



# ESTRANHOS NO NINHO : UM ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE SURDOS UNIVERSITÁRIOS

Prof<sup>a</sup>. Ms. Vera Lúcia L. Dias

<http://www.veradias.pro.br/inclusao>

[vera.dias@infolink.com.br](mailto:vera.dias@infolink.com.br)

## I - RESUMO

Considerando o número relativamente pequeno de alunos surdos que freqüentam o Ensino Superior, esta pesquisa objetiva conhecer as experiências destes alunos e as suas condições nesse nível de ensino em algumas universidades brasileiras, tanto no setor público quanto no privado. Por meio de levantamentos feitos com auxílio da literatura especializada, constatei que a trajetória dos surdos em Cursos Superiores no Brasil sempre foi repleta de dificuldades, barreiras, discriminações devido às políticas sócio-lingüístico-educacionais das Instituições de Ensino Superior apesar de poder contar com o apoio dos colegas e alguns professores, ainda sente-se a falta de alicerce para se ter uma *educação plena*, ao levar-se em conta a especificação da individualidade do sujeito como pessoa surda.

As dificuldades enfrentadas pelos surdos universitários se encontram enraizadas frente à concepção ouvintista, a de que os surdos são tratados como se fossem ouvintes.

Ninguém se oporia à afirmativa de que todo cidadão tem direito à educação, inclusive os portadores de necessidades especiais, entretanto, algumas pessoas têm concepção errônea de que os surdos, uma vez inseridos nos “patamares” dos Cursos Superiores, já têm garantia de educação.

Durante o transcurso da minha pesquisa, quando entrevistei alguns professores universitários dos alunos surdos, encontrei crenças como : ficar na primeira fila, prestar atenção na fala do professor, comentários tais como : “Se tirar boas notas , já está bom...” “É só se esforçar para “superar” os ouvintes,etc, foram alguns exemplos de concepções errôneas que se têm da educação dos surdos.

Visando obter um retrato o mais próximo possível da realidade atual do surdo universitário brasileiro, convidei a participarem da minha pesquisa trinta e sete surdos universitários, na faixa entre 22 e 37 anos, sendo trinta e três do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Os dados foram obtidos num período de seis meses, por meio de entrevistas individuais sucessivas, presenciais ou à distância, via internet , empregando o português falado , escrito ou a língua de sinais, com a mediação de intérprete. Realizaram-se, até a presente data (30/05/2008), dez entrevistas presenciais, que foram gravadas e transcritas e onze à distância, mediante e-mail e Messenger. Analisei os relatos sob o referencial sócio-antropológico, que entende a surdez como experiências e inter-relações visuais e os surdos como diferentes, lingüística e culturalmente. Sob esse referencial, os surdos são vistos como bilíngües, biculturais , pertencentes aos grupos minoritários e que freqüentam, na maioria das vezes, uma escola oral-auditiva, monocultural e padronizada. Os resultados obtidos até agora sinalizaram que as condições dos surdos no ensino superior são de dificuldades, de impedimentos, de abandono e de rejeição. De certa maneira eles são ainda considerados “estranhos no ninho” por parte dos colegas e professores os quais, muitas vezes, não tentam manter um mínimo de diálogo e cooperação objetivando sanar algumas de suas dificuldades. Os surdos são obrigados a se responsabilizarem por sua aprendizagem, priorizando o trabalho extraclasse para a recuperação de notas de provas. A universidade na qual esses surdos estão inseridos, seja pública ou privada, se organiza de acordo com interesses e necessidades dos ouvintes, isto é : não há uma linguagem compartilhada para os alunos surdos, não há intérpretes

qualificados com boa formação Português-LIBRAS, não há professor de português como segunda língua, não há contexto bicultural, não há interlocução na escola. Cheguei à conclusão que os surdos universitários que entrevistei são capazes, criativos, produtivos, solidários e interessados e interessados em avançar em seu processo de escolarização, apesar dos empecilhos encontrados, dia após dia, nas salas de aula dos cursos das universidades que freqüentam. Uma das principais dificuldades para os surdos é o fato de, em uma universidade organizada para os ouvintes, serem vistos como os únicos responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem. A reorganização da universidade exigida pelo movimento de inclusão, pela nova legislação e pela perspectiva sócio-antropológica exige que, a médio e longo prazo, seja imprescindível a presença de professores fluentes em LIBRAS, de intérpretes português-LIBRAS, de professores de LIBRAS (prioritariamente surdos capacitados), e da comunidade surda. Entre esses novos agentes, a pesquisadora considera imprescindível a presença de educadores surdos para possibilitar que a universidade vá além da língua de sinais e possa avançar o processo em direção a favorecer o pleno êxito e a capacitação do universitário surdo.

### **III – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

É cada vez mais significativo o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Frente à necessidade de produzir conhecimentos que possam contribuir no processo de inclusão dos alunos surdos na universidade, a presente pesquisa tem por objetivo compreender como o estudante surdo se insere no contexto universitário. O enfoque deste estudo se dá nos significados atribuídos às diversas dimensões da vida acadêmica e nas transformações no modo como o surdo percebe a si mesmo em função da sua inserção no ensino superior. Por meio dessa pesquisa, pretende-se construir subsídios que possam auxiliar a universidade a facilitar o processo de inclusão.

Os primeiros dados levantados nessa pesquisa sobre a quantidade de pessoas surdas inscritas em instituições superiores de ensino foram fornecidos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com sede no Rio de Janeiro, que apresentou, em seu relatório anual de atividades de 2001, o resultado de uma pesquisa feita na área da educação sobre a presença de surdos nessa modalidade educacional (FENEIS, 2001), abrangendo alguns estados brasileiros e várias instituições de ensino superior no Brasil.

Neste relatório da FENEIS, a Universidade Luterana Brasileira (ULBRA), com sede em Porto Alegre, foi pioneira, em 1995, ao iniciar um trabalho de inclusão do surdo no ensino superior, baseado em experiências realizadas nos Estados Unidos. Em 2001, essa universidade detinha 32,98% dos 188 alunos surdos matriculados na graduação, no Brasil. Os demais 67,02% eram distribuídos entre outras 39 instituições. Em 2004, a ULBRA do Rio Grande do Sul continuava a ser uma das instituições de ensino superior com o maior número de alunos surdos no Brasil.

