

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

SUELI FIORAMONTE TREVISAN

ENEM EM LIBRAS E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA PELO OLHAR DOS SURDOS

SÃO CARLOS - SP
2019

SUELI FIORAMONTE TREVISAN

ENEM EM LIBRAS E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELO OLHAR DOS
SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, para obtenção do título de Bacharela em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Regina de Oliveira Martins.

São Carlos - SP
2019

*Ao meu ombro amigo e parceiro
de todas as horas, Emerson Trevisan,
pela vida maravilhosa que partilhamos
e pelas nossas maiores preciosidades
Mari, Mônica, NatiNani.
Obrigada por fazer parte de tudo!*

AGRADECIMENTOS

A minha paz eu encontro na inquietude do aprender, no gosto de estudar, e eis que nesse caminho conheço uma professora que muito me inspira e contribui para o meu desenvolvimento, por isso, agradeço imensamente a você, Vanessa Martins, por ser essa profissional compromissada, admirável. Muito obrigada, minha sensacional orientadora!

Com um sentimento gostoso de vida vivida de forma intensa, principalmente nestes quatro anos da graduação, agradeço ao meu amor, Emerson Trevisan, por sempre me apoiar para que eu tivesse tranquilidade para estudar e concluir este curso que tanto amo.

Às minhas queridas filhas, Mariana, Mônica, NatiNani e Gabi, à Mari por só me encher de orgulho e me ajudar e apoiar tanto nessa minha escolha, à Mônica por estar quietinha comigo em várias aulas e por entender as minhas ausências, à NatiNani pelas aprendizagens e à Gabi por ajudar sem eu nem precisar pedir.

Aos meus amigos e amigas da graduação, em especial à Joice Batista, pela parceria nas atividades com muitos aprendizados; e à Isabela Rodrigues, por me fazer sentir bem, com quem aprendo e ensino todos os dias.

Aos amigos surdos, com quem aprendo todos os dias e aos participantes desta pesquisa, que muito gentilmente, me concederam entrevistas com valiosas informações, agradeço imensamente.

À Joyce Cristina Souza Almeida, intérprete profissional da UFSCar e Presidente da Associação dos Surdos de São Carlos, por me apoiar neste sonho desde antes de o MEC aprovar a criação do curso TILSP. Muito obrigada pelo incentivo sempre.

À Marisa Cubas, diretora da Biblioteca Comunitária da UFSCar, às chefias que sempre me apoiaram nos meus estudos e aos colegas do noturno BCo, em especial ao Leandro e ao Carlos, pela parceria.

Aos queridos professores do curso TILSP, em especial à Janaina Cabello, por ser tão especial sempre e por fazer parte desse projeto desde as primeiras ideias; e ao João Paulo da Silva pelos ensinamentos e por aceitar tão prontamente participar desta pesquisa.

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é a mais expressiva avaliação do Brasil, pois são milhares de estudantes que realizam essa avaliação todos os anos. Ao longo do tempo ela vem se modificando para atender demandas sociais variadas como o ingresso no ensino superior, com base na nota obtida na prova e nas inscrições em universidades por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). A partir de 2017 tivemos a aplicação desse exame em Libras. Com isso, essa pesquisa se propôs a observar se esta nova proposta é suficiente para promoção da acessibilidade educacional, assegurando a igualdade de condições de ingresso no ensino superior. Nesta pesquisa, portanto, verificou-se a ausência ou não de práticas educativas que contemplem o gênero prova em Libras na educação básica. Para esse percurso, baseamo-nos nas teorias de Bakhtin (1992; 2003), assim como na teoria histórico-cultural de Vygotsky, da obra *Pensamento e Linguagem* (1989) e dos autores dos *Estudos Surdos* (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2006; LACERDA, 2009; MARTINS, 2013, entre outros), mais as perspectivas de participantes surdos que fizeram a prova do Enem em Libras. Com essa proposta verificamos se o gênero prova em Libras, na fala dos participantes, foi anteriormente ofertada em sua educação básica ou se seu contato com esse gênero se deu apenas neste exame final. Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva com estudo de caso, por meio de entrevistas semi-estruturadas. Nesse sentido, efetuamos primeiramente um levantamento bibliográfico em documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) referentes ao Enem, bem como realizamos as leituras teóricas nessa direção. Em seguida, entrevistamos quatro candidatos surdos que passaram pelo processo da prova em Libras para trazer considerações sobre esta avaliação. Os resultados demonstram que os surdos ficaram muito satisfeitos em realizar a prova em Libras, afirmando que sua língua e suas necessidades foram respeitadas. Entretanto, foram relatadas dificuldades durante a educação básica, principalmente pela ausência de provas em Libras neste período de escolaridade. Entendemos que os desafios enfrentados pelos surdos na falta de contato com as avaliações em Libras na educação básica de modo algum justifica a retirada da prova do Enem em Libras, uma vez que ela de fato promove bem-estar aos surdos e representa o empoderamento dessas pessoas. Todavia, a pesquisa aponta para a necessidade de revisão das bases educacionais para a efetiva inclusão educacional das pessoas surdas, ampliando suas práticas e experiências enunciativas em Libras, promovendo novas propostas curriculares de fato bilíngues.

Palavras-chave: Enem. Libras. Gênero textual. Candidatos surdos. Ensino superior.

ABSTRACT

The National High School Examination (Enem) is the most expressive evaluation of Brazil because thousands of students apply to this evaluation every year. Over time, it has been changing to achieve varied social demands such as admission to public Brazilian universities, based on the result obtained in the test and in the inscriptions in universities through the Unified Selection System (Sisu). Since 2017 the exam is applied in Libras (Brazilian sign language). Thereby, this research proposed to observe if this new proposal is enough to promote educational accessibility, ensuring equal conditions of application for a college education. Therefore, it was verified the absence or presence of educational practices that contemplate the test gender in Libras in basic education. In order to reach this goal, we are based on Bakhtin's (1992; 2003) theories, as well as Vygotsky's historical-cultural theory, of the work *Pensamento e Linguagem* (Thought and Language, 1989) and the authors of Deaf Studies (SKLIAR, 2005; LACERDA, 2009, MARTINS, 2013, among others), as well as the perspectives of deaf participants who tested the Enem in Libras. With this proposal, we verified if the test in Libras, in the speech of the participants, was previously offered in their basic education or if their contact with this kind of test was given only in this final exam. This is a qualitative research of exploratory and descriptive nature with a case study, through semi-structured interviews. To achieve this proposal, we first did bibliographical research in official documents of the National Institute of Studies and Research (Inep) referring to the Enem, and focus this research in that direction. After this, we interviewed four deaf candidates who did the Enem in Libras to bring their considerations about their experience with the exam. The results demonstrate that the deaf were very pleased to take the test in Libras, stating that their language and their needs were respected. However, difficulties in basic education were reported, mainly due to the absence exams in Libras during this period of schooling. We understand that the challenges faced by the deaf in the lack of contact with the school tests in Libras in basic education are not a reason to remove the Libras exam application of the Enem. because it promotes well-being for the deaf and represents their empowerment. Nevertheless, the research points to the need to review the educational bases for the effective educational inclusion of deaf people, enhance their practices and enunciative experiences in Libras, promoting new bilingual curricular proposals.

Keywords: Enem. Libras. Textual genre. Deaf candidates. College education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Recorte da entrevista.....	43
Figura 2: Recorte da questão 6, na versão em Português e em videolibras.....	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PRESENÇA DA LIBRAS	12
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	12
2.2 RECONHECIMENTO DA LIBRAS E O ENSINO BILÍNGUE.....	18
2.3 AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DOS ALUNOS SURDOS.....	23
3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	28
3.1 PROPOSTA BILÍNGUE E <i>STATUS</i> DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	28
3.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	35
4.1 PROCEDIMENTOS REALIZADOS PARA A PRESENTE PESQUISA	40
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
5 ENEM EM ANÁLISE PELO OLHAR DOS SURDOS	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP.....	74
ANEXO B - Entrevista semi-estruturada	75
ANEXO C - Transcrição das entrevistas	76

1 INTRODUÇÃO

Terminar o ensino médio e ingressar em uma universidade é o desejo de muitos estudantes brasileiros e não poderia ser diferente com os surdos. São muitas mudanças ocorridas nos últimos dez anos para os interessados em continuar os estudos a partir da formação no ensino médio, por exemplo, a utilização da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ser a principal forma de ingresso nas universidades federais e estaduais, assim como nos institutos federais por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), substituindo o vestibular na maioria das universidades brasileiras e em cursos superiores tecnológicos, bem como a possibilidade de acesso a bolsas de estudos em universidades privadas. Estas são algumas mudanças ocorridas nesta prova, as quais partiram de reivindicações sociais. Neste trabalho, nosso foco foi analisar questões de acessibilidade no Enem, relativas à comunidade surda, especificamente a oferta da prova em Libras, já que este é um exame que chama a atenção de milhares de estudantes brasileiros, pois de acordo com os dados do Inep em 2015 foram 7.746.118 inscritos, em 2016, 9.276.328 e em 2017, 7.603.290; sendo que destes, 1.897 candidatos optaram por fazer a prova em videolibras¹, em de 2017.

