguindo os surdos.

Decorrem daí os esforços no sentido de “normalização”, ou seja, no caso do surdo, torná-lo um “ouvinte”, ou de compensar seu déficit por meio de um treino sistemático da audição, da fala, da leitura labial, do uso de próteses, de implantes, de cirurgias, de audiometrias, de exercícios respiratórios, etc. (LULKIN, 1998 apud AZEVEDO; ALPENDRE, 2008, p. 5).

Numa direção contrária a concepção clínica-terapêutica da surdez encontra-se a concepção sócio-antropológica que concebe a surdez como uma diferença cultural e não uma “deficiência”, uma “patologia” que deve ser curada. Dessa forma, “os aspectos relacionados à identidade dos surdos e sua cultura ganham uma nova dimensão, uma nova possibilidade de “ser” e de “existir” no mundo” (ANSAY, 2009, p.29). Os surdos são vistos como indivíduos que tem uma identidade cultural e linguística específicas.

[...] os surdos são vistos como tendo um acesso diferente ao mundo, o que implica em diferenças em relação aos ouvintes. Pelo fato de não ouvirem, os surdos constituem seu conhecimento de mundo através do canal visual-gestual, adquirem a língua de sinais sem dificuldade e esta vai possibilitar o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos, como sócio-emocionais, e lingüísticos (SILVA; PEREIRA, 2009, p. 174).

2.2 As filosofias educacionais para surdos

Na trajetória histórica da educação de surdos existem três filosofias educacionais: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

A filosofia oralista ou oralismo considera que o surdo deve ser integrado na comunidade de pessoas ouvintes afim que desenvolva a língua oral. Dessa forma, há a crença que a melhor forma para o surdo comunicar-se seria a modalidade oral, sendo então, o ato de falar um meio para que a pessoa surda possa ser aceita e inserida socialmente.

Nesta filosofia são utilizados três elementos para o seu desenvolvimento, que são: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral (SILVA 2003 apud VITALIANO; MESERLIAN, 2009, p. 3743).

Além disso, nessa filosofia há uma negação a qualquer forma de gestualização, incluindo a língua de sinais que deve ser abolida entre os surdos. Para os profissionais oralistas “a língua de sinais não é considerada realmente uma língua, mas apenas uma mímica sem estrutura gramatical e é, ainda, tida como prejudicial para o aprendizado da língua oral” (FERNANDES, 2007, p. 44).

Conforme Goldfeld (2001) ao contrário das crianças ouvintes que aprendem as regras gramaticais através da comunicação com interlocutores ouvintes, as crianças surdas por não terem a mesma facilidade com os estímulos auditivos devem receber atenção e ajuda especial.

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, em algumas metodologias, também a partir das vibrações corporal da leitura oro- facial, a criança deve chegar a compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, que deve ser iniciado ainda no primeiro ano de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação etc. O trabalho de compreensão e de oralização é direcionado no sentido de possibilitar à criança dominar gradativamente as regras gramaticais e chegar a um bom domínio da língua portuguesa (GOLDFELD, 2001, p. 32).

Dessa maneira, segundo o oralismo, a criança surda deve começar a oralizar-se o mais cedo possível, para que não venha a utilizar a gestualização ou língua de sinais para suprir a oralidade.

Com isso, todo surdo que consegue falar e dominar as regras da língua portuguesa é considerado bem sucedido, já que atendeu as expectativas da filosofia oralista. Entretanto, é praticamente impossível encontrar um surdo congênito que tenha conseguido dominar a língua portuguesa como um ouvinte. Além disso, a oralização é insuficiente para o pleno desenvolvimento das pessoas surdas. A própria história da educação de surdos mostra isso: a língua oral não supria todas as necessidades da comunidade surda; foi a partir da difusão da língua de sinais que esta população passou a ter maiores condições de crescimento e aperfeiçoamento em diversos setores da vida, seja social, intelectual etc. (GOLDFELD, 2001)

Outra filosofia educacional é a “Comunicação Total”. Nesta, o que importa é que haja comunicação, não havendo uma preocupação específica com a língua a ser utilizada. Devem ser usadas expressões faciais, gestos, língua de sinais, enfim, tudo o que possa favorecer a comunicação entre as pessoas.

De acordo com Goldfeld, a Comunicação Total também se preocupa com a aprendizagem da fala pela criança surda, entretanto considera os aspectos emocionais, cognitivos e sociais da criança que, no caso do oralismo, são esquecidos, já que enfatiza apenas a aprendizagem da língua oral como finalidade.

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total (GOLDFELD, 2001, p. 36).

A característica específica dessa filosofia para surdos é a que ela adota o bimodalismo, que consiste no uso simultâneo tanto da língua oral quanto de códigos manuais. Isto acaba sendo possível porque estes códigos obedecem a estrutura gramatical da língua oral, o que não seria possível ser feito com a língua de sinais que tem sua estrutura própria. “A língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes” (GOLDFELD, 2001, p. 38).

Outro aspecto importante, refere-se a importância que é atribuída a família, pois esta tem a função de decidir qual a educação que seu filho surdo terá. A família tem a função de compartilhar valores, permitindo a comunicação entre criança surda e pais ouvintes e favorecendo a formação de sua subjetividade.

Foi a partir da Comunicação Total que “houve uma maior visibilidade à língua de sinais, abrindo caminho para a sua aceitação e, de certa forma, contribuindo para o surgimento do Bilinguismo” (FERNANDES, 2007. p. 46).

O Bilinguismo parte da ideia que o surdo deve primeiramente aprender a língua de sinais, que, no caso, deve ser considerada sua língua materna, para posteriormente aprender a língua oficial de seu país, no caso do Brasil, o português. Ao contrário do oralismo e da comunicação total, o bilinguismo não tem como meta a aprendizagem da língua oral pelo indivíduo surdo. Não que essa filosofia não considere esse aprendizado importante, mas ele não deve servir como único objetivo na educação de surdos ou como forma de “igualar” o surdo ao modelo dos ouvintes, minimizando as diferenças causadas pela surdez.

Ainda conforme Goldfeld, existem duas formas diferentes de conceituar a filosofia bilíngüe: enquanto uma acredita que o surdo deva primeiramente adquirir a língua de sinais e a modalidade oral do seu país, para só depois ser alfabetizada na língua oficial de seu país, a outra defende a ideia que a criança surda deve aprender a língua de sinais e depois apenas a língua oficial de seu país na sua modalidade escrita e não na oral.

Dessa forma, segundo a autora, a criança deve aprender, inicialmente, a língua de sinais com surdos mais velhos para que, tempos mais tarde, possa aprender a língua oral. Geralmente esse aprendizado, ao contrário da língua de sinais, é muito lento, visto que os surdos são privados dos recursos orais e auditivos decorrentes da sua perda auditiva, o que acaba gerando um processo com muitas dificuldades. Além disso, cabe também a família (que na maior parte das vezes são ouvintes) buscar dominar a língua de sinais para favorecer a comunicação e o convívio com a criança surda. “A língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas” (p.41).

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária (LACERDA, 1998, sem paginação).