Segundo STUMPF (2006), nas aulas, na ULBRA, há a presença de intérpretes e a própria universidade conta com um núcleo de ensino de Libras, em parceria com a FENEIS, direcionado aos estudos surdos:

A ULBRA firmou um convênio com a FENEIS/RS, que contrata os intérpretes. Esta seleção é realizada junto com os surdos do NES/ULBRA, em última análise são os surdos que escolhem seus intérpretes. A maioria dos intérpretes que trabalha na ULBRA já tem formação de ensino superior ou estão cursando este nível. Mas existem alguns que só têm o nível médio, mas possuem uma boa formação técnica, o que não compromete seu trabalho (STUMPF, 2006, p. 1).

Os intérpretes da ULBRA são profissionais capacitados, com formação superior e os que ainda não têm esta formação, possuem uma formação técnica. Os alunos surdos, nesta instituição de ensino superior têm a liberdade de escolherem o seu próprio intérprete. Outro aspecto determinante é a parceria firmada com as instituições de surdos, como a FENEIS, que se responsabiliza pela contratação dos intérpretes. Em outras palavras, na ULBRA, os surdos encontram liberdade para organizarem e interferirem em seu processo de ensino-aprendizagem.

Os dados sobre a presença do surdo no ensino superior, elaborados com informações da FENEIS (2001), são apresentados nas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5, e contemplam a graduação, a pós-graduação, o mestrado e o doutorado.

**TABELA 1: Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade, número e porcentagem de alunos presentes na graduação no Brasil**

IES	ESTADO	CIDADE	ALUNOS	PORCENTAGEM
ULBRA	RS	Canoas	62	32,98%
FAIE UNIFAI	SP	São Paulo	09	4,79%
UFG	GO	Goiânia	08	4,26%
PUC-SP	SP	São Paulo	07	3,72%
DOMUS	SP	São Paulo	07	3,72%
La Salle	RS	Canoas	06	3,19%
UNESA	SP	São Paulo	06	3,19%
UNI	PR	Curitiba	06	3,19%
Anhembi Morumbi	SP	São Paulo	05	2,66%
UCGO	GO	Goiânia	05	2,66%
Estácio de SÁ	RJ	Rio de Janeiro	05	2,66%
UNIUBE	MG	Uberaba	05	2,66%
UNIVERS	RS	Passo Fundo	04	2,13%
UNIVERS	RS	Santa Cruz	04	2,13%
Belas Artes	SP	São Paulo	04	2,13%
Universidade do RJ	RJ	Rio de Janeiro	04	2,13%
UBA	BA	Salvador	03	1,60%
FACEL	PR	Curitiba	03	1,60%
UCDB	MS	Campo Grande	03	1,60%
UNIT	MG	Uberlândia	03	1,60%
PUC-RS	RS	Porto Alegre	02	1,06%
UCPEL	RS	Pelotas	02	1,06%
UFSM	RS	Santa Maria	02	1,06%

FMU	SP	São Paulo	02	1,06%
USD	GO	Goiânia	02	1,06%
UNAMA	PA	Belém	02	1,06%
UFSC	SC	Florianópolis	02	1,06%
PUC-RJ	RJ	Rio de Janeiro	02	1,06%
UPE	PE	Nazaré da Mata	02	1,06%
FEEVALE	RS	Novo Hamburgo	01	0,53%
Santa Marcelina	SP	São Paulo	01	0,53%
UNINOVE	SP	São Paulo	01	0,53%
T. Neves	SP	São Paulo	01	0,53%
Radial	SP	São Paulo	01	0,53%
UESA	RJ	Nova Friburgo	01	0,53%
PUC-MG	MG	Belo Horizonte	01	0,53%
UNIFENAS	MG	Alfenas	01	0,53%
UFPE	PE	Recife	01	0,53%
FACHO	PE	Olinda	01	0,53%
FASH	PE	Recife	01	0,53%
<b>Total</b>			<b>188</b>	<b>100%</b>

Reproduzida de FENEIS (2001, p. 10)

**TABELA 2: Instituição de ensino superior (IES), cidade, número e porcentagem de alunos presentes na graduação no estado de São Paulo**

IES	CIDADE	ALUNOS	PORCENTAGEM
FAIE UNIFAI	São Paulo	09	20,45%
PUC-SP	São Paulo	07	15,91%
DOMUS	São Paulo	07	15,91%
UNESA	São Paulo	06	13,64%
Anhembi Morumbi	São Paulo	05	11,36%
Belas Artes	São Paulo	04	9,09%
FMU	São Paulo	02	4,55%
Santa Marcelina	São Paulo	01	2,27%
UNINOVE	São Paulo	01	2,27%
T. Neves	São Paulo	01	2,27%
Radial	São Paulo	01	2,27%
<b>Total</b>		<b>44</b>	<b>100%</b>

Elaborada com dados de FENEIS (2001, p. 10)

As tabelas indicam que, no Brasil, de um total de 166.400 surdos (IBGE, 2000b, p. 3), apenas 188 eram matriculados no ensino superior, em 2001. Esse número corresponde, segundo os dados da FENEIS, a **0,11% da população surda brasileira, o que é relativamente pouco.**

Cabe notar, nessas tabelas, que dos 188 alunos surdos matriculados na graduação no Brasil, apenas 44 freqüentavam instituições do Estado de São Paulo, das quais, todas estavam concentradas na capital. Nenhuma no interior do estado.

Sobre as condições do processo seletivo de algumas universidades brasileiras, a FENEIS (2001) chama a atenção sobre a ausência de um vestibular adequado aos surdos. Todos ingressaram pelo mesmo processo que os ouvintes. Considera, também, o pequeno número de surdos em universidades governamentais.

O relatório da FENEIS informava, adicionalmente, que havia surdos em especializações e em programas de pós-graduação. Apenas oito deles freqüentavam cursos de pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado (Tabelas 3, 4 e 5). O maior número, cinco deles, estavam em uma instituição do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Tabela 3), e em outra do Rio Grande de Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tabela 5), cursando o doutorado. No mestrado, havia um surdo em instituições do Paraná, UFI, outro na PUC de Minas Gerais e um terceiro na Universidade de Brasília (Distrito Federal) (Tabela 4).