A oferta da prova em Língua Brasileira de Sinais (Libras)² se dá a partir de 2017 e isso é sem dúvida um progresso para a educação e garantia de direito linguístico ao cidadão surdo, contudo, é importante observar se esta nova proposta é suficiente para promoção da acessibilidade para assegurar igualdade de condições de acesso a esse nível de ensino. Nesta pesquisa, questiona-se a ausência de práticas educativas que contemplem o gênero prova em libras na educação básica. Com isso objetivamos, com este estudo a partir da perspectiva de participantes surdos da prova do Enem, verificar se o gênero prova em Libras é ofertado também na educação básica ou apenas no exame final desta.

O interesse nesse tema surgiu pela minha curiosidade e proximidade com esta prova, aquela porque o Enem é um exame aplicado a milhares de estudantes em todo o território nacional e isso já é um bom motivo para chamar a atenção de uma amante

¹ Termo utilizado pelo MEC para designar a prova do Enem em Libras.

² Doravante apenas Libras

da licenciatura que sou, isso me instiga a acompanhar há anos informações e conseqüentemente as mudanças, a meu ver sempre positivas, ocorridas neste exame; e a proximidade se dá tanto pelo fato de trabalhar em algumas etapas deste exame quanto pela realização da prova por três vezes. Inclusive, em minha última participação conquistei uma vaga na graduação em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, curso que me despertou interesse antes mesmo da sua criação, em 2015, já que os meus primeiros passos na área da surdez ocorreram em 2008, em cursos de extensão. Com isso, resolvi unir estas duas áreas de interesse e realizar esta pesquisa.

Desse modo, para apresentar nossos estudos dividimos este trabalho em quatro capítulos e, no primeiro, apresentamos um relato da história da educação dos surdos desde as primeiras propostas, considerando as vertentes da educação a partir das perspectivas anunciadas como: Oralismo, Gestualismo, Comunicação Total e Bilinguismo; bem como a educação de surdos no mundo e na realidade brasileira. Em seguida, relatamos o surgimento das pesquisas acerca das línguas de sinais e sua valorização a partir de então, culminando com o reconhecimento legal da Libras e dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Abordamos a questão da educação dos surdos na atualidade, expondo os conflitos de entendimento dos diferentes processos educacionais, conhecendo as divergências sobre matrículas de alunos surdos em escolas regulares inclusivas ou em escolas e classes bilíngues. Por fim, trazemos informações sobre trabalhos realizados nas escolas com gêneros variados produzidos em Libras, bem como acerca das formas de avaliação dos alunos surdos na educação básica, a fim de compreender se o gênero prova em Libras tem sido utilizado durante o processo de formação deste alunado, já que os exames para avaliação do ensino médio e alguns de ingresso nas universidades têm sido ofertados em Libras.

No segundo capítulo, apresentamos questões relacionadas ao *status* da Língua Portuguesa nas práticas educacionais, com enfoque na educação básica. Além disso, traremos informações sobre avaliações nacionais da educação básica, bem como o formato de aplicação destas com objetivo de identificar se são ofertadas apenas na modalidade escrita ou se ocorrem situações em que se encontram em língua de sinais, assim como a prova do Enem - objeto de estudo direto nesta pesquisa. E por fim, pontos referentes à definição de língua por nós adotada, gêneros textuais e novas tecnologias como recurso utilizado pela comunidade surda.

No terceiro capítulo, detalhamos os procedimentos e as ferramentas utilizadas para a realização dessa investigação e análise dos dados obtidos, descrição dos participantes, bem como apresentamos os conceitos-chave de teorias que nortearam nossos estudos.

No quarto e último capítulo apresentamos as análises realizadas a partir das informações obtidas das entrevistas com os participantes do Enem, articulando-as com as teorias de língua e linguagem, bem como de gêneros textuais proposto pelo Círculo de Bakhtin (1992; 2003); assim como a teoria histórico-cultural de Vygotsky, da obra *Pensamento e Linguagem* (1989) e dos autores dos Estudos Surdos (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2006; LACERDA, 2009; MARTINS, 2013). Deste modo, procuramos demonstrar os anseios, as alegrias e as dificuldades apresentadas por estes participantes, destacando as metodologias de ensino que partilharam durante a formação na educação básica, seus conhecimentos do gênero prova em Libras, adversidades encontradas no momento da prova e as estratégias utilizadas para superá-las, bem como suas opiniões sobre aspectos técnicos referentes à tradução da prova – estes pontos foram inicialmente levantados, mas verificamos que outras questões ficaram mais evidentes nas respostas dos participantes, o que mudou o percurso da análise e o próprio direcionamento dos objetivos da pesquisa.

Considerando que a escuta dos protagonistas e usuários dos recursos de acessibilidade nos auxiliam a problematizar reflexivamente, trazendo inúmeras questões (velhas e novas) sobre esse campo de estudo, a saber, a educação de surdos; apresentamos as impressões dos quatro estudantes que participaram da nossa pesquisa, bem como nossas reflexões sobre este material.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PRESENÇA DA LIBRAS

Neste capítulo apresentamos um relato da história da educação dos surdos desde as primeiras propostas, considerando as vertentes da educação a partir das perspectivas anunciadas como: Oralismo, Gestualismo, Comunicação Total e Bilinguismo; bem como a educação de surdos no mundo e na realidade brasileira. Em seguida, relatamos o surgimento das pesquisas acerca das línguas de sinais e sua valorização a partir de então, culminando com o reconhecimento legal da Libras e dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Abordamos a questão da educação dos surdos na atualidade, expondo os conflitos de entendimento dos diferentes processos educacionais, conhecendo as divergências sobre matrículas de alunos surdos em escolas regulares inclusivas ou em escolas e classes bilíngues. Por fim, trazemos informações acerca das formas de avaliação dos alunos surdos na educação básica, a fim de compreender se o gênero prova em Libras tem sido utilizado durante o processo de formação deste alunado, já que os exames para avaliação do ensino médio e alguns de ingresso nas universidades têm sido ofertados em Libras.

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A partir da publicação em 529, do *Corpus Juris Civilis*, o Código de Justiniano, o surdo poderia ser autônomo, tratando ele mesmo de questões relacionadas a sua vida, como informa Moores (1987), citado por Souza (1996, p. 157)

ao tomar como parâmetro a expressão escrita, previa a possibilidade de o surdo tratar dos próprios assuntos e administrar as próprias heranças se pudesse se comunicar pela escrita (...) Ser letrado, a partir daí, possibilitaria ao surdo administrar a própria vida, sendo essa, inclusive, a única oportunidade de ser considerado senhor de si.

Mesmo este código tendo sido publicado no início do século VI, apenas por volta do final do século XVI, registram-se as primeiras propostas de educação do surdo, pois antes deste período eles eram considerados incapazes de aprender. Fato apresentado por Lacerda (1998, sem paginação) quando menciona que “é no início

do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais”. Inicialmente estes estudos eram focados no aprendizado da escrita e na leitura e posteriormente na fala. O monge beneditino Pedro Ponce de Leon é citado na história como o primeiro professor de surdos. Os educadores desta época não compartilhavam os seus conhecimentos e métodos, por isso, surgiram pelo menos duas formas de educação de surdos: o oralismo e o gestualismo.

Os oralistas propunham que os surdos se comunicassem com os ouvintes por meio de uma língua falada oralmente, para serem aceitos e reconhecidos socialmente; já os gestualistas eram mais tolerantes e permitiam que os surdos utilizassem uma forma de comunicação diferente da oralização, como gestos. Com isso, surgiram estas duas formas diferentes de educação de surdos, que se verifica presente, inclusive, na realidade atual de educação de surdos, mesmo com tantas mudanças ao longo do tempo (LACERDA, 1998; SOARES, 1999; ROCHA, 2009; ROCHA, 2015; CÂMARA, 2018). Na sequência houve outros educadores como Juan Pablo Bonet (1579-1629) que propôs ações educativas aos surdos. Ele, segundo Souza (1996, p. 158): “escreveu o primeiro livro conhecido sobre o ensino de surdos. [...] nesse texto, Bonet defendia tanto o uso da escrita digital como a ideia de que tutores e pais a empregassem com a criança desde cedo.” Esta mesma autora destaca que outros professores, como William Holder e John Wallis, desenvolveram técnicas de leitura labial, de alfabeto manual, mas a ênfase dada à escrita era o objetivo de todos, pois a escrita, era a linguagem primeira de acesso ao poder e à riqueza herdados. O domínio da escrita permitiria aos surdos o acesso ao poder e à riqueza da família, bem como o direito de administrar sua vida (SOUZA, 1996).