Assim, a educação bilíngue prioriza a compreensão da pessoa surda, sua cultura, sua forma de pensar e agir, não levando em consideração apenas aspectos biológicos. Os surdos são vistos como sujeitos dotados de uma cultura específica que devem usar, prioritariamente sua língua, a língua de sinais, que tem estrutura própria e deve ser valorizada.

Partindo dessas filosofias, cabe fazer a distinção entre surdos oralizados e surdos sinalizadores. Como o próprio nome diz, surdos oralizados são aqueles que usam uma língua oral, onde geralmente a língua-pátria é a sua língua materna, leem lábios, não se identificam com as manifestações da Cultura Surda e participam mais da comunidade dos ouvintes; os não oralizados (ou sinalizadores) usam a língua de sinais como primeira língua e estão mais inseridos nos modelos linguísticos e culturais que permeiam a Cultura Surda.

Com isso, torna-se necessário abordar também a questão da cultura e identidades surdas, para uma melhor compreensão dessa comunidade.

2.3 Cultura e Identidades Surdas

A cultura surda pode ser entendida como os modos de apreender o mundo que gera valores, comportamentos comuns compartilhado entre os surdos. Assim, conforme Perlin, 2004 apud BOTELHO (2007, p. 57): “Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura”. Ou seja, há diferenças culturais específicas que caracterizam o grupo de surdos. Todavia, essas diferenças existem também no interior do próprio grupo e que, portanto, não pode-se afirmar que os grupos de surdos sejam homogêneos.

A partir de uma cultura específica os indivíduos nela inseridos constroem suas identidades. O mesmo acontece com os surdos. Uma vez inseridos em determinada cultura acabam por integrar-se e identificar-se. Nesse sentido, falar de cultura surda reflete também uma questão de identidade. Um surdo estará mais ou menos próximo da cultura surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade.

Segundo Perlin, 2000 apud BOTELHO (2007), as identidades surdas se dividem em identidades surdas híbridas; identidades surdas de transição; identidades surdas incompletas; identidades surdas flutuantes.

Identidades surdas – trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É uma identidade politicamente estabelecida. Nesse sentido, há a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais. A comunicação visual caracteriza esse grupo formado pelas pessoas que assim se identificam.

Identidades surdas híbridas – acontece quando o surdo nasce ouvinte e com o tempo se torna surdo. É uma espécie de uso de identidades diferentes em momentos diferentes. Os surdos que compõem esse grupo nasceram ouvintes e por isso, conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Mas, segundo a autora, nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, o que faz com que a identidade dessa pessoa vá ao encontro das identidades surdas.

Identidades surdas de transição – momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual. Momento que, segundo a autora, acontece quando o surdo consegue contato com a comunidade surda, embora seqüelas ainda possam ser evidenciadas em sua identidade em construção.

Identidades surdas incompletas – é apresentada por aqueles surdos que, devido ao poder exercido pela hegemonia ouvinte, não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades surdas para resistirem a esse poder. Há uma representação da identidade ouvinte como superior, podendo levar à ridicularização da identidade surda, fazendo com que o surdo, nessa situação, apresente uma identidade surda incompleta.

Identidades surdas flutuantes – identidades presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes que, segundo a autora, acabam por determinar seus comportamentos e aprendizados. Os surdos não conseguem identificar-se como surdos, desprezam a cultura surda e não têm compromisso com a comunidade surda, ou são forçados a viver em conformidade com essa situação. São ditas flutuantes, pois os surdos não conseguem estar a serviço da comunidade ouvinte – por falta de comunicação, nem da comunidade surda – por falta da língua de sinais (PERLIN, 2000 apud BOTELHO 2007, p. 55).

Desse modo, a preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que se identificam com outros surdos e é principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda no encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da comunidade surda.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Nesta parte, haverá uma explanação sobre as políticas de inclusão, especialmente, as políticas voltadas para a área de surdez.

Tomando como base inicial a Constituição Federal do Brasil, de 1988, pode-se afirmar que a mesma foi um marco na conquista da política social, garantindo os direitos a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Em seu artigo 205, define que a educação “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E no artigo 208 além de garantir o direito ao ensino obrigatório e gratuito, faz referência ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência “(...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Desse modo, observa-se que desde a Constituição Federal de 1988 busca garantir melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e a educação é vista como direito social, havendo a ideia de incluir alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Em 1990, ainda no Brasil, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que dispõe sobre a proteção da criança e do adolescente, assegurando a estes, no seu artigo 4, o acesso a direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária que devem ser assegurados e efetivados pela família, comunidade e sociedade em geral e poder público.

Quatro anos mais tarde, em 1994, foi realizado na Espanha, mais precisamente na cidade de Salamanca, um encontro promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que originou a Declaração de Salamanca, que teve como intuito principal atender as especificidades das pessoas com necessidades especiais, favorecendo a inclusão destas no ensino regular e combatendo a exclusão. Esta declaração foi pautada numa perspectiva de educação para todos, ampliando as oportunidades educacionais. Conforme Bueno (2001), embora a Declaração de Salamanca se refira especificamente aos alunos com necessidades educacionais especiais, afirma também que é

necessário que as escolas se modifiquem para atender a toda e qualquer diversidade e que, portanto,

[...] devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de populações distantes ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos menos privilegiados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa Linha de Ação, o termo “*necessidades educacionais especiais*” refere-se a todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (BUENO, 2001, p. 37).

Partindo disso, observa-se claramente que esta Declaração apresenta como perspectiva a inclusão de toda e qualquer criança na rede regular de ensino, independentemente de suas condições, sejam elas, físicas, culturais ou sociais (a não ser em casos específicos em que a educação regular não seja capaz de atender as necessidades educacionais da criança). Contudo, é fundamental que a escola inclusiva tão preconizada, seja capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança atendendo suas particularidades e favorecendo a aprendizagem.

Em 1996, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passa a vigorar com o objetivo de orientar a educação nacional e universalizar a educação básica em todos os níveis e modalidades. Na LDB há um capítulo que trata da educação especial (capítulo V) enfatizando no artigo 58 que entende-se a educação especial como aquela que é oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e que, quando necessário, haverá serviços de atendimento educacional especializado, também na escola regular, a fim de atender as particularidades da clientela da educação especial.

Na República da Guatemala, em 1999, foi realizada a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, tendo como participantes países da América do Norte, Central e do Sul, incluindo o Brasil. Nessa convenção foi reafirmado que as pessoas que tem algum tipo de deficiência têm os mesmos direitos humanos que qualquer outra pessoa, que entre esses direitos consta o de não ser discriminada devido sua deficiência. Ou seja, a pessoa com deficiência tem dignidade como qualquer outro ser humano, devendo então, ser respeitada. No artigo II afirma “esta convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

No Brasil, o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que tem como objetivos explicitados no seu artigo 7:

- I - O acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;
- II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;
- III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;
- IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e
- V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social (BRASIL, 1999, sem paginação).