**TABELA 3 : Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade e quantidade de alunos presentes na pós-graduação**

IES	ESTADO	CIDADE	ALUNOS
UFRJ	RJ	Rio de Janeiro	02
<b>Total</b>			<b>02</b>

Reproduzida de FENEIS (2001, p. 10)

**TABELA 4 : Instituição de ensino superior (IES), Unidade da Federação, cidade e quantidade de alunos presentes no mestrado.**

IES	ESTADO	CIDADE	ALUNOS
UFI	PR	Curitiba	01
PUC-MG	MG	Belo Horizonte	01
UnB	DF	Brasília	01
<b>Total</b>			<b>03</b>

Reproduzida da FENEIS (2001, p. 10)

**TABELA 5 : Instituição de ensino superior (IES), unidade da federação, cidade e quantidade de alunos presentes no doutorado**

IES	ESTADO	CIDADE	ALUNOS
UFRS	RS	Porto Alegre	03
<b>Total</b>			<b>03</b>

Reproduzida de FENEIS (2001, p. 10)

Cabe aqui citar outra fonte de dados relevante, o parecer nº 50/2005 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em resposta ao ofício da Assembléia do Ceará sobre a manifestação de alunos surdos quanto às condições de trabalho dos intérpretes e instrutores do Estado do Ceará, que traz os seguintes dados oficiais:

Segundo o Censo 2000 (IBGE), há no país 5.750.809 pessoas com problemas relacionados à surdez, sendo que 519.460 na faixa de 0 a 17 anos, e 276.884 na faixa de 18 a 24 anos. Estudos do UNICEF indicam que 55% das crianças e adolescentes surdos são pobres, e que a taxa de analfabetismo entre crianças e adolescentes surdos (7 a 14 anos) é de 28,2%. Em 2004, segundo o Censo Escolar MEC/INEP, havia 62.325 alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados na Educação Básica, e desses, somente 2.791 no ensino Médio: ou seja, apenas 3,6 % dos jovens surdos brasileiros que ingressam no sistema educacional conseguem chegar ao final da Educação Básica. Os dados do Censo da Educação superior de 2003 MEC/INEP indicam que havia aproximadamente 600 alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados em Instituições de ensino superior no Brasil. As causas do reduzido número de alunos e a evasão escolar refletida nos dados estatísticos são indicativos de problemas socioeconômicos, de vulnerabilidade social e de barreiras na comunicação entre professores e alunos surdos e entre os colegas

(CONADE, 2005, p. 1-2).

Estes dados apresentam que de um total de 5.750.809 pessoas com impedimentos relacionados à surdez e um pequeno número destas pessoas conseguem avançar em seu processo educacional. Primeiramente, a UNICEF indica que 55% das crianças e adolescentes surdos são pobres e que a taxa de analfabetismo entre estas crianças e adolescentes é muito alta. O Censo Escolar do MEC/INEP apresenta uma realidade ainda mais dramática em relação à escolaridade do surdo. Em 2004, de um total de 62.325 alunos surdos matriculados na Educação Básica, apenas 2.791 conseguem chegar ao Ensino Médio, e completar a Educação Básica.

Em 2001, a FENEIS computou 188 pessoas surdas inscritas no ensino superior no Brasil. Em 2003, o censo da educação superior indicava que havia aproximadamente 600 surdos neste nível de ensino. Essa diferença numérica entre os dados de 2001 e 2003 revela ou metodologias de pesquisas diferentes para o levantamento dos dados ou um aumento considerável de surdos cursando o ensino superior.

Em janeiro de 2006, o censo da educação superior apresentou dados atualizados sobre o número de surdos no ensino superior, nos anos de 2003 e 2005, nas instituições públicas e privadas.

**TABELA 6: Número de matrículas de alunos com surdez leve e moderada no ensino superior brasileiro nos anos de 2003 e 2004, em instituições públicas e privadas**

2003			2004			Crescimento (2003-2004)		
Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total
41	624	665	95	879	974	131%	40,8%	47,3%

Reproduzida de Censo Superior (MEC/INEP, 2006, p.17)

Em 2006, aproximadamente, 900 alunos surdos ingressaram no ensino superior brasileiro (LORENZONI, 2006, p. 1), número que continua sendo relativamente muito pequeno, embora maior do que a quantidade de surdos nessa modalidade de ensino indicada pela FENEIS, no ano de 2001.

De acordo com a FENEIS (2001), o número de alunos com surdez nas instituições de ensino superior, era muito pequeno em virtude da ausência de interlocução na língua de sinais, primeira língua dos surdos e que deveria se constituir em língua de instrução educacional desses alunos.

Buscando informações sobre as condições de ensino encontradas pelo aluno surdo ao ingressar na escola regular, encontrei na dissertação de Pedroso (2001, p. 70-75) alguns dados relevantes. Segundo essa pesquisadora, a imensa evasão escolar destes alunos acontece ainda nas séries iniciais e ocorre em razão do surdo ser ensinado em Língua Portuguesa. Para ela, as dificuldades de aprendizagem dos surdos, frente aos componentes curriculares, estão relacionadas muito mais à impossibilidade de domínio da Língua Portuguesa do que aos conteúdos específicos. Considera que apenas “a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, presentes nas escolas comuns, é responsável, em grande parte, pelo fracasso do aluno surdo” (PEDROSO, 2001, p. 10). Depois da 4ª série, o processo de escolarização dos surdos fica mais difícil, pelo fato de precisarem ler e escrever somente em sua segunda língua, pois não têm a Libras como língua de instrução. Devido às suas experiências escolares serem construídas na ausência da Libras, apresentam dificuldades com o significado das palavras em português.

As semelhanças entre as considerações de FENEIS (2001) e de Pedroso (2001) indicam que a predominância da língua hegemônica e a ausência da Libras provocam a evasão escolar dos surdos. Na mesma direção, Skliar (1998) acrescenta que a evasão escolar dos surdos ocorre, em consequência, sobretudo, de “uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos” (p. 19).

Tal realidade permite concluir que a escola cria as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos. A esse respeito, Pedroso comenta: “sabe-se que o fracasso escolar, em muitos casos, é determinado pela própria escola, como consequência de um quadro social específico” (2001, p. 64). A ausência de comunicação em língua de sinais (FENEIS, 2001), a ausência de identificação com outros surdos (SKLIAR, 1998, p. 19), os problemas socioeconômicos, vulnerabilidade social e barreiras de comunicação entre docentes e alunos surdos e entre colegas (CONADE, 2005, p. 1-2) podem provocar a evasão dos alunos surdos de seu processo de escolarização.

Contudo, outros fatores, além destes, influem para que o surdo interrompa a sua escolaridade e sofra exclusão escolar. Para superar esses fatores, a escola deve se reorganizar em torno de novos objetivos. Parafraseando Fleuri (2003),

educar para uma cidadania plural, pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossas sociedades complexas, inverter prioridades e democratizar o acesso e a permanência na escola das crianças e jovens das classes populares. [...] Possibilidade da construção cotidiana de espaço de

exercício de uma cidadania plural. [...] propondo reinventar possibilidades de deixar emergir e interagir vozes e significados tradicionalmente reprimidos e excluídos (FLEURI, 2003, p. 12).