Outro ponto importante apresentado por Souza (1996, p. 159) é que “apenas surdos provenientes de famílias abastadas tinham acesso à educação”. Principalmente por conta dos fins da educação, pois se era justamente para efeito de ter direito à sucessão e herança, não teria sentido acreditar que a educação dos surdos seria uma educação para todos. Outra peculiaridade deste período, é que as “práticas eram mantidas em segredo, porque se houvesse sucesso no resultado, traria fama e muito dinheiro a quem o dominasse.” (SOUZA, 1996, p. 159).

Outros educadores importantes de surdos atuaram no final do século XVIII com propostas divergentes: Charles-Michel de L'Épée era educador francês e

terapeuta da fala, conhecido hoje como o “pai dos surdos”, porque ele criou a primeira escola pública de surdos no mundo. L'Épée aprendeu a língua de sinais dos surdos de Paris e a partir daí criou os “sinais metódicos” com o objetivo de ensinar o francês escrito para os surdos (SOUZA, 1996). E ele, diferente dos pedagogos anteriores, difundia os seus métodos e propunha discussões sobre os trabalhos e seus resultados. Considerava que a linguagem de sinais³ é a língua natural dos surdos e que eles utilizariam esta forma de comunicação para desenvolver o pensamento. Outros pedagogos deste mesmo período, como o alemão Samuel Heinicke, que fundou o oralismo e criou uma metodologia chamada de “método alemão” julgava que a melhor maneira para ensino dos surdos era o oposto ao método de L'Épée e entendia que o pensamento e o aprendizado só aconteceriam por meio da língua oral (SOUZA, 1996).

Sobre a língua de sinais, Campos e Góes (2013, p. 67) apresentam que ela “já existia antes de Cristo e está presente em muitas histórias no mundo todo, desde tempos remotos até os dias de hoje.” Entretanto, os registros formais acerca desta modalidade visual gestual de comunicação se dão apenas por volta do século XVI a partir dos trabalhos dos pedagogos com a educação dos surdos, pois suas famílias tinham interesse e necessidades de alfabetizar os filhos surdos para que eles pudessem ser seus sucessores e recebessem suas heranças.

No Brasil, a educação dos surdos foi institucionalizada a partir de 1857, no Rio de Janeiro, com a fundação do Instituto dos Surdos Mudos⁴, hoje conhecido como INES, assim como relata Moura (1996) citada por Valiante (2009, p. 20):

o atual INES (Instituto Nacional de Educação para Surdos), localizado no Rio de Janeiro, foi o primeiro instituto para surdos fundado no Brasil, no ano de 1857. Seu fundador foi Edward Huet, surdo francês, que conseguiu apoio de D. Pedro II.

Com a implantação deste Instituto, alguns surdos do Brasil começaram a ter acesso à educação com as mesmas metodologias do ensino de surdos da França e posteriormente foram sendo instaladas outras escolas de surdos no país.

³ Linguagem de sinais era a forma de registro utilizada na época, mas a partir dos estudos linguísticos de meados do século XX, nos quais constataram que as línguas de sinais têm estrutura e requisitos de língua, assim como apresentam as línguas orais; as línguas de sinais conquistaram o *status* de língua, assim como as línguas orais. No Brasil, a partir da publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, tem-se a construção conceitual da língua de sinais brasileira.

⁴ Surdos Mudos é a denominação antiga conferida à pessoa surda.

Nesse sentido, os trabalhos pedagógicos para educação dos surdos aconteciam basicamente por meio de duas propostas: gestualistas e oralistas. No entanto, em 1878, em Paris, foi realizado o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, havendo debates acerca das práticas e resultados dos trabalhos realizados até então. Já em 1880, em Milão, foi realizado o II Congresso Internacional com grandes discussões sobre a educação de surdos, em que a maioria dos participantes eram oralista e vinham com a ideia de defender o método alemão para a educação de surdos. Grande parte dos membros do Congresso de Milão deliberaram pela proibição do uso da linguagem gestual para comunicação entre educadores e aprendizes surdos nas atividades educacionais, sendo praticamente os únicos opositores os estadunidenses, que já realizavam um trabalho educacional com base nos sinais metódicos do abade De L'Epée. Como a maioria dos membros do evento defendia o oralismo, as línguas de sinais foram proibidas a partir deste congresso, como explica Lacerda (1998, sem paginação)

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. [...] todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais[...] Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas.

Este foi um acontecimento marcante na história da educação dos surdos, causado principalmente porque essas línguas não têm o mesmo *status* das línguas majoritárias, das línguas oficiais dos países de origem, por exemplo. No entanto, não se pode imaginar que em um evento foi tomada uma decisão tão importante no campo da educação dos surdos, mas sim que já ocorriam discussões e até decisões e acontecimentos anteriores, assim como evidenciado na afirmação de Skliar (2010, p.16-17):

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial

O fato é que as línguas de sinais foram proibidas em muitos países. Todavia, com o passar dos anos, os métodos orais foram muito criticados, principalmente pelos norte-americanos, pois o oralismo apresenta limites, especialmente aos surdos profundos, mesmo com o avanço tecnológico e o uso de próteses. Estas críticas e os fatos acarretaram questionamentos e problemas para este método. Paralelo a isso surgiram novas pesquisas sobre as línguas de sinais e, por volta de 1960, os estudos linguísticos de Willian Stokoe sobre a língua de sinais americana oportunizou a essas línguas, inclusive à Língua Brasileira de Sinais (Libras), o futuro *status* de língua; assim como destacado por Lacerda (1998, sem paginação)

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. [...]. Esses estudos iniciais e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais.

Com isso, surgem novas ideias acerca da educação das pessoas surdas, como por exemplo, nos anos de 1970, a chamada Comunicação Total, sendo esta “a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART 1993, p. 118, *apud* LACERDA, 1998). O objetivo principal deste método não era a oralização em si e sim a leitura e a escrita da língua oficial do país. No entanto, tal método se mantinha, em certa medida, vinculado à concepção oralista ao que concerne a perspectiva de dependência da oralidade para o desenvolvimento do sujeito surdo e mais à não valorização da língua de sinais como recurso linguístico independente. Porém, tal movimento evidencia que mesmo com a proibição do uso das línguas de sinais, ocorrida antes e mais fortemente após o Congresso de Milão há quase cem anos, muitos surdos continuavam se comunicando por meio dos sinais e assim mantiveram a língua viva. Isso foi possível, assim como afirmam Martins e Lacerda (2016, pp. 173-174), citando Bakhtin, que “aprecia-se a concepção de que a língua só existe em seu efetivo uso, na interação viva entre sujeitos, e que nessa interação novas significações são possíveis.” Desta forma e com base naqueles sinais que se mantiveram vivos, educadores desse período deram início a uma nova proposta de educação de surdos, a Comunicação Total para alcançar os objetivos de educar os surdos. Contudo, a partir

da utilização deste método as pesquisas mostram que “a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala”. (LACERDA, 1998, sem paginação). Ressalta-se que se entende o oralismo como uma abordagem filosófica que tem um pressuposto de língua, linguagem e sujeito, assim como o bilinguismo; já a comunicação total se apresenta mais como um método por não conter bases sólidas sobre estes pontos e mostrando-se uma via ainda presa à perspectiva oralista.

Estes acontecimentos acabaram contribuindo para melhorias nas condições de formação dos surdos, já que foi praticamente extinta a proibição de uso dos sinais e com isso os surdos foram aprendendo e fortalecendo sua língua. Além disso, foram surgindo mais pesquisas sobre estas línguas, bem como orientações para que as línguas de sinais tivessem um posicionamento central na educação dos surdos, surgindo assim a proposta de educação bilíngue, em que “considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda [...] defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional.” (LACERDA, 1998, sem paginação). O avanço dos estudos acadêmicos, bem como das lutas das comunidades surdas, culminou com a publicação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que institui este modelo educacional para a formação dos alunos surdos. Pode-se afirmar que o bilinguismo deriva do movimento gestualista⁵, tendo cerne nessa concepção e hoje ganha força e mais embasamento conceitual. Atualmente, a abordagem bilíngue de educação de surdos é indicada desde a educação infantil e prevê a presença constante e efetiva de duas línguas em todo o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, com a presença de professores bilíngues, sendo que a língua de sinais está como a primeira língua do surdo e como língua de instrução e o Português escrito é ensinado como segunda língua; prevê que as crianças surdas desenvolvam a língua de sinais como primeira língua nas relações sociais realizadas e que tenham contato com surdos adultos usuários da língua de sinais ou ouvintes bilíngues; que a criança conviva com outras crianças em sala de aula que use a mesma língua para interagir

⁵ Sabemos que são concepções diferentes, no entanto, referente às questões da educação dos surdos, pontuamos o gestualismo como origem do bilinguismo. Porque atualmente as discussões prosseguem em relação a um bilinguismo que ainda trata a língua como suporte para o ensino de Português. Idealmente pensamos que são concepções distintas, porém, na prática, o bilinguismo no Brasil ainda está muito atrelado ao gestualismo.

e trocarem experiências discursivas. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, FERNANDES; MOREIRA, 2014, LACERDA; SANTOS; LODI; MARTINS, 2019, dentre outros). Esses avanços são expressos do mesmo modo por Fernandes (2014, p. 53), quando afirma que

A transformação da escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua.