No ano de 2001, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência foi promulgada no Brasil através do decreto nº 3.956, de 08 de outubro do referido ano. Em 2003, a portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 (que revogou a portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999), 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. Nesta portaria, há a preocupação de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso, mobilidade e utilização das instalações no ensino superior. No inciso III, faz referência aos alunos com deficiência auditiva

- III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:
 - a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
 - b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
 - c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
 - d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003, p. 01).

Em 2004, lei nº 10.845, de 05 de março de 2004 institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, tendo como objetivos

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004, sem paginação).

Já em dezembro de 2005, através do decreto nº 5.626 são regulamentadas as leis: 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 (esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida).

Mediante este decreto a Libras passa ser inserida como disciplina obrigatória do currículo dos cursos de formação de professores. Além disso, este decreto dispõe ainda sobre a formação de professor de Libras

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. [...] Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, sem paginação).

Dispõe ainda sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua portuguesa

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

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, sem paginação).

De um modo geral, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o Decreto nº 5.626/05, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Muitos são os decretos, as leis e as portarias que regulamentam a inclusão de pessoas com qualquer tipo de deficiência. Entretanto, no âmbito educacional, cabe o questionamento se tais leis estão ou não beneficiando as pessoas com necessidades educacionais especiais e se as instituições de ensino estão, de fato, preparadas para atender todas as peculiaridades das pessoas com deficiência. É de grande relevância que haja uma preparação adequada dos profissionais ligados a educação para que possam direcionar suas ações pedagógicas nos pressupostos de uma educação inclusiva, que tanto é preconizada pelos documentos oficiais.

3.1 Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe – PAAF

Como a presente pesquisa aborda a trajetória escolar dos alunos com surdez da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e levando-se em conta a perspectiva inclusiva adotada pela UFS, torna-se importante explicar sobre a política de cotas admitida pela universidade com o intuito de melhor compreender como ocorre o acesso da pessoa com deficiência no ensino superior na universidade pública em Sergipe.

Em 2007, foi formada uma comissão com o intuito de pensar um modelo de Programa de Ações Afirmativas (PAAF) para a UFS. Essa comissão foi composta por representantes de cada um dos centros, do sindicato dos professores, do sindicato dos funcionários e do DCE (Diretório Central dos Estudantes), tendo como coordenação o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros - NEAB. A partir dos estudos realizados, os docentes, discentes e servidores que compunham essa comissão observaram as distorções no acesso dos alunos à universidade pública, como por exemplo, o fato de que a maior parte dos discentes da universidade pública ser proveniente de rede de ensino privado. Como forma de superação, foi proposta a política

de cotas que passou a garantir a reserva de vagas de candidatos de escola pública, negros, pardos, indígenas e com necessidades especiais.

Cota Social: reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas totais de todos os cursos de graduação para @s candidat@s que tenham cursado integralmente o ensino médio e pelo menos quatro anos do ensino fundamental em instituições públicas estaduais e municipais de ensino. Na inscrição os candidatos que por direito o desejarem deverão optar por esta reserva e comprovar perante a CCV que realizaram tais estudos na escola pública. No caso da falta de classificados, as vagas retornam à classificação geral;

Cota étnico-racial: reserva de 70% (setenta por cento) das vagas reservadas para os alunos da Cota Social de todos os cursos de graduação para @s candidat@s que se auto-declararem pardos, negros ou indígenas isto é, que primeiro respondam ao quesito do questionário sócio-econômico com relação à raça/cor, se definindo como pardos, negros ou indígenas e que na inscrição para o vestibular optem pela reserva de vagas étnico-raciais, condicionados a comprovação de que são oriundos da escola pública, nas mesmas condições que os optantes da Cota Social. No caso da falta de classificados, as vagas retornam à classificação geral;

Acesso diferenciado para portadores de necessidades especiais: reserva de uma (01) vaga por curso para portadores de necessidades educacionais especiais que indiquem sua necessidade educacional especial e que optem por esta reserva. Estes alunos realizarão prova de vestibular diferenciada, adequada as suas necessidades especiais. (PAAF, 2008, p. 27)

Com relação as pessoas com deficiência, observa-se que houve um avanço, pois a UFS passou a abrir espaço, permitindo o acesso desse alunado ao ensino superior. Essa política foi adotada, inicialmente, a cinco anos atrás na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), se estendendo a mais de trinta universidades públicas em todo o Brasil. Na UFS, este programa passou a vigorar no processo seletivo de 2009, em que os alunos classificados ingressaram em 2010.

Conforme a resolução nº 80/2008/CONEPE (Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão) que institui o programa de ações afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe, em seu artigo 4 “o Programa de Ações Afirmativas instituído pela presente Resolução vigorará pelo prazo de 10 (dez) anos, findos os quais o CONEPE, analisando o parecer conclusivo da Comissão Especial, decidirá pela sua prorrogação ou não”. Sendo necessário ressaltar que a cada cinco anos, uma comissão se encarregará de avaliar o programa, propondo possíveis ajustes e/ou modificações.

Além disso, o PAAF (2008) faz referência não apenas ao acesso dos estudantes por meio da política de cotas, mas também enfatiza sua permanência na universidade. Dentre os objetivos das políticas de permanência do programa citado, cabe destacar que há a preocupação de criar uma comissão para avaliar as condições físicas da UFS às

particularidades dos alunos com necessidades especiais, como rampas de acesso, livros para pessoa com deficiência visual, entre outras. Ou seja, a finalidade é acompanhar todo o percurso do aluno com deficiência, desde seu ingresso até sua saída da universidade, viabilizando todos os meios possíveis para que ele possa ter um ensino-aprendizagem que favoreça sua formação pessoal e profissional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS DA PESQUISA

Na realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa visto a necessidade do contato direto entre pesquisador e o objeto de estudo (alunos surdos). Assim,

[..] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelo métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (NEVES, 1996, p. 01)

Assim, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e exploratórias envolvendo os alunos surdos da UFS, através de entrevistas a respeito do tema a ser analisado – “A trajetória escolar dos alunos surdos que ingressaram na UFS no ano de 2010”.

Sobre pesquisas exploratórias, Marconi e Lakatus (1996) afirmam

Obtem-se frequentemente descrições tanto qualitativas quanto quantitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizado como entrevista, observação participante, análise do conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem (MARCONI; LAKATUS, 1996, p. 77).

O trabalho de campo ocorreu por meio de entrevistas semi estruturadas que foram gravadas em aparelho de mp4 e em vídeo, o que permitiu a relação imagem e som, visto que alguns alunos utilizam Libras como forma de comunicação. Essas entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2010 entre os meses de setembro e outubro. O local e o horário foram marcados conforme disponibilidade dos alunos. Cada entrevista durou em média dez minutos. Além disso, cabe lembrar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo), concordando em participar e permitindo a divulgação das informações na pesquisa. Dentre trinta e um alunos que ingressaram com algum tipo de deficiência, sete tinham deficiência auditiva e todos se disponibilizaram a

participar da pesquisa. Esses alunos foram aprovados nos cursos de Psicologia, Química Industrial, Educação Física, Engenharia de Produção, Sistemas de Informação, Arquitetura e Urbanismo e Pedagogia Licenciatura.