Uma escola que atenda à pluralidade, que seja democrática e preocupada com a construção da cidadania, parece estar sendo construída, mas ainda não atende às especificidades dos surdos. Em relação a eles, a escola atual é monocultural, centrada na cultura ouvinte, e tem como única língua, a majoritária, oral-auditiva, cuja prática, segundo Dorziat (2003), “tem sido, em geral, desenvolvida a partir da idéia de um aluno hipotético” (p. 4). Tal escola não foi construída para os alunos que divergem de seu padrão educacional e lingüístico, de sua grade curricular, de suas práticas pedagógicas. A respeito dessa escola,

Candau (2006) se expressa:

A cultura escolar apresenta um caráter monocultural [...] padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos [...] está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal (p. 2).

Ou, nas palavras de Skliar (2003a), a escola atual se estabelece e se referencia sob a “mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível. A imposição da realidade de nosso tempo” (p. 39).

A escola atual também se assenta na perspectiva clínico-terapêutica quando se trata de diferenças corporais. Considera que os alunos em suas diferenças devem ser curados, buscando a tentativa de reabilitação ou de cura dos mesmos. Este referencial enfatiza a perda e a recuperação da perda com os meios que lhe são próprios, “medicalização, correção, caridade e beneficência” (SKLIAR, 2003a, p.167), de modo a levar o outro a se olhar de acordo com os olhares dos que detém o poder.

Na escola atual, as relações escolares são de poder. Não há um compromisso com os grupos minoritários, um compromisso com as diferentes culturas que se encontram e se inter-relacionam. Ou mesmo entram em conflito. Nessa escola atual, Candau (2006) acredita que as “relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo” (p. 1).

Tais relações, exercidas na escola, terminam mantendo a estabilidade e a pretensa sobrevivência da mesma que “não sabe trabalhar com a instabilidade. Necessita de referências fixas para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais” (LOPES, 1998, p. 107).

Neste contexto escolar, as condições da surdez são, necessariamente, de dificuldades e impedimentos (SOUZA e FLEURI, 2003).

Como resultado dessa realidade, poucas pessoas surdas puderam ir além das primeiras séries do ensino fundamental e o ensino superior ainda permanece distante das reais possibilidades.

A considerar esse panorama nacional e a os poucos estudos ainda existentes sobre a situação real do surdos no ensino superior, a presente pesquisa busca descrever e analisar as condições de

ingresso, de permanência e de conclusão de curso de alunos surdos no ensino superior no Brasil, tendo por base as experiências por eles relatadas.

Além disso, esta pesquisa considerará relatos de pessoas surdas matriculadas nas instituições de ensino superior, complementando, portanto, os dados da FENEIS (2001) que não apresentam dados pormenorizados sobre a condição da pessoa surda matriculada na graduação, em instituições de ensino.

### **III – METODOLOGIA DA PESQUISA**

O método desta pesquisa será explicitado na seqüência: participantes, procedimentos de coleta de dados, procedimentos de análise de dados, plano da pré-compreensão da surdez e plano da compreensão explicativa da surdez.

#### **III.1 – Participantes**

Até a presente data, 30 de maio de 2008, foram participantes desta pesquisa sete surdos adultos com faixa etária entre 22 a 37 anos, sendo dois do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Para identificá-los ao longo do processo de análise, será utilizado o seguinte: S1.v, S2.v, (v = respondeu oralmente à entrevista); S3.i (i = a entrevista contou com a mediação de intérprete); S4.em, S5.em, S6.em, S7.em (em = a entrevista foi realizada via internet, mediante e-mail e Messenger®).

O primeiro participante (S1.v) foi entrevistado em 23 de outubro de 2007. Na época das entrevistas ele tinha 26 anos, era divorciado e surdo profundo, nos dois ouvidos. Usava aparelhos para perceber sons altos, como o telefone.

No seu depoimento esclarece: “quando uso aparelho, eu não consigo ouvir o que fala, eu só posso perceber a vibração, mas não consigo perceber o que fala, o que a pessoa fala eu não consigo”.

Estudou em classe especial do Instituto Educacional de Educação de Surdos – INES, que foi importante para a sua vida e o ajudou. Foi nesta escola que aprendeu Libras. Depois, o treinamento para falar começou no atendimento fonoaudiológico.

Estudou em classe especial e depois, por questões familiares, teve que mudar de escola. Após a mudança, encontrou dificuldades, primeiro, por não saber falar direito, segundo, por não saber compreender a leitura. Terminou o curso de pedagogia em 2005.

A segunda participante (S2.v) tinha 37 anos, uma filha, era divorciada, avó e aposentada por invalidez, causada por lesão por esforço repetitivo. Ficou surda aos doze anos, em consequência de meningite. Fez tratamento, mas teve seqüelas na fala. A surdez veio lentamente. Durante a realização das entrevistas, recebia os sons, mas demorava em interpretá-los. Não sabia qual o seu grau de perda auditiva. Comunicava-se com os ouvintes via leitura labial, mas enfrentava dificuldades, tal como aparece no depoimento:

porque muitas vezes a leitura labial tem que ficar de frente e de costa, a gente não consegue ler os lábios e era o que acontecia comigo na época. Muito esforço porque trabalha mais com as vistas e devido a visão, de olhar de frente, a pessoa anda de costa, então não tem como entender. Então, ocupa a visão, um pouco da audição e o labial. É muito cansativa mesmo porque além de, primeiro usar os olhos para a compreensão, depois o labial para a boca, e depois a interpretação do cérebro. A leitura labial dá dor de cabeça.

Terminou o curso de pedagogia em 2004.

A terceira participante (S3.i) tinha 33 anos, era separada, sem filhos, nasceu surda por causa hereditária. Tinha perda severa no ouvido direito e profunda no ouvido esquerdo. Ouviu com aparelho, mas ficou surda porque a medicação no tratamento de uma gripe afetou a sua audição. No começo aprendeu a fazer a leitura labial, mas foi difícil:

No começo, aprendi fazer leitura labial, porque era obrigado, na época oralista, a minha mãe exigia, a sociedade exigia que eu aprendesse, mas é muito difícil pra mim. É muito difícil, exige muito. Porque tem sons fortes, sons fracos que não dá para perceber quando a pessoa fala. Às vezes faz muito movimento com a boca e perco o sentido da palavra.

Atualmente ela está terminando o último período do curso de pedagogia em 2007.