Observa-se que a abordagem oralista, o método da comunicação total e a perspectiva do bilinguismo são as propostas predominantes na formação dos surdos, desde o início dos estudos acerca do aprendizado destas pessoas até a atualidade. Sendo que o oralismo e a comunicação total aproximam-se nas concepções de sujeito e de língua e nos dois casos têm-se o mesmo objetivo, o de desenvolver a fala e a escrita da língua majoritária, e a língua de sinais, no caso da comunicação total, não é considerada como a língua de uma comunidade. Já em consequência dos trabalhos dos pedagogos, dos militantes e pesquisadores no âmbito da educação de surdos e com o fortalecimento do bilinguismo, ocorreram a valorização das línguas de sinais e consideráveis conquistas da comunidade surda. Sendo, no Brasil, uma das mais importantes, o reconhecimento da Libras, a Língua Brasileira de Sinais, em forma de lei.

2.2 RECONHECIMENTO DA LIBRAS E O ENSINO BILÍNGUE

Considerando que o desenvolvimento do homem está intrinsecamente ligado à linguagem, pois é a partir dela e das interações que eles se desenvolvem como humanos; é imprescindível o acesso e a aquisição plena da língua para oportunizar as condições necessárias para o desenvolvimento e a formação do sujeito, conforme afirma Góes (2012, p. 36), referendando Vygotsky: “a linguagem participa da constituição do pensamento e repercute sobre as funções mentais, propiciando transformações na atenção, na memória, no racional, etc.” Portanto, o acesso aos signos linguísticos é essencial para o desenvolvimento humano e para o ato de aprender.

Ao longo dos anos, sucederam várias pesquisas acadêmicas com discussões sobre a educação formal, e mais recentemente acerca das especificidades da educação da pessoa surda, sendo que os debates iniciados em 1990, indicam que o que há de especial na educação dos surdos concerne exclusivamente à diferença linguística e sociocultural entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 2009). Nesse sentido, e numa sequência de lutas e conquistas da comunidade surda brasileira, obtém-se em 2002 a promulgação da Lei Federal 10.436, a qual

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

Deste modo, os surdos passam gradativamente a serem reconhecidos como pessoas que utilizam outra forma de comunicação, a Libras. Assim, em 2005, por meio do Decreto nº 5626, que regulamenta a Lei nº 10.436, as pessoas surdas passam a serem oficialmente consideradas bilíngues e a educação em classes ou escolas bilíngues a serem implementadas, conforme explicam Martins; Lacerda (2016, p. 170):

ao apontar a necessidade de escolas ou classes bilíngues, o decreto afirma a possibilidade tanto de alunos surdos quanto ouvintes frequentarem essas salas, mas reitera que sala bilíngue é aquela a qual tem a Libras como língua de instrução.

No entanto, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que foi reorganizada pelo novo governo sendo neste momento a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; orienta a matrícula do aluno surdo em escola inclusiva com alunos ouvintes e, contrapondo-se a isso, grupos sociais e estudiosos da área da surdez reivindicam a peculiaridade e o direito linguístico da pessoa surda, pleiteando a necessidade de escolas bilíngues ou classes especiais bilíngues para surdos em escolas regulares. Martins (2016, p. 169) expõe a importância do aprofundamento destas discussões

embora haja divergência epistemológica sobre a surdez, há a necessidade de diálogos entre ativistas da inclusão e o movimento surdo. Isso para alargar a questão da necessidade, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), da promoção da sala com língua de instrução Libras com professores bilíngues.

De todo modo, é possível entender que existem grupos que deliberam sobre a educação para os surdos considerando a perspectiva de agregar o ensino dos surdos à educação especial e fornecer a educação inclusiva em que o aluno é matriculado na escola regular com a presença do intérprete de língua de sinais educacional; e, em oposição a essa ideia, tem-se o grupo que defende como ideais para estes alunos as escolas com foco nas particularidades surdas, compondo-se como escolas bilíngues, entendida aqui conforme apresentam Martins; Lacerda (2016, p. 164)

bilíngue, ou seja, nela transitar duas línguas com a mesma proporção de relações de uso, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português (modalidade escrita). Dessa maneira, busca-se, pela proposta bilíngue, o mesmo *status* de poder no uso das línguas em jogo.

Portanto, contrapondo-se à Política existe o Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, apresentando definição da pessoa surda e a educação com proposta de escola bilíngue para os estudantes surdos, bem como o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estes estudantes. No Art. 2º deste Decreto a pessoa surda é retratada como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). Neste Decreto obtém-se a indicação do ensino da pessoa surda a partir da sua língua, constituindo-se assim as escolas bilíngues com a diferença de que neste espaço o ensino acontece a partir da Libras, assim como demonstra Lodi (2016, p. 48) ao afirmar que “a LIBRAS constitui-se língua de ensino, logo, de interlocução professor-alunos e, portanto, base de todo o processo de aprendizagem dos estudantes surdos”. Esta mesma autora afirma que para que os surdos tenham garantidos os seus direitos e sejam incluídos socialmente, é necessário que as práticas educacionais primem pelo uso da língua de sinais e pela presença de surdos adultos em todo o processo de formação destes estudantes (LODI, 2016).

Nesse seguimento, pesquisadores e grupos de surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014, LODI, 2013; MARTINS; LACERDA, 2016; REICHERT, 2015, dentre outros) consideram esta a melhor alternativa para o desenvolvimento e aprendizado do aluno surdo; inclusive com presente militância, como se pode concluir com excerto

da carta aberta ao Ministro da Educação, elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, na qual expõe Campello, (et al 2012, p. 82)⁶

Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

Com isso, fica claro que “o Governo Federal e as comunidades surdas brasileiras defendem propostas educacionais para surdos tão distantes” (LODI, 2013, p. 51). Em meio a estas confusões geradas por estes documentos, defendidos por grupos distintos, é importante atentar-se para a dicotomia inclusão e exclusão educacional, pois sabe-se que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que estas geralmente têm um diagnóstico tardio da surdez e chegam na escola sem domínio de língua (Português ou Libras); deve-se questionar como incluí-las efetivamente numa sala de ouvintes com a presença do intérprete de Libras. Ideia expressa na fala da Patrícia Luiza Ferreira Rezende ao GLOBO

Atual política de inclusão insiste em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda? (O GLOBO, 2011)

Apenas pelo fato de haver oferta de educação inclusiva pode-se entender que estes alunos estão incluídos ou meramente presentes num espaço com outros alunos? Frequentar a escola e seus espaços juntos basta para dizer que há interação e com isso, inclusão? Para muitos pesquisadores como não é bem assim que se promove inclusão de surdos, quando não se tem acessibilidade linguística por meio de um ambiente educacional favorável para isso (LODI, 2013). No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe a matrícula de todos os alunos nas redes regulares de ensino, inclusive dos alunos

⁶ Demais colaboradores da redação da carta aberta: Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda.

surdos, desconsiderando sua diferença linguística em todo o processo de aquisição e aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa. (LODI, 2013).

Nesse sentido, é imprescindível o aprofundamento da discussão acerca da questão principal da educação dos surdos, a língua e seu empoderamento na escola, que no caso da orientação de matrícula dos surdos em escolas regulares e o uso da Libras estando apenas como instrumento para aprendizado da língua principal, a Língua Portuguesa, e não como língua de instrução. Pois, se o aluno chega na escola sem uma língua compartilhada socialmente, como se dará seu aprendizado? Não adianta estar matriculado numa escola inclusiva com a presença do intérprete educacional se não há um sistema linguístico compartilhado que os aproxime. Acerca disso Lodi (2013, p. 55), explica que

os espaços previstos para a escolarização inicial devem ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, evidencia-se que não há clareza no entendimento da relevância do ambiente linguístico para os alunos surdos, no qual a língua de sinais precisa ser considerada e utilizada como língua de instrução e não como um instrumento para o aprendizado da Língua Portuguesa e de outras disciplinas, quando se promove o ensino de outras disciplinas por meio dela. As educadoras Martins e Lacerda (2016, p. 166) apresentam a inclusão como “prática que só ocorre na mistura entre diferentes sujeitos, sejam surdos, ouvintes, cadeirantes, deficientes intelectuais, entre outras especificidades subjetivas.” Porque estar matriculado numa escola regular garante ao aluno surdo apenas estar inserido num ambiente em que a língua de prestígio do país circula amplamente e que ele provavelmente, por falta de audição, não terá acesso. Dessa forma, observa-se que a escola inclusiva pode ser, na verdade, um espaço de exclusão, como expõe Veiga-Neto (2007, p. 959)

as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses "todos" (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão.

Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

Este modelo educacional apresentado pela Política ainda precisa admitir o sujeito surdo como um cidadão diferente e não deficiente, parar de pensá-lo e enquadrá-lo numa visão clínica, como defeituoso que precisa se adestrar e se reparar por meio da conquista da língua oral, como pessoas ouvintes. A insistência nesse posicionamento possivelmente facilita o trabalho dos gestores que tendem a uniformizar os sujeitos e tratam a educação como uma máquina de produzir robôs, assim como considera Gallo (2012, p. 8) “os esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série.” Persistindo nesse modelo, no entanto, negligencia-se a formação do cidadão, principalmente o surdo.

Portanto, ao considerar as especificidades linguísticas dos alunos surdos, compreende-se que o modelo de escola inclusiva não atende a este alunado, pois entende-se que o aprender ocorre a partir da interação e também que é primordial considerar o contato de crianças surdas com seus pares para que haja troca linguística e que as relações cotidianas como o ato de brincar sejam essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem nos anos iniciais de formação da criança (MARTINS e LACERDA, 2016). Já Góes (2012, p. 43) defende que “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro.” Fato que não acontece na maioria das propostas inclusivas, pois nesta perspectiva não se oportuniza condições adequadas para isso.

2.3 AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DOS ALUNOS SURDOS

Os processos de avaliação do aprendiz na educação no Brasil remontam da chegada dos Jesuítas, juntamente com a colonização e naquele período dava-se atenção especial à memorização dos assuntos ensinados, inclusive com castigos aos indisciplinados ou que obtinham resultados insatisfatórios, bem como prêmios aos que apresentavam melhores rendimentos (CONCEIÇÃO, 2016). Atualmente as avaliações de aprendizado fazem parte de um conjunto de ações que a escola estabelece e utiliza

para refletir acerca das situações de ensino que estão sendo oferecidas no ambiente educacional para, caso seja necessário, fazer ajustes; já que as avaliações oferecem condições de entender as dificuldades que os alunos ou as turmas enfrentam sobre determinado assunto, disciplina ou tema estudado. De acordo com Hoffmann (1992, p. 18)

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção na qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Portanto, os processos avaliativos não são apenas aplicações de provas e distribuição de notas, são processos importantes que devem e fazem parte da vida de todos os estudantes e assim da educação brasileira.

Uma das preocupações surgidas com esta pesquisa foi justamente sobre as propostas de avaliação dos aprendizados, especificamente dos alunos surdos, na educação básica; suscitando a seguinte questão: as avaliações de rendimento escolar na educação básica oferecem práticas com o gênero prova em Libras como vê-se no Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia o ensino médio e possibilita o ingresso no ensino superior, assim como os vestibulares de algumas universidades públicas como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)? Como atualmente há presente um discurso de que a acessibilidade linguística em exames favorece a prática inclusiva, a questão é se a escola tem oportunizado espaço de construção do conhecimento do gênero prova em Libras, oferecendo exames avaliativos nessa modalidade na educação básica como preparatório para estes processos seletivos posteriores; assim como fazem os alunos ouvintes durante sua formação.

Para os pesquisadores e militantes surdos os processos educacionais, assim como as avaliações dos conhecimentos e aprendizados devem priorizar o uso da Libras, considerando que os ensinamentos foram realizados nesta língua. No entanto, observa-se ainda divergências acerca deste tema em documentos, pois a Lei Nº 10.436/02 estabelece no Parágrafo único, do Art.4º que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”, já o Decreto 5.626/05, no Art.14, determina que

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).

Este decreto explica igualmente, no inciso VI, que as produções de textos dos alunos surdos devem considerar que estes são aprendizes de Português como segunda língua e que, por isso, as correções das suas provas escritas devem levar em consideração o aspecto semântico e a singularidade linguística das produções deste aluno (BRASIL, 2005). Nesse sentido, fica claro que os textos dos alunos surdos deverão ser avaliados como segunda língua, mas e as avaliações de outras disciplinas poderão ser realizadas em Libras e suas respostas serem registradas em vídeos, utilizando a Libras? Pode-se dizer que não é esta a realidade dos alunos surdos no Brasil, assim como observado por (MARTINS, 2019, P. 28) “os exames são pautados justamente na Língua Portuguesa e a redação (o emprego da escrita) é parte fundamental dos processos avaliativos”. Sendo assim, constata-se que o currículo demanda que as questões avaliativas sejam ainda realizadas em Português, por exigir registro e, com isso, esta língua acaba sendo a língua principal na proposta de ensino bilíngue também. Mesmo o Decreto 5626/2005, no inciso VII declarando ainda que as instituições de ensino têm a responsabilidade de “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005); não se encontram, em se tratando de educação básica, inclusive nas propostas de escolas e classes de educação bilíngue implementadas no Brasil, onde os envolvidos estão mais atentos para o fato de que a Libras deve ser a língua principal durante o processo de ensino-aprendizagem; evidências de que as avaliações são realizadas em língua de sinais. Muitos pesquisadores falam sobre a importância de considerar a escrita do surdo como segunda língua, mas sobre práticas avaliativas em Libras não encontramos informações e entendemos que isso seja relativamente previsível, já que os estudos específicos da educação dos surdos são recentes.

Sabe-se que a comunidade surda milita e com isso existem diversos avanços em políticas públicas para atender sua diferença linguística, como por exemplo a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em julho de 2015; o qual estabelece, no Art. 30, incisos II e IV e VII, dentre outros direitos, que

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; [...]
VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; [...]
VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

Estes progressos são relevantes, no entanto, como Rodrigues explica, acerca da existência de leis e da ausência de práticas que garantam a sua efetiva aplicação “a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real” (2018, p. 34).

Entendemos que para haver igualdade de condições na formação dos alunos surdos e ouvintes, é preciso observar se toda a trajetória de formação do aluno surdo ocorre em língua de sinais, inclusive as avaliações; já que estas compõem a educação de modo geral e que os alunos surdos têm especificidades linguísticas que precisam ser consideradas, assim como apresentam Ramos; Lacerda

a avaliação é parte do fazer escolar, logo, em um processo avaliativo que sugere reconhecer a diferença surda, bem como os aspectos que envolvem a construção do conhecimento por alunos surdos, as avaliações necessitam ser organizadas considerando-se, sobretudo, a língua de sinais, a visualidade do sujeito surdo e a sua dificuldade em acessar o Português como segunda língua (2016, p. 820).

Com isso, compreende-se, ainda, que a Língua de Sinais é fundamentalmente visual. Sendo assim, imprescindível considerar esta característica da língua e promover o uso de recursos visuais e imagéticos para a construção dos conhecimentos da pessoa surda. Portanto, a visualidade é um aspecto importante na educação dos surdos e o uso consciente deste recurso pode contribuir para bons resultados inclusive nos processos avaliativos de aprendizagem, assim como apresentam, em pesquisa sobre a elaboração e aplicação de avaliações próprias para alunos surdos do ensino fundamental I em escolas bilíngues, Ramos e Lacerda (2016, p. 831) “as instruções são mediadas pela língua de sinais, o material escrito é mantido, contudo acrescido de imagens e desenhos, ou seja, há um apelo imagético no material e se aceita também respostas que privilegiem a imagem.” Isso mostra que o estudante, ao menos neste nível de ensino, é avaliado em Português com

possibilidade de uso de recursos imagéticos para complementar suas respostas. No entanto, esta não é uma prática comum, e como apontado por Iriarte (2018, p.62) sobre ocorrência de avaliação em língua de sinais em uma escola bilíngue no interior de São Paulo,

Apesar de haver entre o texto do decreto 5.626/2005 e pesquisadores da área uma concordância em relação à concepção de avaliação do aluno surdo em sua L1, Libras as escolas ainda não estão preparadas para esse tipo de metodologia, ainda há resistência em se pensar alternativas mais acessíveis aos alunos surdos (IRIARTE, 2018, p. 62).