Durante a análise dos dados, surgiram algumas dúvidas referentes as entrevistas sendo necessário entrar em contato com os participantes para possíveis esclarecimentos. Esses contatos ocorreram via telefone, e-mail e messenger.

Como forma de melhor organizar os dados foram construídas algumas tabelas para melhor compreensão dos resultados obtidos.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Identificação das entrevistados

Primeiramente, torna-se fundamental caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto, como forma de manter o sigilo na identificação de tais, serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

Foram identificados sete alunos com surdez na UFS e destes, todos participaram das entrevistas: cinco homens e duas mulheres. Como forma de melhor caracterizar esses alunos, foi construída a tabela A:

TABELA A - IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS				
Nome fictício	Idade	Nível de perda auditiva	Causa/Quando aconteceu	Forma de comunicação utilizada
Allan	31 anos	OD: profunda e OE: leve/moderada	Neurosensorial. Perdeu a audição a partir do ano de 2002.	Oralidade
Eduardo	20 anos	Não sabe especificar exatamente. Acredita que OD: 70% e OE: 30%	Não sabe a causa. A perda da audição ocorreu durante a gestação.	Oralidade

Fábio	28 anos	Severa profunda em ambos ouvidos	Devido a gestação tumultuada da mãe. Perdeu a audição a partir dos 2/3 anos de idade.	Oralidade
Ítalo	26 anos	Ouvido Direito (OD): perda profunda e Ouvido Esquerdo(OE): perda leve/moderada	Não sabe a causa. Perdeu a audição a partir dos 12 anos.	Libras e oralidade.
Jéssica	33 anos	OD: severa profunda e OE: não sabe informar com precisão.	Não sabe a causa. Congênita	Oralidade
Laura	20 anos	Perda profunda em ambos ouvidos	Não foi identificada a causa. Perdeu a audição aos sete anos.	Libras
Lucas	28 anos	OE: severa profunda e OD: leve	Rubéola Durante a gestação.	Oralidade

Fonte: Coleta de dados obtidas através de entrevistas com os alunos surdos (2010)

Desse modo, tomando como base de identificação dos estudantes entrevistados, observa-se que as idades variam de 20 a 33 anos. Dos sete, três perderam a audição durante a gestação da mãe (congenita); três durante a infância: um com dois a três anos de idade, outra com sete anos e outro com doze anos; e um, durante na fase adulta. Com relação ao tipo de

comunicação utilizada, cinco fazem uso da oralidade, um faz uso da Libras e oralidade, e apenas um, faz o uso da Libras.

5.2 Trajetória escolar

5.2.1 Ensino regular x Ensino especial

Com relação a trajetória escolar desses alunos, nota-se que todos estudaram em escolas de Educação Infantil, sendo que a aluna Laura, além de estudar na escola da rede regular, passou a estudar a partir dos oito anos em uma escola especial como forma de auxiliar seu aprendizado na escola comum. Já no caso de Fábio, antes de ingressar na escola regular, ele iniciou sua vida escolar numa escola especial

Primeiro lugar, eu como sou deficiente eu entrei numa escola especial, como eu tive a minha primeira médica desde pequenininho, ela fez uma avaliação sobre mim, sobre minha audição, meu comportamento, o comportamento da minha fala, o jeito de viver, aí a minha médica me encaminhou, só pra testar, se eu me adapto com a escola especial ou com a escola normal. Primeiro, eu fui para a escola especial e não deu certo: passei quase seis meses e não adaptou, porque a maioria dos deficientes eram surdos-mudos porque eu sou portador de deficiência auditiva e falo bem. Apesar disso, eu tenho a língua presa, mas eu me comunico com as pessoas normal. Então, ela me encaminhou para a escola normal até o dia de hoje.

No Ensino Fundamental, seis alunos estudaram em escola da rede regular de ensino e uma estudou tanto em escola regular como especial. E no Ensino Médio todos os entrevistados estudaram em escola regular. Dos dois alunos que fazem uso de Libras como primeira língua apenas Laura um teve auxílio de intérprete da primeira a sexta série, sendo que a partir da sétima não teve mais. Quando questionada sobre como fazia para acompanhar os assuntos quando não tinha intérprete, Laura respondeu que tentava prestar atenção e depois pedia ajuda aos colegas de turma. Isso mostra que, muitas vezes, o professor era substituído pelos colegas em sala de aula, havendo uma relação de solidariedade entre aluna surda e colegas ouvintes.

Já Ítalo nunca teve intérprete em sala de aula, está tendo só agora na universidade. Isso vai de encontro com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua de Sinais – Libras, e o artigo 18, da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que em seu artigo 14 determina:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Com relação a aprendizagem da leitura e da escrita seis alunos aprenderam na escola com auxílio das professoras. Dentre estes, Fábio teve ainda auxílio de psicopedagoga que orientou as professoras da escola onde ele estudava de como melhor ensiná-lo já que ele vinha apresentando muita dificuldade e a professora em sala de aula não sabia da sua deficiência. Foi a partir desse diálogo entre psicopedagoga e professora da escola, que ele passou a aprender a ler e a escrever. Já Jéssica, como morava no interior, aprendeu a ler com sua irmã que era professora e só depois que veio morar em Aracaju e começou a estudar em escola regular. Em Aracaju, ela teve muita dificuldade nas aulas e a professora acabava não a ajudando, pois, devido uma mistura de sentimentos como medo, timidez e vergonha, ela não dizia a professora sobre sua perda auditiva. Ao ser questionada se as professoras não ajudavam em sala de aula, Jéssica afirma:

[...] às vezes eu nem deixava transparecer muito. Muitas vezes eu ficava calada. Aí, às vezes, eu ia cantar, elas (professoras) cantavam e eu só mexia os lábios, não saía o som, entendeu? Eu me lembro até hoje... E elas nunca me ajudaram porque eu não falava nada... Eu tinha medo de falar.

A dificuldade para ler e escrever de alguns alunos permanece até hoje. Ítalo, que faz uso de Libras como sua primeira língua e também utiliza a oralidade algumas vezes, até hoje, na universidade, sente dificuldade para realizar leituras e interpretação de textos e escrever. Na universidade, muitas vezes, tem dificuldade para interpretar os textos, tendo que a intérprete traduzir para ele em Libras. Além disso, quando desconhece uma palavra busca o significado na internet. Essa dificuldade de Ítalo se faz presente na vida escolar de muitos alunos surdos. É provável que isso ocorra até na fase adulta devido a uma defasagem no processo de leitura e escrita desse aluno, visto que

Muitas vezes, os conteúdos escolares que são passados para os surdos costumam privilegiar o ensino de palavras e frases soltas na aprendizagem da escrita, ignorando por completo os aspectos discursivos, a conversação e

propondo estratégias, em geral, inadequadas (GUARINELLO, 2005 apud GUARINELLO, 2007, p. 207)