A quarta participante (S4.em) tinha 26 anos, solteira, sem filhos, surda desde o nascimento porque sua mãe teve rubéola. Escutava com aparelho: “só que sem aparelho eu escuto só vibrações como som de avião... barulho de porta batendo... apito... assobio...”

Usou aparelho desde pequena, que já foi trocado várias vezes, desde um ano e meio de idade. Afirmou que cada aparelho que usa, tem uma vida útil de cinco anos. Durante a época das entrevistas usava o quinto diferente. Com um ano foi levada a atendimento em grupo por fonoaudióloga. Mas não teve muito efeito porque não conseguia se concentrar no falar e ouvir.

Eu escuto bem de costa... e quando assim conversando como um papo de costa perco muita coisa. Sacou? Então, mas a [...] ajudou, mas quando ela pedia para fazer uma tarefa em casa, mas não fazia do jeito que pediu... e tinha muitas amigas, saía ao baile, festa, shopping, cinema e outros... contudo eu evolui sozinha. Ou seja, pela minha vontade. Tenho três irmãos que também ajudaram bastante, minha mãe e meu pai. Nunca usei sinais, leio labial. Quando você olha em frente da sua cara.. pelo seu rosto, leitura labial. Quer dizer ler com os lábios. Olhar de frente. Quer dizer olhar no seu rosto, no seus lábios. Às vezes olho nos seus olhos, depende da pessoa ler nos lábios. O meu não. Olho no rosto inteiro. Sacou?

Concluiu a graduação em ciências da computação no ano de 2004.

A quinta participante (S5.em) tinha 24 anos, solteira, sem filhos, nasceu surda em virtude de rubéola congênita. Tinha perda profunda nos dois ouvidos.

Aos 3 anos eu descobri sozinha que era surda devido à comunicação diferente pois as pessoas abriam a boca demais, me cutucavam muito e não falavam no meu ouvido... Quando eu não queria saber o que falavam já fechava os olhos... Eu trabalhei com a fono através da filosofia da comunicação total, onde era usado sinais, desenhos, teatro, imagens etc... para desenvolver a linguagem...os sinais me ajudou muito a desenvolver a linguagem, graças a minha mãe que pediu à fono aprender sinais. Desde os 11 meses de idade... Aprendi na fono mesmo... Lá não era só para aprender a falar como todos pensam... Lá eu trabalhava com linguagem... para desenvolver a compreensão pela leitura, escrita, fala... mas, naquela época não existia a LIBRAS... Minha família usava os sinais básicos, mímica...

Concluiu a graduação em ciências da computação no ano de 2004.

A sexta participante (S6.em) tinha 24 anos, solteira, sem filhos, nasceu ouvinte, mas aos 3 anos de idade, em consequência de meningite, aos poucos perdeu a audição. Hoje, escuta com ajuda de aparelho. Tem 30% de perda auditiva no ouvido esquerdo e perda severa no ouvido direito. Consegue captar apenas os sons, os barulhos, as batidas. Faz uso da leitura labial.

Eu escuto os sons, as batidas, mas não consigo distinguir a melodia (o q está sendo falado), consigo identificar se a música é forró, dance, samba.. mas como? Sentindo a vibração!!!! Alguns sons já me acostumei, tais como latidos de cães, telefone tocando, crianças chorando.. É questão de convivência, entende? Alguns sons são novos p mim, daí pergunto p alguém para ir conhecendo os sons.. procuro ficar atenta... No começo foi difícil, pois era uma novidade, né... fiz mais de 10 anos de fonoaudióloga para me adaptar.. prá vc ter uma idéia, até hj q tenho 24 anos às vezes é difícil ler os lábios de alguém.. a pessoa tem q falar de frente p mim e falar devagar.. não pode ter bigode, muita barba pois dificulta a leitura labial.

Concluiu a graduação em ciências da computação no ano de 2004.

O sétimo participante (S7.em) tinha 22 anos, solteiro, sem filhos, nasceu surdo, mas não sabia quais foram as causas de sua surdez. Escutava com o uso de aparelho, aprendeu sinais com os amigos surdos e utilizava a leitura labial. Tinha 90% de perda auditiva, mas não sabia em qual ouvido ou se nos dois.

Fui na escola normal com ouvintes, fiquei com um pouco de medo porque foi a minha primeira vez, depois eu acostumei muito bem, todos os professores me conhecem, eles sabem que sou deficiente auditivo, consegui aprender com os professores porque sei ler os lábios e eles escrevem na lousa, quando eu estava no terceiro ano, a minha professora é minha prima, ela me ensinou muito, gostava muito dela porque ela é muito legal e ótima professora. Eu fiquei muito feliz porque passei no vestibular Graças à Deus!

Terminava o curso de Arquitetura e Urbanismo no ano de 2006.

### III.2 – PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os relatos obtidos até a presente data ocorreram por meio de entrevistas individuais sucessivas, presenciais ou a distância, via internet, empregando o português falado, escrito ou a língua de sinais, com a intermediação de intérprete português-Libras, em um período aproximado de seis meses.

A seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios:

- a) ter diagnóstico de surdez severa ou profunda;
- b) ter fluência em Libras;
- c) ser sido aluno de graduação por no mínimo três semestres;
- d) fornecer consentimento informado.

Nas entrevistas presenciais utilizaram-se filmadora portátil e nas via internet, foram gravadas em forma de arquivo de textos.

Realizaram-se duas entrevistas presenciais até a data de 30 de maio de 2008, com auxílio de intérprete Português-Libras. Cada entrevista presencial era feita com auxílio de um questionário que servia de roteiro prévio, com as seguintes questões :

1. Qual a sua idade?
2. Você nasceu surdo?
3. Qual o grau de sua perda auditiva?
4. Você sabe sinais?
5. Como que você chegou a pensar em fazer o curso superior?
6. Como foi a sua preparação para o vestibular?
7. Durante o vestibular alguém o ajudou?
8. No início do curso, os seus professores sabiam que você era surdo?
9. Onde você se sentava na sala?
10. Com quem você realizava os trabalhos na escola?
11. Como era a sua relação com os seus colegas em sala de aula?
12. Você aprendeu alguma coisa sobre o surdo no ensino superior?
13. Como os professores davam aula? A maneira de eles darem aula o ajudava a aprender?
14. Por que o professor dá nota?
15. Você considerava justa a maneira como foi avaliado na faculdade?
16. Para você o que seria um professor preparado para dar aula para surdo?
17. Você teve professores homens e professores mulheres. Quem dava mais atenção a você, os homens ou as mulheres?
18. O trabalho em grupo é importante na faculdade? Por quê?
19. Quais as matérias do seu curso que mais dificultaram o seu aprendizado?
20. O seu curso o tem ajudado a desenvolver o seu trabalho na escola? Por quê? O que você pensa a respeito?
21. Como você se sente fazendo o seu curso na faculdade?