E, também, não encontramos exemplos de provas em Libras ou de uso de outros recursos no ensino fundamental II e no ensino médio. Com isso, entendemos que no geral o Português escrito é considerado como segunda língua, como língua adicional que só produz um sentido significativo para muitos surdos após a aquisição da língua de sinais como língua matriz, mas as práticas avaliativas das variadas disciplinas nas escolas não estão sendo realizadas diretamente em Libras. Sendo assim, o sistema de ensino induz que o aluno aprenda e reflita em Libras, porém a comprovação de sua compreensão não ocorre por meio desta língua nem no momento de enunciação das questões, nem nas respostas destas. Contudo, quando este aluno chega na etapa final da educação básica e vai passar por avaliação, inclusive exames vestibulares, que lhe possibilitará oportunidade de ingressar no ensino superior, estas provas serão ofertadas (isso é uma novidade) em videolibras, assim como os vestibulares mencionados acima e a prova do Enem (este a partir de 2017). Portanto, considera-se importante aprofundar nas pesquisas sobre os sistemas de avaliação nacional da educação básica, o que será realizado no decorrer do próximo capítulo.

3 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo apresentamos questões relacionadas ao *status* da Língua Portuguesa nas práticas educacionais, com enfoque na educação básica. Além disso, traremos informações sobre avaliações nacionais da educação básica, bem como o formato de aplicação destas com objetivo de identificar se são ofertadas apenas na modalidade escrita da língua oficial do país ou se ocorrem situações em que se encontram em língua de sinais, assim como a prova do Enem - objeto de estudo direto nesta pesquisa. E por fim, pontos referentes à definição de língua por nós adotada, gêneros textuais e novas tecnologias como recuso utilizado pela comunidade surda.

3.1 PROPOSTA BILÍNGUE E *STATUS* DA LÍNGUA PORTUGUESA

Existem atualmente ao menos dois modelos de educação de surdos no Brasil, que considera a diferença linguística deles: I) o inclusivo com viés bilíngue, no qual o aluno é matriculado em escola regular com recomendação de presença de professores bilíngues e educadores surdos, nas séries iniciais do ensino fundamental e com presença do intérprete educacional a partir do ensino fundamental II (6º ao 9º ano); II) e uma segunda proposta, em que os alunos são matriculados em escolas específicas bilíngues de surdos também com indicação de presença de professores bilíngues e educadores surdos, tendo constantemente a presença de outros alunos surdos para interação diária em Libras, sem necessidade de mediação de intérpretes.

Muitas escolas adotam propostas de educação de surdos, na perspectiva da educação inclusiva, como indicado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na qual “o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.” Nestes casos, as escolas não respeitam a diferença linguística do surdo e, por vezes, nem mesmo consideram se o aluno adquiriu língua antes de chegar à escola, acontecendo, com isso uma inclusão mais próxima da exclusão, como nos apresenta Martins (2011, p.5)

a inclusão se estrutura numa relação paradoxal que exclui incluindo, ou inclui excluindo, e que a aprendizagem do surdo ocorre à margem, e, muitas vezes,

como resistência aos modelos fechados, únicos e pré-definidos pela própria política inclusiva.

A Política orienta as escolas a matriculem os alunos surdos em escolas regulares, conferindo à Libras uma posição secundária mais como um instrumento para atingir o objetivo educacional destes alunos, já o Português tem posição de língua oficial do país e, com isso, primazia em relação aos demais conteúdos que devem ser apreendidos. Entretanto, nas escolas bilíngues, em que a Libras tem um papel central na formação da pessoa surda, o Português, mesmo mantendo o *status* e prestígio de língua oficial, é trabalhado na modalidade escrita como segunda língua; inclusive nas propostas com viés bilíngue ainda há centralidade do Português no processo de ensino aprendizagem para atender a determinação legal de que o ensino seja ministrado em Língua Portuguesa (BRASIL, 1988; 1996). Isso influencia também as perspectivas bilíngues, que embora tenham professores bilíngues ouvintes e surdos, existe a prioridade no processo de aquisição da língua oficial do Brasil, pois todas as avaliações que acontecem nas escolas brasileiras mantêm-se nesta língua.

Com isso, salienta-se que, tanto nas escolas inclusivas quanto nas escolas com viés bilíngue, a Língua Portuguesa tem o *status* de língua oficial do Brasil e está presente em todos os processos educacionais, por exemplo, os textos complementares, as aulas e os livros didáticos indicam a leitura e escrita dessa língua. Com isso, tem-se garantido o *status* de língua de instrução, na medida em que é a partir dela que acontecem os processos de ensino aprendizagem com o trabalho do intérprete de Libras e não com a presença do professor bilíngue de Libras e Português (LODI, 2013).

Pode-se dizer que as escolas bilíngues ainda estão sendo ajustadas a partir dos resultados demonstrados com as pesquisas e que são propostas novas, conforme aponta Fernandes (2013, p. 1)

o bilinguismo para surdos, e seus desdobramentos político pedagógicos, é um fato novo no cenário educacional para todos os educadores. Ele passa a fazer parte das políticas educacionais brasileiras apenas ao final da década de 1990, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Linguística e Educação.

No entanto, discussões acerca das formas de avaliação adaptadas e traduzidas para a Libras ou diretamente em Libras devem ser fomentadas, já que tanto o decreto 5.626/2005 quanto pesquisadores renomados na área de educação de

surdos defendem que nas avaliações destes alunos devam ser priorizada a sua primeira língua, mesmo havendo ainda certa resistência e falta de preparo das escolas em adotar alternativas acessíveis para alunos surdos (IRIARTE, 2018). Inclusive, a ausência de provas em Libras ou de adaptações destas foi evidenciada também em atuação nas práticas de estágio do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP), mencionando tais aspectos em relatórios da atividade. Observou-se que as provas dos alunos surdos eram idênticas às dos alunos ouvintes. O estágio ocorreu em duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental II, cada uma com dois alunos surdos, numa escola polo bilíngue, na cidade de São Carlos/SP, com duração de quarenta horas e, neste período, houve atuação em dois momentos avaliativos da disciplina Geografia com a mesma professora. Nestas datas foi visto que as provas dos alunos surdos eram idênticas às dos alunos ouvintes, com o diferencial de que a intérprete e a estagiária do referido bacharelado puderam traduzir as perguntas para Libras. Com isso, confirma-se o despreparo do professor e possivelmente da escola em oferecer avaliações acessíveis aos alunos surdos (TREVISAN, 2019).

Assim questionamos, de que modo as práticas avaliativas escolares mensuram o aprendizado do surdo na apropriação do conhecimento pela Libras, na perspectiva dos participantes do Enem. Tais aspectos relevam a presente problemática no campo da educação de surdos: a defesa da inserção da Libras como espaço de enunciação e produção de conhecimento e, por outro lado, a marcação severa da Língua Portuguesa como língua de registro do processo educacional, como acontece nas provas. Questão esta que podemos evidenciar ainda na fala do pesquisador surdo, Reichert: “remetendo-me às formas de avaliação às quais estive exposto ao longo da minha trajetória escolar, afirmo que nunca tive provas em Libras, nem mesmo na escola de surdos. As provas eram organizadas na Língua Portuguesa escrita” (REICHERT, p. 32, 2015). Portanto, pode-se pensar que ainda não se está caminhando, por mais que existam documentos legais favoráveis, para uma construção na educação básica do conhecimento do gênero de avaliações em Libras, todavia, ao chegar no Enem, esta prova é ofertada nesta língua.

Sabe-se que além das avaliações preparadas e aplicadas pelos professores nas escolas existem exames nacionais para avaliações das escolas considerando o rendimento escolar dos alunos brasileiros. Estas provas são separadas por níveis e

são organizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 e vem sendo reestruturado. Este Sistema, de acordo com o MEC, é

um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2019, sem paginação).

Estas avaliações são a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e em 2013, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A Anresc é

uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas [...] seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática (BRASIL, 2019, sem paginação).

Já a Aneb

utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil / Anresc e é aplicado com a mesma periodicidade. Diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil, e que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular (BRASIL, 2019, sem paginação).

E a ANA “é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas” (BRASIL, 2019, sem paginação). Na terceira edição desta prova foi ofertada uma versão inclusiva, a qual, de acordo com Eunice Santos, diretora de gestão e planejamento do Inep; contou com “ensalamento diferenciado, provas superampliadas e em braile, além de provas traduzidas para vídeo libras. [...] esse esforço é fundamental para garantir o diagnóstico da alfabetização brasileira” (BRASIL, 2019, sem paginação). No entanto, não houve outras edições desta prova e não encontramos informações se estes recursos serão utilizados novamente ou não.