Já Laura, que também utiliza Libras, afirmou que não tem tanta dificuldade, a não ser quando precisa escrever sobre temas difíceis. Ela estudou até os quinze anos na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA) onde fazia um curso que auxiliava no português, além de estudar na escola regular. *“De manhã um curso lá na APADA e de tarde colégio. Era horrível, mas aprendi muitas coisas nesses anos atrás”*. Laura alegava ser horrível porque estudar em dois locais era *muito cansativo*. Outro aluno que relatou que já teve muita dificuldade, principalmente quando precisava fazer redação sobre algum tema que a professora solicitava em sala de aula, foi Fábio, mas com muito esforço e leitura, atualmente, ele afirma que superou essa dificuldade

Leio bastante umas três vezes, interpretando de acordo com as normas da redação. No ano anterior, passei minha dificuldade de interpretar mesmo. Foi terrível na minha vida na idade de uns dez anos. Sofri tanto na hora de fazer redação em sala de aula conforme o tema a que a professora dava. Portanto que, eu fui em direção a professora e pedi ajuda dela porque tirava nota baixa. (...) Agora já posso fazer uma redação com tranquilidade, principalmente lendo muitas notícias dos jornalistas, vendo como interpreta, como se escreve, fluindo bons vocabulários corretamente, principalmente os tempos e os modos dos verbos.

Já Lucas, Allan, Jéssica e Eduardo alegam não ter dificuldade na escrita e na leitura.

A tabela B representa a síntese dos alunos que tiveram acesso aos atendimentos educacionais especializados durante a trajetória escolar.

TABELA B – ACESSO A ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO					
Nome fictício	Psicólogo	Fonoaudiólogo	Intérprete	Psicopedagogo	Não teve atendimento
Allan					X
Eduardo	X				
Fábio		X		X	
Ítalo		X			
Jéssica					X
Laura		X	X		
Lucas		X			

Fonte: Coleta de dados obtidas através de entrevistas com os alunos surdos (2010)

A tabela B mostra que dois alunos não tiveram serviços de apoio, quatro tiveram atendimento de fonoaudiólogo, sendo que um destes também teve acompanhamento de psicopedagogo. Apenas uma aluna teve auxílio de intérprete durante certo período de sua escolarização e um teve atendimento de psicólogo, embora não fosse voltado para sua deficiência, mas para outras questões.

Os serviços de apoio são aqueles atendimentos especializados feitos por fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e professores particulares e outros profissionais que podem trabalhar diretamente com o sujeito ou também prestar assessoria a escolas ou empresas onde haja surdos (ANSAY, 2001, p. 76).

Com relação a reprovação durante o ensino básico, seis dos alunos repetiram alguma série e apenas um aluno nunca reprovou. Desses seis alunos: Laura reprovou na 1ª e na 7ª série; Eduardo, na 7ª série; Jéssica, durante o ensino fundamental (não recorda qual série); Allan, na 5ª série; Fábio, no 1º ano; e, Ítalo, na 1ª série e no 1º ano. Alguns atribuem a reprovação à falta de estudo; e outros, à dificuldade decorrente da perda auditiva, o fato da prova ser difícil. Essa questão da prova constitui um empecilho, pois os professores costumam fazer uma prova igual para todos os alunos com o mesmo vocabulário o que dificulta a compreensão e prejudica o aluno surdo. Além disso, é necessário que os professores levem em consideração a semântica usada pelos alunos surdos nas provas.

No que diz respeito a relação com colegas e professores observou-se que cinco dos alunos tiveram uma boa convivência, os colegas sempre os ajudavam em sala de aula e nunca sofreram nenhum tipo de preconceito. Ao contrário de Fábio e Eduardo que em certos momentos da trajetória escolar foram alvo de preconceito em decorrência de sua deficiência.

Em relação aos meus colegas eu sofri um pouco de preconceito com os colegas, mas meus colegas não sabiam entender o meu comportamento, do jeito que eu sou, como eu sou deficiente auditivo as pessoas não sabiam, né? Mas só que, hoje em dia, todo mundo, sabendo ou não, que preconceito é crime. Mas hoje em dia todo mundo tá sabendo que tanto portador de deficiência quanto racista, você tem que saber quebrar esse tipo de preconceito. Tem que saber que vai ser pai de um filho que pode nascer com o mesmo tipo de problema e então, hoje em dia, eu tô com um relacionamento certo com as pessoas, com os professores também. (Fábio, 28 anos).

Às vezes, os colegas não entendiam e acabavam zombando... Era assim. (Eduardo, 20 anos)

No que se refere a maior dificuldade enfrentada durante o processo de escolarização básica, três alunos alegaram não ter nenhuma dificuldade: Allan, que concluiu até o ensino médio sem problemas com relação a perda auditiva, pois ele só começou a perder já na fase adulta, no ano de 2002, quando passou a trabalhar numa ótica e *“lá tinha compressores, sistemas pneumáticos, o barulho era intenso”*, fato este que acabou ocasionando a surdez profunda no ouvido direito e o início da perda no ouvido esquerdo; e, Lucas, que tem perda severa/profunda no ouvido esquerdo e leve no ouvido direito. Ele declarou que nunca teve nenhum tipo de dificuldade no período de escolarização e os médicos atestam que como a sua deficiência foi de nascença, ele já se adaptou a só ouvir por um ouvido. *“Desta forma, não encontrei nenhuma dificuldade nas aulas. Entretanto, encontro dificuldades em localizar as fontes de ruídos, direção dos sons, e procuro sentar a frente nas aulas”*; e, Fábio, que disse que só está tendo mais dificuldade no ensino superior por ser muito corrido. Este fato contradiz com sua fala com relação a dificuldade de leitura e escrita, o qual afirmou anteriormente que tinha dificuldade para fazer redação na escola.

Outros dois alunos informaram que a maior dificuldade foram algumas disciplinas. No caso de Ítalo, Química; e Laura, Matemática e História. Outras dificuldades reportam-se ao relacionamento com as pessoas e a compreensão em sala de aula dos assuntos (que permanece até hoje na universidade).

O relacionamento com as pessoas. Assim, muitas não tinham paciência em querer repetir; quando você pergunta, acha que você não tá prestando atenção. Às vezes, normalmente, é por causa da deficiência, né? A dificuldade que você tem de ouvir. Então você tenta pedir com paciência, mas com algumas pessoas o relacionamento fica complicado, às vezes. (Eduardo, 20 anos)

Compreender, entender. Aí isso prejudicava porque eu queria perguntar, mas não sabia o que perguntar por que eu não compreendia bem as coisas. Inclusive até hoje eu enfrento isso: os professores falam, falam, todo mundo da sala tem algo a comentar, perguntar e eu fico me sentindo por fora, sabe? Aí pra poder entender eu tenho ficar ali mais, tentando entender pra poder captar o que cada um perguntou e o que o professor explicou. Assim, é uma dificuldade muito grande. (Jéssica, 31 anos)

Desse modo, levando em consideração a última fala de Jéssica, tem-se a ideia que muitas das dificuldades de compreensão dos assuntos ministrados em sala de aula persistem e acompanham os alunos com surdez até o ensino superior. Para os alunos surdos que utilizam a

língua oral, os professores teriam que ministrar as aulas sem movimentar-se muito e com o rosto iluminado.