22. Quais os tipos de preconceito você teve na escola, na faculdade?
23. O que você pensa do intérprete?
24. Quais mudanças você proporia para a escola?
25. O que você achou bom no seu curso superior?
26. Você sente que o ensino superior o tem preparado para atuar como profissional?
27. Você acha importante o diploma de curso superior para trabalhar com os surdos?

Todas as duas entrevistas presenciais foram filmadas e tiveram duração média de duas horas. Ao final da mesma, o filme gravado era repassado para o entrevistado e seu intérprete.

Realizaram-se também onze entrevistas via Internet. Estas entrevistas se processaram do seguinte modo: em conversa via Messenger® ou via e-mail, no qual era enviado as questões previamente elaboradas e descritas anteriormente e depois o conteúdo das respostas recebido era escrito era gravado em arquivos do Microsoft Word®.

Utilizei o Messenger®, um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation® para efetuar oito das entrevistas. O programa permite que um usuário da internet converse com outro que tenha o mesmo programa, em tempo real. As mensagens são trocadas, simultaneamente, com outras pessoas pela internet. A maioria das conversas acontece por meio de textos, mas o programa também permite utilizar voz e vídeo.

E-mail é conhecido por correio eletrônico. Um dos serviços mais utilizados na internet e permite enviar e receber mensagens. As mensagens não são enviadas ao mesmo tempo pelo emissor-receptor. Não é necessário que ambos estejam on-line, ao mesmo tempo. Para enviar uma mensagem, basta saber qual o endereço de e-mail do receptor. A resposta à mensagem enviada pode ser feita depois. Não é comunicação instantânea, ao contrário de Messenger®.

#### **IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das respostas ao questionário e os relatos obtidos pelas entrevistas presenciais até a presente data (30/05/08), permitiram-me chegar a algumas conclusões importantes.

Todos os surdos entrevistados disseram que, a primeira mudança exigida nas instituições de ensino superior, para os alunos surdos, deveria ser a presença do intérprete da Língua Portuguesa-Libras. Tais relatos demonstraram a importância do intérprete e algumas características dessa função. Por exemplo, o intérprete, torna mais fácil (S3.i; S5.em) a aula do professor ouvinte porque ajuda o surdo a entender a matéria. O sentimento de não saber o que acontece, é minimizado pelo intérprete, que ajuda.

Neste aspecto, Teske (2003) apresenta que na universidade onde trabalha, 90% dos candidatos ao curso de intérprete, ao serem indagados sobre o motivo porque queriam fazer o curso de Libras, responderam que era para ajudar os surdos. Há nesta resposta uma atitude de benevolência marcada por um assistencialismo exacerbado. Através de “diálogos com a comunidade estudantil surda, a inquietação e opinião dos surdos é exatamente o contrário. Na opinião dos surdos universitários, a função dos intérpretes é fundamental, mas a maioria, 80% dos entrevistados, são contrários a visão de benevolência” (TESKE, 2003), porque não exige profissionalização.

O professor fala e a leitura labial não dá conta de comunicar tudo o que o professor está falando. Esta condição deixa o surdo desorientado, com uma sensação de que não aprende (S2.v) e de que está perdendo tempo (S3.i).

O processo da fala, para Teske (1998), é “uma espécie de instrumento da ciência e não um objeto final e terminado” (p. 141). Cada fala do professor traz conceitos novos que não podem ser apreendidos somente com a leitura labial, conforme o depoimento: então é muito difícil, perco muito conceito dentro da sala de aula porque não tenho um intérprete. Se tivesse um intérprete seria muito mais fácil (S3.i).

A importância do intérprete para o aluno surdo, no interior do espaço escolar, é fundamental para garantir o acesso aos conteúdos curriculares. O aluno surdo perde tempo (S3.i) e sempre pede ajuda a colegas da sala (S2.v). Com o intérprete, conforme relata, não vou precisar amolar os amigos da sala de aula, ninguém vai perder tempo comigo. Todos vão conseguir se desenvolver. Vou ter um desenvolvimento muito melhor. O que falta é o intérprete (S3.i).

Sem intérprete o desenvolvimento do surdo é outro (S3.i). A sua formação educacional se torna muito difícil porque não compreende as explicações da matéria, os conceitos e a teoria, não distingue uma matéria das demais, de acordo com o relato: a minha experiência mostra isto (S3.i). O participante (S3.i) relata que o intérprete, além de tranquilizar o surdo, tem mais sentimento e melhor explicação. Com ele, o surdo tem acesso aos conteúdos curriculares em sua própria língua e, para o aluno surdo, o desenvolvimento de todos é muito melhor (S3.i).

Nos dados que recolhi até agora, a necessidade da presença do intérprete, vai além da sala de aula. Deve assistir aos surdos em trabalhos de grupos intra e extraclasses. Nesta condição, o intérprete interpreta para o surdo as falas dos ouvintes e, para os ouvintes, os sinais do surdo. Com o intérprete, há interlocução entre estes dois grupos lingüísticos, com a presença das duas línguas, a oral-auditiva e a visual-espacial.

O intérprete deve ter formação para conseguir dá significado ao que o professor está falando, relata o participante (S3.i). O Decreto que regulamenta a língua de sinais brasileira (BRASIL, 2005a) estabelece que a formação do intérprete deve ser de nível superior ou, nos próximos 10 anos, ser aprovado em exame de proficiência em Libras (BRASIL, 2005a, capítulo V).

A formação do intérprete é o primeiro momento para a sua profissionalização. Os surdos, conforme Teske (2003),

pleiteiam profissionais bem remunerados e com um comprometimento ético que possam repassar de forma autêntica o que está em jogo, ou seja, a desconstrução na base do processo benevolente e na re/elaboração de uma nova forma de ação e reflexão que possibilite uma formação técnica na escolarização dos surdos no ensino superior bem como a qualificação continuada na âmbito de sua formação [...]. O intérprete necessita cada vez mais de formação técnica e que possam possibilitar aos surdos sua própria formação [...]. Há uma necessidade enorme de que os mesmos possam qualificar-se cada vez mais para que essa profissão possa ser reconhecida jurídica e socialmente.