Com o exposto acima, tanto sobre as avaliações realizadas nas escolas como as aplicadas sob organização do Saeb, vemos centralidade da Língua Portuguesa, sendo ela vista como fundamental para o projeto educacional. Por isso, é preciso questionar se a prova em Libras faz parte do cotidiano escolar dos estudantes surdos

ou se isso ocorre apenas no momento da avaliação nacional, e assim as possíveis dificuldades enfrentadas talvez não sejam efetivamente com os conteúdos das disciplinas apresentados nas provas e sim com os recursos estranhos a elas, ou seja, a não familiaridade com esse gênero em Libras.

Em estudos como estes, bem como nas leituras e discussões nas disciplinas do referido bacharelado, percebe-se nas práticas educacionais, inclusive nas avaliações, que o uso da Libras é mais como uma ferramenta que objetiva o acesso à Língua Portuguesa.

De modo geral, quando vemos trabalhos de gêneros variados em Libras são usados vídeos com contações de histórias focando em fábulas, histórias infantis, contos, piadas, levando em consideração a estrutura desses gêneros na Língua Portuguesa e não adensando a organização temática que tais produções variam na língua de sinais. Há certa carência de estudo de gêneros na Libras, bem como o uso de mídias distintas para fazer o aluno refletir nas produções possíveis na língua de sinais e suas formas de aparição. É de se esperar um desempenho ruim nas avaliações mesmo em Libras, pelo aluno surdo, pensando que tais modos de avaliação não haviam sido apresentados anteriormente. Essa reflexão nos auxilia na problematização sobre os mecanismos de avaliação de surdos para mensurar seu desempenho educacional.

No Brasil existem três principais formas de avaliação aplicadas nas escolas brasileiras, no entanto, de acordo com o MEC “Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos” (BRASIL, 2019, sem paginação). Estes testes são compostos de questionários e têm o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica brasileira – realizados majoritariamente em Língua Portuguesa. Desse modo, fica muito difícil pensar numa proposta bilíngue de fato quando se valoriza uma língua mais que outra e está evidente que o Português é a língua de construção de conhecimento em nossa sociedade letrada.

Portanto, a contextualização feita anteriormente acerca das avaliações de aprendizado dos alunos surdos mostra que, mesmo nestas propostas novas de educação bilíngue, ainda existe instrumentalização da Libras, já que esta tem sido utilizada mais como um instrumento no processo educacional para alcançar o objetivo

final da educação, que é o de formar plenamente o educando para o exercício da cidadania, bem como uma formação para o trabalho (LDB/BRASIL, 1996).

Outra avaliação importante no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio, que segundo a Assessoria de Comunicação Social, é um exame que “permite aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica” (BRASIL, 2019, sem paginação). Ainda de acordo com informações obtidas no site do Inep, o Enem é uma prova que foi criada em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC) para verificar o conhecimento apresentado pelos estudantes que estavam terminando ou que já haviam concluído o ensino médio. No entanto, no decorrer dos anos, o objetivo desta prova foi mudando, pois, a partir do ano 2000 passou a acrescentar uma porcentagem da nota obtida pelo participante neste exame às notas conquistadas nos vestibulares de diversas instituições de nível superior no país. Esse processo evolutivo teve continuidade e a partir de 2010 as universidades federais e estaduais, assim como os institutos federais começaram a utilizar a nota do Enem para ingresso em seus cursos, sendo instituído o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Com isso, atualmente, a prova do Enem substitui o vestibular para ingresso na maioria das universidades brasileiras e em cursos superiores tecnológicos, bem como proporciona o acesso a bolsas de estudos por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni)⁷ para pessoas que comprovem renda baixa, em instituições privadas de ensino superior e, por fim, possibilita o financiamento de cursos também em instituições privadas por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁸. Portanto, esta é uma prova essencial para os estudantes brasileiros.

Acompanhando estes progressos, evidenciam-se avanços no acesso à educação brasileira de modo geral, especialmente a partir de políticas públicas e de ações afirmativas com objetivo de reestruturar e expandir as vagas no ensino superior. Nesse sentido, Rocha (2017, p. 722) afirma que “nos últimos 12 anos, as matrículas na educação superior, antes restritas à elite, cresceram cerca de 140,63%.” Outros avanços importantes na educação são os relativos à acessibilidade, por exemplo, as cotas para as pessoas com deficiência nas universidades, incluídas a partir da Lei nº

7 O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Informações disponíveis em <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso dia 20/04/2018.

8 O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Informações disponíveis em <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso dia 20/04/2018.

13.409/2016. Neste estudo destacamos as mudanças referentes especificamente à educação de surdos. Segundo Martins; Lacerda (2015, p. 85):

A melhoria das condições de acessibilidade para estudantes surdos está relacionada às políticas educacionais e à gestão do poder público, que têm se organizado em meio às diferentes interpretações da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais (Libras), e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta.

Esta evolução da acessibilidade na área da educação das pessoas surdas vem possibilitando aumento de ingresso destas pessoas no ensino superior, assim como expressa Rocha (2017, p.723) ao referir-se a aspectos do aumento de estudantes ingressantes em graduações “quanto às pessoas surdas [...] também houve crescimento no acesso à educação superior”. Dessa forma, e dando continuidade a esses avanços, a oferta da prova em Libras, objeto de discussão e análise desta pesquisa - que será melhor descrita com a nossa investigação - passa a ser obrigatória a partir de 2015, depois de muito empenho das entidades representativas da comunidade surda, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)⁹ que entrou com uma ação civil pública, ajuizada na 11ª Vara Federal de Curitiba (SOCEPEL, 2015), resultando na conquista de mais este direito. A exigência iniciou-se em 2015, no entanto, apenas em 2017 a prova do Enem foi disponibilizada em videolibras, possibilitando ao candidato surdo, a partir de então ter possibilidade de três recursos para a realização da prova, podendo requerer: 1) um profissional tradutor-intérprete de libras, 2) uma hora adicional para realização da prova e 3) a prova em videolibras. De acordo com a Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação (BRASIL, 2017)¹⁰ “o candidato deve escolher um dos três recursos no ato da inscrição”. Estas conquistas são recentes e muito importantes para a comunidade surda, contudo, é necessário aprofundar as discussões acerca do conhecimento do gênero prova em Libras, bem como dos processos de tradução destas provas; assim como expõe, Reichert (2015, p. 32)

9 A Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos. Informações obtidas em <https://feneis.org.br/sobre/>. Acesso dia 06/04/2018.

10 Informações do site <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/48321-enem-2017-oferece-novos-recursos-para-alunos-surdos> em nota da assessoria de comunicação do MEC. Acesso em 06/04/2018.

Nós, surdos, estamos tendo acesso a provas em Libras depois de adultos, e isso evidencia a importância de pensarmos de forma mais aprofundada a atividade de tradução das provas para a Libras, a partir da perspectiva surda e das experiências educacionais que devem ser constituídas já na educação básica.

Como exposto, este pesquisador não havia realizado prova em Libras durante sua formação básica e considera importante que o gênero prova em Libras faça parte do cotidiano dos estudantes e não apareça simplesmente num momento tão importante de suas vidas, como a prova do Enem.

3.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

No início do século XX a linguística adquire um caráter científico com a publicação do livro *Curso de Linguística Geral*, fruto de anotações das aulas ministradas por Ferdinand Saussure, professor da Universidade de Genebra, feitas por dois de seus alunos da graduação. Antes da teoria apresentada por Saussure, os estudos sobre as línguas eram baseados numa linguística histórica e numa gramática comparativa, com objetivo de conhecer e conservar a forma de uma língua, em uma busca por saber qual foi a primeira língua utilizada pelo homem. Segundo Pietroforte (2010, p. 79) “o trabalho do linguista, então, torna-se um trabalho de reconstrução de uma língua a partir de vestígios que ela deixa nas línguas que dela se originam”. Depois de Saussure, a pergunta é como funciona a língua. A professora Evani Viotti (2007, p. 3-4) afirma que Saussure “é o pai da linguística moderna. [...] Sua teoria sobre a língua, proposta durante suas aulas na Universidade de Genebra, continua a ser estudada até hoje, e está na base de muitas teorias mais recentes.” As principais discussões das ideias apresentadas por este teórico se dão acerca dos quatro pares de conceito, consideradas as dicotomias: sincronia e diacronia, língua e fala, significante e significado, paradigma e sintagma. (PIETROFORTE, 2010, p. 77). Esta corrente linguística ficou conhecida como Estruturalismo, pois Saussure estruturou a

língua e a definiu, segundo Pietroforte (2010, p. 83), como um “sistema de signos, em que um signo se define pelos demais signos do conjunto”.