Considerando a presença da família na trajetória escolar dos filhos surdos, percebe-se a importância que é atribuída. Apoio, motivação, ajuda, colaboração são palavras que representam o que a família significou durante a vida escolar, no período de escolarização básica desses alunos. Também nota-se o incentivo a buscar o Ensino Superior e a preocupação de conscientização sobre a surdez. Esses fatos são expressos nas falas de Jéssica e Eduardo.

Ah, é muito importante, porque através da minha família, no caso, meu esposo e minha mãe, me incentivaram muito. Se não fosse eles eu não teria essa coragem de enfrentar vestibular e passar. Eu achava que eu não tinha capacidade pra isso. (Jéssica, 31 anos)

O apoio da família, quando eu era pequeno, pra entender que aquilo era um problema meu e não era culpa minha de eu ter aquele problema, que era uma questão mesmo de saúde, que era uma coisa que podia melhorar ou piorar, mas que a gente podia cuidar disso, né? Foi um apoio muito bom. (Eduardo, 20 anos)

Assim, percebe-se nesse contexto, conforme explicita a LDB (Lei nº 9.394/96), a participação da família nos processos educacionais como mediadora nas relações entre o sujeito surdo e a sociedade.

5.2.2 Ensino Superior

Relativamente um número pequeno de alunos surdos ingressa no ensino superior. No caso da UFS, isso não é diferente, dentre os trinta e um alunos com deficiência que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, apenas sete possuem deficiência auditiva, como já foi mencionado.

Os alunos pesquisados foram aprovados em diferentes cursos. A tabela abaixo detalha essas informações:

TABELA C – CURSOS QUE OS ALUNOS SURDOS FORAM APROVADOS NA UFS (2010)	
Nome fictício	Curso
Allan	Química Industrial
Eduardo	Arquitetura e Urbanismo

Fábio	Engenharia de Produção
Ítalo	Educação Física
Jéssica	Pedagogia
Laura	Sistemas de Informação
Lucas	Psicologia

Fonte: Coleta de dados obtidas através de entrevistas com os alunos surdos (2010)

Dentre esses alunos, três fizeram pré-vestibular para ingressar no Ensino Superior. Dos sete entrevistados, cinco fizeram pela primeira vez o vestibular da UFS e conseguiram a aprovação. Já outro, tentou o Processo Seletivo Seriado e não passou, fazendo então neste ano, o vestibular geral. Outro, ainda, fez vestibular nos anos de 2000, 2001 não conseguindo aprovação. Em 2002 que conseguiu ser aprovado em administração, curso que é atualmente formado. E este ano, tentou psicologia e também foi aprovado.

A escolha do curso pelos entrevistados se deve a vários motivos: Fábio e Ítalo consideram que os cursos que escolheram são mais fáceis de conseguir aprovação; Jéssica e Allan, devido a vontade de lecionar; Eduardo e Lucas, por afinidade e interesse pela área; Laura, para ganhar dinheiro, embora ela afirmasse em conversa pelo messenger que esse curso não foi a escolha dela, mas de sua irmã que queria estudar com ela, entretanto a irmã não foi aprovada: *“Eu pedi pra ela me inscrever em Administração, mas ela pediu pra eu fazer com ela Sistemas de Informação porque ela queria estudar comigo e na mesma sala e período. Só que ela não passou e eu me sinto sozinha lá.”* (Laura, 20 anos).

Com relação aos fatores que contribuíram para o ingresso no ensino superior, quatro dos entrevistados considera que o principal fator foram as cotas, três consideram que foi a própria vontade de fazer um curso superior para crescer na vida e um, afirma ter sido sua base durante o ensino médio técnico.

Dentre esses alunos, cinco ingressaram no primeiro semestre de 2010 (2010/1), os outros dois, ingressaram no segundo semestre (2010/2) na UFS. Dos que ingressaram em 2010/1, um alegou não tem nenhuma dificuldade durante o primeiro período; outro declarou ter dificuldade com os gastos de alimentação e transporte, com a falta de professores e a falta de equipamentos no Campus onde estuda. Os outros três entrevistados, afirmaram que tiveram algumas dificuldades: para fazer leitura labial, falta de intérprete e de ouvir nas aulas porque sempre se atrasava e sentava atrás. Já com relação ao segundo período, apenas Ítalo está achando as matérias mais difíceis. Observa-se que as dificuldades diminuíram visto que ele os alunos buscaram se adaptar as dificuldades encontradas no primeiro semestre. Isso pode ser

visto na fala de Allan ao ser questionado sobre como estava sendo o segundo semestre na UFS: *“Tá melhor porque eu tô chegando mais cedo na sala. Tô tentando chegar mais cedo pra pegar lugar na frente pra ouvir melhor”*. Entretanto, independente da hora que o surdo chegar, deve sentar na frente. Assim, nota-se que não é a instituição de ensino como um todo que está a adaptar-se para receber o aluno surdo, mas este que deve procurar os mecanismos de adaptação a instituição.

Dessa maneira, dentre dificuldades encontradas para permanecer na UFS pode-se citar questões não relacionadas a perda auditiva, como a dificuldade de transporte, alimentação que exige um custo muito alto, falta de equipamentos e professores e a disponibilidade de tempo para estudar; e questões associadas a surdez como a dificuldade para ouvir durante as aulas, assimilação de algumas disciplinas que tem muita oratória e cálculo, a dificuldade de fazer leitura labial visto que os professores falam muito depressa e andando de um lado para outro na sala de aula, acrescentando o desconhecimento de alguns sinais referentes a termos específicos do curso.

Tem coisas que o intérprete pode tá me explicando, já outras nem sinal tem ainda. Os professores escrevem no quadro e eu tenho que copiar, quando tô copiando os professores tão explicando e se eu não copiar, os professores explicam e eu presto atenção e depois ele apaga. (Laura, 20 anos)

Outra dificuldade encontrada por essa mesma aluna diz respeito a demora na chegada do intérprete na UFS, pois ele entrou um mês depois dela ter iniciado as aulas e isso acabou prejudicando-a: *“Tinha que entrar no mesmo horário e dia que eu”*. Laura declarou, ainda, que acha o curso muito difícil e que aproximadamente vinte e cinco pessoas desistiram e ela também já pensou em desistir ou fazer transferência, pois seu curso tem muitos números e ela afirmou que tem muita dificuldade em matemática *“Matemática não combina comigo porque eu mal sei somar direito”*. Também tem dificuldade em subtrair e multiplicar. Desse modo, fica evidente que há uma defasagem dos alunos não só com relação a Língua Portuguesa, mas também com relação a outras disciplinas.

O que se observa no Ensino Superior é que, apesar de toda a política de cotas para acesso dos alunos com deficiência na UFS, há um despreparo dos professores para ensinar alunos com surdez. Muitos nem sabem que tem alunos com deficiência em sala de aula, e o aluno, às vezes, devido a timidez ou vergonha acaba também não expondo sua condição e acaba sendo prejudicado. Ao ser questionado sobre se os professores sabem de sua perda auditiva, Allan comenta:

Seria bom que, não sei, algum departamento aqui, que trate disso comunicasse aos departamentos e aos professores para que eles, pelo menos na sala de aula, ele no primeiro dia ou durante as aulas, ele perguntar se tem alguém com problema de audição pra alguém ceder o lugar na frente, né?