Com a ausência do intérprete, questiona, como que vou acompanhar só o oral, que tipo de comunicação vou ter? (S3.i). Sem o intérprete, o meio de comunicação disponível ao surdo é a

leitura labial, exercida pelo surdo e os gestos de um modo geral. São meios de tentar tornar visível a língua oral-auditiva para os surdos.

Um dos participantes expressa que o intérprete deve explicar a matéria (S2.v), confundindo intérprete com o professor. O papel do intérprete é passar a informação da língua oral-auditiva para a língua visual-espacial ou vice-versa. Não ministra aula. A sua função é interpretar a aula do professor ouvinte, sendo fiel ao que o professor ouvinte está falando. Um participante (S5.em) revela que se tivesse a oportunidade de contar com a mediação de um intérprete, o seu aproveitamento escolar seria de 100 por cento, conforme considera: com certeza, tendo o intérprete na sala de aula, eu teria obtido 100 por cento da informação dada pelo professor (S5.em). Afirma ainda que o intérprete traduziria (S5.em).

Aqui é importante notar que alguns participantes consideram que o intérprete deve traduzir. Traduzir, entretanto, é transportar da língua escrita para outra língua escrita, enquanto que interpretar, pressupõe dizer ou sinalizar a mesma coisa que o outro está falando ou sinalizando (ROSA, 2003, p. 237). Duas condições diferentes, segundo Rosa (2006), porque

normalmente, o tradutor realiza seu trabalho a partir de uma língua estrangeira para a sua língua materna. Ocorre, no caso do ILS o inverso: em geral, é um ouvinte que verte sua língua materna (português) para uma outra que lhe é estrangeira (língua de sinais), isto é, o estrangeiro (intérprete) verte para uma comunidade interpretativa uma língua que lhe é estrangeira (p. 129).

Quando o professor é surdo, o trabalho do intérprete é verter da Libras para a língua majoritária oral-auditiva. Requer que o intérprete seja fluente em português e Libras, conforme a legislação (BRASIL, 2005a, Capítulo V).

Um outro participante deste estudo apresenta que o serviço do intérprete não é fácil (S5.em) e que esta atividade não deve ser exercida, voluntariamente, como no depoimento: *eu acho absurdo que as pessoas sejam voluntárias como intérpretes para os surdos. A profissão dos intérpretes deve ser respeitada e valorizada* (S5.em).

O trabalho do intérprete exige algumas condições. O intérprete é uma pessoa bilíngüe, conhece a língua oral-auditiva e a língua visual-espacial. Conhecer a Libras não significa articular alguns sinais, mas conhecê-la profundamente, ser fluente em Libras. Ou seja, precisa participar da comunidade surda e estabelecer uma ampla interlocução com surdos adultos. De acordo com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial,

não basta ao intérprete de língua de sinais conhecer apenas a estrutura gramatical da língua de sinais, mas penetrar nos valores culturais da comunidade surda, seus costumes e idiosincrasias, a fim de que não esteja apenas garantida a 'decodificação' de aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes.

(BRASIL, 2005b, p. 102).

O intérprete é formado também

nas associações de surdos, com os quais tem convívio quase diário, criando um vínculo afetivo muito forte. Portanto, o ato interpretativo enlaça uma relação afetiva com a comunidade surda, isto é a completude da mensagem a ser interpretada não será determinada somente pela fluência na língua de sinais (ROSA, 2003, p. 242).

É necessária a presença da comunidade surda e do surdo adulto sinalizador na formação do intérprete porque são os nativos da língua de sinais.

A falta de convivência com a cultura surda incapacita o intérprete e faz com que os surdos o rejeitem, mesmo quando interpretar não é fácil (S5.em). O surdo precisa conhecer o intérprete para confiar nele, porque

o intérprete encarrega-se de reconstruir a realidade encontrada de maneira mais condizente com seu idioma, sem falseá-la, seja pela adição, seja pela supressão. Essa atitude está mais relacionada com o conceito que ele tem das pessoas surdas, e não do seu conhecimento da Libras (ROSA, 2003, p. 240).

O intérprete ideal, além conhecer as singularidades da comunidade surda, deve também, na opinião dos entrevistados, conhecer a história do surdo e a sua língua.

Outra constatação importante obtida pelas entrevistas foi a respeito das causas do fracasso escolar obtido por alguns surdos universitários. Eles consideram que esse fracasso não pode ser responsabilizado ao aluno surdo mas, sim, aos moldes atuais da instituição escolar, que não reconhece o surdo como cidadão pertencente à comunidade surda, cultural e lingüística, igual à comunidade indígena e, portanto, retardou o seu processo educacional. As escolas e as universidades brasileiras, em sua grande maioria, ainda possuem organização para ouvintes nos espaços escolares, decorrente de um descrédito social e acadêmico direcionado aos surdos e às suas singularidades.

Os relatos também revelaram que o português escrito é difícil para o surdo, quando não mediado pela Libras. O Decreto que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2005a) propõe a Língua Portuguesa escrita como a segunda língua dos surdos brasileiros. Destaco aqui algumas das conclusões de outros pesquisadores do assunto, colhidas em minha pesquisa bibliográfica, que demonstram essa dificuldade :

À medida que a classe passou a utilizar a Libras e a professora regente de classe passou a utilizar a mediação de Libras para ensinar o português escrito, o aluno demonstrou que compreendia aquilo que escrevia (NICOLUCCI, 2006, p. 70).

O uso da língua de sinais é de fundamental importância, pois é através desta que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito, por meio de um trabalho interpretativo, partindo dos sinais para chegar à escrita (GESUELI, 2003, p. 158; 1998, p. 134).

Falam muito da dificuldade de traduzir em português escrito o que pensam e sabem em língua de sinais (FAVORITO, 2006, p. 202).

A língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Temos, então, nesse processo de construção da escrita, a Língua de Sinais fundando a aprendizagem do português, ou seja, significando o mundo e a palavra (GESUELI, 2003, p. 158).

A partir desses dados, cheguei à conclusão que, com certeza, a escolarização em Libras poderá conduzir a resultados diferentes.

Uma constatação importante que não posso deixar de mencionar, obtida com os relatos que embasam essa pesquisa, foi que as instituições de ensino superior apresentam condições de ser ambientes educacionais, “intelectuais, científicos, políticos” (SILVA, 2003b, p. 45) e criativos. Mas, por se direcionarem a uma cultura determinada, lingüística e hegemônica, interrompem o processo educacional das demais culturas. Neste referencial, terminam por negar a sua especificidade pedagógica de ensino-aprendizagem, de pesquisa, de produção e compartilha de conhecimentos e de interlocução. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a academia exclui o aluno surdo e a sua comunidade lingüística, em suas dependências, ela estuda e pesquisa o porquê desta exclusão.

Este dinamismo, próprio do ensino superior (BRASIL, 1996a), permite o movimento interno deste mesmo ensino, isto é, não se fixa em seu próprio território, mas antes, percebe os demais territórios e os assume, academicamente. Este presente estudo é a confirmação deste movimento contraditório e auto-reflexivo do ensino superior. A academia desempenha o seu papel, oferece elementos para que a sociedade perceba a exclusão escolar e social dos surdos e da sua comunidade. Ela está cumprindo a sua função social, sobretudo, a sua função política, de mostrar a gestores, planejadores, educadores e à sociedade brasileira, que existe uma realidade ainda não contemplada, referente à comunidade lingüística surda.

Não é uma tarefa fácil indicar os meios para a transformação da universidade visando a plena inclusão do estudante surdo. Embora de forma ainda incipiente, alguns surdos universitários dessa pesquisa reconhecem que muito já foi feito para facilitar a sua inclusão, como a contratação de intérpretes, mas ainda há muito a ser feito. Todos revelam-se otimistas no sentido de vislumbrar as perspectivas futuras, visto que a população de surdos universitários está crescendo a cada ano.

Possibilitar o ingresso dos educandos surdos na Universidade corresponde a uma democratização do saber, ao exercício dos direitos humanos na vivência das oportunidades oferecidas que podem facilitar a conquista da cidadania desses sujeitos.

Também cabe refletir sobre o futuro dos alunos, professores e pesquisadores surdos e sua formação, uma vez que eles se existem, fazem parte da comunidade universitária, mas que além

das próprias diferenças, encontram as barreiras sociais e de comunicação, que colocam obstáculos nos potenciais de seus talentos.

À guisa de conclusão, essa pesquisa deixou patente que a existência de uma legislação asseguradora de direitos, não garante que eles sejam respeitados e cumpridos por toda sociedade. Para isso, os direitos das pessoas surdas necessitam serem reconhecidos e assumidos como responsabilidade de todos, o que implica uma modificação cultural significativa que resulte no reconhecimento político das diferenças.

## V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". In: Cadernos de Pesquisa. Nº 110. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2000. p. 125-142

BRASIL. Lei nº. 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil Brasileiro. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/LEIS/L3071.htm>, acesso em 07/03/2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 - Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 48 de 10 de agosto de 2005. Disponível em [www.senado.gov.br/sf/legislacao/const](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const), acesso em 28/11/2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em [https://200.181.15.9/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](https://200.181.15.9/ccivil_03/LEIS/L8069.htm), acesso em 21/09/2006.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 - Regulamento Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Publicação consolidada da lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, determinada pelo art. 12 da lei nº 9.528, de 10 de dezembro de 1997. Disponível em [http://www.trt02.gov.br/Geral/tribunal2/Legis/Leis/8213\\_91.html](http://www.trt02.gov.br/Geral/tribunal2/Legis/Leis/8213_91.html), acesso em 30/08/2006.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996b. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>, acesso em 03/09/2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 3.298 - de 20 de dezembro de 1999a - Alterado pelo decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 . Nova redação dada pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

Disponível em <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>, acesso em 30/08/2006.

BRASIL. INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. O Universal nas Línguas. [200-].Disponível em [http://www.ines.org.br/ines\\_livros/37/37\\_001.HTM](http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_001.HTM), acesso em 03/09/2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEM, 1999b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Ministério da Educação. Brasília:INEP, 2001.

BRASIL. Lei nº. 10406, de 10 de janeiro de 2002a. Institui o Código Civil Brasileiro. Disponível em [http://trtapl3.trt12.gov.br/cmdg/img\\_legis/2002/01100610406.htm](http://trtapl3.trt12.gov.br/cmdg/img_legis/2002/01100610406.htm), acesso em 04/03/2006.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002b. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/2003/L10.741.htm>, acesso em 21/09/2006.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm), acesso em 30/08/2006.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005a - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm), acesso em 22 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2005b.

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Parecer nº 50/CONADE/SG/PR/2005. Assunto: Ofício da Assembléia do Ceará sobre a manifestação de alunos portadores de deficiência auditiva quanto às condições de trabalho dos intérpretes e instrutores do Estado do Ceará.

Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/Documentos/Parecer%20n%2050-2005%20-%20Intérprete%20de%20Libras.doc>. Acesso em 22/01/2006.

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. CONADE. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CONADE/index.asp>, acesso em 12/02/2006a.

FAVORITO, Wilma. O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos. Campinas, SP:UNICAMP, 2006. 256 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul, 2005.

Disponível em [http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica\\_educacional\\_para\\_surdos.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.pdf), acesso em 6/7/2007.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Relatório anual de atividades 2001. Disponível em <http://www.FENEIS.com.br/FENEIS/relatorios/2001.doc>, acesso em 18/01/2006.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 9-15.

GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira. (Org.). Cidadania, Surdez e linguagem. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 41-53.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2000 - Resultados do universo. 2000a.

Disponível em :

<http://www.IBGE.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>, acesso em 26/02/2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2000b. Disponível em <http://www.IBGE.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>, acesso em 9 de fevereiro de 2006.

NICOLUCCI, Denise. Educação de surdos: uma proposta de intervenção na escola pública. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 98 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

SKLIAR, Carlos. pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete. Araraquara, SP:UNESP, 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.

Cad. CEDES., Campinas, v. 26, n. 69, 2006.

Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-32622006000200006.

ROSA, Andréa da Silva. A (im)possibilidade da fidelidade na interpretação da Língua Brasileira de Sinais. In ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.123-134, jun. 2006.

SOUZA, Maria Isabel Porto de e FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: a educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M, (org.). Educação Intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.

STUMPF, Marianne Rossi. O Surdo e a universidade: o intérprete em sala de aula garantindo a verdadeira integração.

Disponível em [http://www.FENEIS.org.br/Educacao/artigos\\_pesquisas/surdo\\_universidade.htm](http://www.FENEIS.org.br/Educacao/artigos_pesquisas/surdo_universidade.htm), acesso em 28/01/2006.

TESKE, Ottmar. O Processo de Interpretação na Formação e Qualificação dos Surdos no Ensino Superior. In: Anais de Congresso: Surdez e Escolaridade Desafios e Reflexões. Rio de Janeiro: INES, 2003.