Com isso, antes do ingresso do aluno, os professores deveriam ser informados e juntos, aluno surdo e professor, buscar soluções para facilitar o acesso à comunicação e ao currículo.

Ao perguntar o motivo pelo qual ele não conversa com os professores sobre sua deficiência, ele disse ter “*vergonha*” de falar. Toda essa situação acaba por gerar um ciclo onde o aluno não fala sobre sua deficiência e o professor desconhece a situação. Ao mesmo tempo que o próprio professor não pergunta em sala de aula se alguém tem algum tipo de deficiência para que possa incluí-lo da melhor forma possível sem desfavorecer seu processo de ensino-aprendizagem.

Outro caso é inverso a situação de Allan. Segundo a intérprete de Ítalo, um professor do primeiro período (2010/1) foi informado sobre a perda auditiva do aluno, todavia o professor não deu importância e alegou que também tinha uma filha surda que ‘não tinha jeito’, logo ele não poderia fazer nada para ajudar o aluno. Esse fato mostra que o professor foi informado, mas mostrou-se despreocupado e desinteressado pela aprendizagem de seu aluno. Logo, devido a falta de apoio deste professor, no primeiro período (2010/1) Ítalo reprovou nesta disciplina. Esse fato mostra que não adianta pensar em inclusão, em adotar políticas de cotas, se nem no Ensino Superior há uma conscientização do ato de ensinar por parte de alguns docentes. Antes de qualquer coisa, é preciso que haja uma mudança de postura dos professores para lidar com alunos com surdez em sala de aula.

Dos sete alunos com surdez, dois são usuários de Libras: Ítalo, que aprendeu com mais ou menos 18-19 anos com um amigo surdo e Laura, que aprendeu com 10 anos com uma professora surda. Ao contrário de Ítalo que nunca teve auxílio de intérprete em sala de aula, Laura teve auxílio até a 6ª série e a partir da 7ª série e durante todo o Ensino Médio não teve mais. Durante o Ensino Médio contou com o auxílio de uma amiga que a ajudou: “*Ensinei uma amiga de classe Libras e ela me ajudava nas matérias e hoje sou muito grata a ela*”. E acrescentou sobre a falta de intérprete durante parte de sua trajetória escolar

Lá naqueles tempos o Governo Federal nem ligava pra aquelas pessoas que eram quase excluídas e quando Lula governou o Brasil, ele mostrou que existe aquelas pessoas que foram excluídas, entende? Aí naquele tempo,

ninguém ligava pra Libras e nem queria saber nem aprender, aí não podia fazer nada, só esperar e o tempo foi passando, passando até que nesses tempos modernos algumas pessoas querem aprender coisas novas.

O atual intérprete de Laura foi seu professor numa escola de educação especial quando ela tinha aproximadamente sete anos de idade. Laura afirmou através de conversa pelo messenger que não gosta do intérprete, pois quando ele era seu professor a chamou de “*preguiçosa*” e quase ela foi expulsa da escola por causa dele. Fato este que a marcou até hoje, na fase adulta. Dessa forma, observa-se que não há uma relação não muito harmoniosa entre aluna surda e intérprete.

Em virtude do que foi analisado, observa-se que vários foram os entraves enfrentados pelos alunos com surdez para chegar à universidade. Foi uma trajetória dotada de muitas dificuldades e preconceitos. Entretanto, através do esforço de cada aluno, foi possível superar os obstáculos atribuídos tanto a perda auditiva como a vários outros motivos pessoais e chegar ao ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com surdez exige mudanças das práticas pedagógicas desde a Educação Infantil até a Universidade. Urge uma reflexão, uma transformação do espaço escolar a fim de atender as peculiaridades desses alunos.

Neste estudo, o que pode ser observado é que toda a trajetória escolar dos alunos surdos que ingressaram na Universidade Federal de Sergipe no presente ano é entremeada de dificuldades provenientes tanto da perda auditiva (dificuldade de ouvir, de fazer leitura labial, falta de intérprete etc.) como devido a outros fatores que podem ser comuns a qualquer indivíduo sem deficiência, como dificuldade com os gastos de alimentação e transporte, entre outros.

Torna-se necessário reconhecer, antes de tudo, a presença do aluno surdo em sala de aula, pois, por meio da presente pesquisa, foi observado, mediante relatos dos próprios alunos com surdez, que os professores (inclusive no Ensino Superior), na maioria das vezes, desconhecem a presença do surdo na sala de aula. A partir desse reconhecimento, cabe que haja uma mudança na postura do docente. Para tanto, deve haver uma maior conscientização e preparo desses profissionais, que mesmo no nível superior, acabam por não saberem como direcionar sua prática pedagógica.

Nota-se, ainda, que algumas dificuldades do período de escolarização básica permanecem até o ensino superior, tais como dificuldade para ouvir, dificuldade no entendimento de disciplinas que envolvem cálculo e muita oralidade. Na universidade acrescenta-se a dificuldade de fazer leitura labial devido a grande movimentação do professor na sala de aula, a demora na chegada do intérprete, a falta de preparo dos professores para lidar com pessoas com esse tipo de deficiência, a falta de sinal de alguns termos específicos do curso. Além de dificuldades não relacionadas a perda auditiva como: dificuldade o transporte, alimentação, falta de equipamentos e professores. Analisando os dados obtidos o que observa é que não há uma inclusão efetiva desses alunos, já que os alunos é que estão buscando se adaptar a instituição de ensino e não o contrário. Nesse caso, pode-se dizer que a inclusão ainda é constante apenas nos documentos oficiais.

Apesar dos entraves em toda a trajetória escolar, os alunos com surdez da UFS mostram-se muito interessados e entusiasmados pelo universo do ensino superior. Alguns, inclusive, pretendem não apenas atuar nas áreas de seus respectivos cursos, como também em

pesquisas. Além disso, consideram que o apoio da família foi de grande importância para atingirem seus objetivos pessoais e relacionados a escolaridade.

É inegável que as políticas afirmativas adotadas pela UFS, que garante uma vaga por curso para alunos com deficiência, expandiram o acesso ao ensino público superior em Sergipe. Entretanto, cabe ressaltar que não adianta “incluir” se não houver modificações atitudinais na forma de como organizar métodos, técnicas, recursos educativos para atender as particularidades das pessoas com necessidades especiais, sejam elas quais forem. As adaptações devem facilitar o acesso aos conteúdos, isto não quer dizer diminuir a qualidade do ensino. Esses alunos devem sair do ensino superior preparados para o mercado de trabalho.

Embora existam políticas inclusivas vigentes, nota-se claramente que a escola em si ainda é planejada e organizada apenas para ouvintes, desconsiderando a diversidade e as especificidades que fazem parte da sociedade como um todo. O processo de inclusão está ocorrendo em passos lentos, mas, ele só poderá ser concretizado, de fato, quando houver uma transformação humana e organizacional das instituições de ensino.

Assim, tendo como base principal o objetivo geral desta pesquisa de analisar a trajetória escolar dos alunos surdos que ingressaram na UFS no presente ano, foi possível alcançar também os objetivos específicos de compreender o processo de aprendizagem dos alunos surdos durante sua vida escolar, identificar as dificuldades enfrentadas nas várias etapas do processo de escolarização e levantar as expectativas desses alunos em relação ao curso que está fazendo na Universidade.

REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a Inclusão no ensino superior**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_ansay.pdf>. Acesso em: 06 out. 2010.

ARANHA, M. S. F. (org.). **Saberes e práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, MEC, 2005. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000429.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2010.

AZEVEDO, H. J. S.; ALPENDRE, E. V. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Curitiba: SEED, 2008. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislação/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. 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**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 11 nov. 2010.

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

_____. Lei Nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. Lei n º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de sinais- LIBRAS e dá outras providências**. Brasília. 2002. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em 09 nov. 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC, SEESP. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. Lei N ° 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o **Programa de Complementação ao atendimento Educacional Especializado as pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências.** Brasília. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre **Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BUENO, José Geraldo. **Educação Inclusiva e Escolarização de Surdos.** In: Revista Integração: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2001. nº 23, p 37-42.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Disponível em

<http://www.trf4.jus.br/trf4/upload/arquivos/ji_orga_internacionais/oeaconv.inter.elim.formas.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Pessoa com Surdez.** São Paulo: MEC/SEESP. Brasília, 2007. 52 p. (Atendimento educacional especializado).

FERNANDES, E. B. C. **E eu copio, escrevo e aprendo:** Um estudo sobre as concepções (re) veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar. 2007. 155 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

GOLDFELD, Márcia. Breve relato sobre a Educação de Surdos. In: **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 24-43.

GUARINELLO, A. C. et al. **Surdez e linguagem escrita:** Um estudo de caso. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE, v. 13, n. 2. mai./ago.2007.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Campinas: Cad. CEDES, vol.19, n.46. set. 1998.

LIMA, D. M. C. A. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez.** 4ª edição. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2010.

LOUREIRO, M. A. R.; SANTOS, M. D. J. M. **Educação especial: inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares.** 2002. 39f. Monografia (Educação Infantil e Supervisão Escolar- Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA - Belém, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1996.

PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – PAAF. 2008. Disponível em <http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/paaf/files/projeto_paaf.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

RESOLUÇÃO Nº 80/2008/Conepe. Institui o **Programa de Ações Afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à Universidade Federal de Sergipe.** Ministério da Educação /Universidade Federal de Sergipe. 2008. Disponível em<http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/manual/res_conepe802008.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. **O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor.** In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Campinas, 2009. vol. 1, n. 2, p. 173-176.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **O século XX e o surdo em Sergipe.** 2002. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0736.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2010.

VITALIANO, C. R.; MESERLIAN, K. T. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. Paraná. **Anais eletrônicos.** EDUCERE. Paraná: UEL, 2009.p.3736-3750. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3114_1617.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome
2. Idade
3. Qual o nível de sua perda auditiva?
4. Qual a causa de sua deficiência? Quando ela aconteceu?
5. Qual a forma de comunicação que você utiliza?

II – TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Você estudou em escola de Educação Infantil? Essa escola era especial ou da rede regular de ensino?
2. Em que tipo de escola você estudou durante o Ensino Fundamental?
3. Como você aprendeu a ler e a escrever? Quem te ajudou?
4. Você sentiu dificuldade?
5. Em que tipo de escola você estudou durante o Ensino Médio?
6. Durante a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio você teve acesso a algum tipo de atendimento educacional especializado (psicólogo, fonoaudiólogo etc.)?
7. Durante sua vida escolar, você repetiu alguma série?
8. Como era sua relação com colegas e professores?
9. Qual a sua maior dificuldade durante sua trajetória escolar?
10. Qual a importância de sua família na sua vida escolar?
11. Antes de ingressar no Ensino Superior você fez algum pré-vestibular?
12. Foi a primeira vez que você fez vestibular?
13. Qual curso você está fazendo na Universidade?
14. Qual o motivo que te levou a escolha deste curso e quais as suas expectativas?
15. Quais fatores você considera que contribuiu para seu ingresso no Ensino Superior?
16. Quais as dificuldades encontradas para permanecer na universidade?
17. Você tem dificuldade para ler e interpretar textos? E para escrever, você sente dificuldade?

- **PARA OS ALUNOS QUE INGRESSARAM NA UFS EM 2010/1:**

1. Como foi o primeiro semestre na UFS?
2. Quais foram as dificuldades encontradas?
3. Como está sendo o segundo semestre?
4. O que você espera daqui para frente?

- **PARA OS ALUNOS QUE USAM LIBRAS COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO:**

1. Com que idade você aprendeu LIBRAS?
2. Quem te ensinou?
3. Você sempre teve auxílio de intérprete durante sua vida escolar?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **(Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência)**

Eu, Ticianne Santos André Ramos, acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, desejo por meio deste, informar-lhe, que estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulado: “A trajetória escolar dos alunos surdos e deficientes auditivos que ingressaram na Universidade Federal de Sergipe (2010)”. Neste ano, foram matriculados 07 (sete) alunos com surdez e deficiência auditiva.

Esta pesquisa objetiva analisar a trajetória escolar dos alunos surdos e deficientes auditivos que ingressaram na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2010, a fim de compreender como ocorreu o processo de aprendizagem dos alunos surdos e deficientes auditivos durante sua vida escolar, identificar as dificuldades enfrentadas nas várias etapas do processo de escolarização, além de levantar as expectativas dos alunos com relação ao curso que está fazendo.

A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos de sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa.

Informamos que a sua participação neste estudo é livre. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Caso queira participar, fique ciente que esta pesquisa consta de uma entrevista, onde constarão perguntas sobre sua trajetória escolar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de origem deste. Deixamos claro, ainda, o total sigilo e privacidade quanto a sua identificação.

A pesquisadora e a instituição de origem comprometem-se em assumir a responsabilidade e dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos (caso ocorram), assegurando o direito à assistência integral em decorrência de danos previstos ou não no termo de consentimento. Em caso de constrangimento ao responder as perguntas durante a entrevista, fique ciente, que poderá negar-se a responder qualquer pergunta. Destacando que, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, ou com a instituição de origem do pesquisador.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de monografia e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios.

Esse termo será impresso em duas cópias, você receberá uma cópia deste onde consta o telefone e o endereço eletrônico (e-mail) do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ticianne Santos André Ramos.

Telefone: (79) 3215-6203

Celular: (79) 8841-4549

E-mail: ticianne.amos@gmail.com

Por fim, eu _____, ciente do que me foi exposto, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, concordo com os procedimentos que serão realizados, participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas, gravações, filmagens, apenas para coleta de dados.

O pesquisador me informou que o projeto será aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe que funciona no Hospital Universitário, localizado na Rua Cláudio Batista, s/n, Bairro Sanatório – SE – Brasil.

_____, _____ de _____ de 2010.

Assinatura