Evani Viotti (2007, p. 3-4) afirma também que “algumas propostas de Saussure continuam a ser aceitas por várias correntes de pensamento linguístico contemporâneo.” Outros estudos linguísticos foram emergindo a partir das publicações dos alunos de Saussure, sendo considerado um contemporâneo deste autor o Círculo de Bakhtin, que apresentou uma ideia de língua diferente daquele autor, sendo agora a língua vista não mais apenas como um sistema estável dissociado de usos e de valores ideológicos. Assim, Bakhtin apresenta a língua como (1992, p. 123, grifos do autor)

um fenômeno social da interação verbal, realizada pela *enunciação* (enunciado) ou *enunciações* (enunciados), e não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental].

Apresenta, portanto, uma concepção de língua que envolve o campo da interação, da dialética, a língua como ação social “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1992, p. 124). Assim entende-se que Saussure e o Círculo de Bakhtin apresentaram novos olhares acerca dos estudos da linguagem, mudando os rumos dos primeiros estudos das teorias clássicas. Com isso, os estudos da ciência linguística continuam ocorrendo em diferentes vertentes e surgem novas discussões, inclusive sobre gêneros textuais. Neste trabalho entendemos gêneros textuais como apresentado por (BAKHTIN, 2003, p. 262) “tipos relativamente estáveis de enunciados.” Outro ponto importante dos estudos deste mesmo teórico é sobre a diversidade dos gêneros, pois ele afirma que “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Por isso, compreendemos que os gêneros textuais são a base para a comunicação humana.

Com isso, surgem as indicações de linguistas para que os gêneros textuais façam parte do ensino de Português nas escolas, assim como afirma Bezerra (2005, p. 41):

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Então, com as discussões sobre a importância do ensino a partir dos gêneros textuais, inclusive como aporte para o ensino de Português como segunda língua para alunos surdos, assim como aponta Silva (2017, p. 11-12) “gêneros eram trabalhados nas escolas não como objetivo de possibilitar práticas linguísticas em Libras mas sim como disparadores de práticas de ensino da escrita da língua portuguesa”. Outros importantes pesquisadores da área da surdez também propõem práticas escolares com variados gêneros textuais para propiciar ensino de qualidade aos surdos de modo que se valorize as particularidades de composição de gêneros textuais em Libras, sendo eles distintos do modo de funcionamento da Língua Portuguesa, já que são línguas de modalidades diferentes (LODI e LACERDA, 2009; PIRES e CAMPOS, 2012).

Paralelamente a estas novidades na educação, surgem também as novas tecnologias que permitem as publicações em vídeo e estas são muito utilizadas pela comunidade surda, já que elas propiciam o uso da Libras, que é uma língua gesto-visual e não oral. Nesse sentido, McCleary (2011, p. 122), sinaliza para estes usos,

No início da gravação em áudio e vídeo, os aparelhos ainda eram caros, pesados, e tecnicamente especializados a ponto de inviabilizar a manipulação e edição das gravações por leigos. Hoje, com a digitalização, a miniaturização e o avanço das capacidades de processamento e memória, a tarefa de gravar, editar e veicular vídeos pela rede mundial já se tornou uma atividade banal e diária na vida da população.

Este mesmo autor relata a importância desta evolução tecnológica para as pessoas surdas, declarando que “as comunidades surdas no mundo inteiro estão se

apoderando das novas tecnologias como meio libertador de comunicação e expressão, como pode ser visto pelos milhares de cliques gravados e publicados no YouTube” (MCCLEARY, 2011, p. 123).

Verifica-se, ainda o uso de vídeos na produção de provas em Libras, como por exemplo, em alguns vestibulares e no Enem a partir de 2017. No entanto, mesmo que existam pesquisas que demonstrem o uso dos gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, não se encontrou relatos destes usos durante as avaliações da aprendizagem dos alunos surdos, no decorrer da educação básica, nem um estudo específico de gêneros na Libras para que os alunos construam o sentido disso em uma modalidade gesto-visual. O fato de não ter o contato com o gênero prova em Libras pode trazer dificuldades a esses alunos no momento de realização de processos seletivos importantes, como por exemplo, a prova do Enem, já que a experiência anterior com o gênero é indispensável para uma boa compreensão, assim como afirma Verceze (2008, p. 48) citando Bakhtin (1992), enfatizando que “quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem.” Nesse sentido, indagamos se os gêneros textuais são objeto de estudo na educação básica, pois sabemos que a capacidade de significação do gênero textual não é inata, é aprendida pela vivência, inclusive na escola, sendo exercitada a cada contato com um novo texto (PORTO, 2007). Sobre a necessidade de conhecimento prévio dos gêneros, Silva (2015, p. 50) aponta que “é importante confrontar os alunos com a diversidade de gêneros (contos, poesia, teatro, quadrinhos); obras clássicas e contemporâneas; literatura nacional e estrangeira.” Tais ações devem ser realizadas de modo adensado na língua de sinais para posteriormente se trabalhar isso em uma segunda língua. Portanto, acreditamos que não basta oferecer a prova em Libras se, ao longo de toda a educação básica, não foi apresentada esta modalidade ao aluno surdo.

Assim, entende-se que, principalmente no contexto das escolas bilíngues, as aplicações das avaliações e o trabalho com gêneros diversificados em Libras devem ser realizados nesta mesma perspectiva, ou seja, não apenas o ensino em Libras, mas também as reflexões, a produção e as avaliações nesta língua, respeitando a diferença linguística do aluno surdo em todas as práticas educacionais.

Contudo, entendemos que este seja um desafio fundamental da educação básica, pois com esta pesquisa encontramos várias publicações sobre a necessidade de considerar a escrita do surdo como segunda língua, bem como que o uso dos gêneros textuais deve ser base para o ensino da Língua Portuguesa escrita, de como os gêneros textuais podem contribuir com a escrita desta língua pelo surdo, porém não encontramos informações sobre práticas diretamente em Libras nas avaliações. Em outras palavras, em nenhum momento das nossas leituras localizamos artigos ou outra publicação que mencionasse o uso de materiais em Libras que produza a construção e reflexão dos diferentes gêneros nesta língua, nem tão pouco conseguimos analisar práticas que mencionem a avaliação dos estudantes por meio de provas em Libras nas situações de avaliação das disciplinas da educação básica. Sabemos, pela vivência em alguns projetos educacionais bilíngues, que alguns docentes realizam atividades avaliativas em Libras, todavia, não encontramos materiais de pesquisa acerca disso, tampouco ações políticas educacionais que direcionem a prática nesse sentido. Apresentamos a seguir uma análise das falas dos surdos participantes do Enem em Libras sobre essa aventura e como foi a experiência avaliativa por meio de uma prova traduzida para a Libras.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo detalhamos as ferramentas utilizadas para a realização dessa investigação e análise dos dados obtidos, bem como apresentamos os conceitos-chave de teorias que nortearam nosso estudo.

4.1 PROCEDIMENTOS REALIZADOS PARA A PRESENTE PESQUISA

Com o intuito de focar o debate nas formas de avaliação do aprendizado dos alunos surdos, adotamos esse trajeto para verificar, a partir das falas dos surdos aqui entrevistados, como a avaliação destes alunos tem se dado nas práticas cotidianas da educação básica, com foco na verificação do uso ou não do gênero prova em Libras neste período de estudos. Para esse movimento, que tem como cerne a problematização acerca da constituição educacional de alunos surdos, por meio da língua de sinais, tendo como pré-requisito o conhecimento do gênero “prova em Libras”, para que sirva de base ao exame nacional que avalia a educação básica e é utilizado pelos estudantes para ingressar na maioria das universidades brasileiras; optamos pela entrevista com sujeitos surdos que fizeram o Enem de modo que pudessem narrar suas expectativas e os entraves, se existiram, deste processo de realização da avaliação.

Para tanto, apresentamos como base teórica os conceitos de língua e linguagem, bem como de gêneros textuais proposto por Bakhtin, pois consideramos que a comunidade surda necessita de uma educação pautada no direito e no reconhecimento da Libras, que é a língua natural das pessoas surdas, bem como na premissa de que o conhecimento prévio dos gêneros textuais, em específico o gênero videoprova em Libras, durante a educação básica, possibilita um melhor entendimento dos conteúdos, bem como tranquilidade no momento dos exames. Ademais, entendemos o sujeito como um ser sócio historicamente constituído, assim como a teoria histórico-cultural de Vygotsky, na obra *Pensamento e Linguagem* (1989), afirma que o desenvolvimento da criança se dá de maneira gradativa a partir da convivência social nas interações. Sendo assim, nesta perspectiva, o sujeito é visto como um organismo inteiro e ativo que tem seu pensamento construído gradativamente

convivendo com sujeitos experientes, num ambiente histórico e social. Consideramos, portanto, que a partir da linguagem o sujeito desenvolve as funções superiores cognitivas e a comunicação é parte essencial do desenvolvimento dessas funções, e isso é o que distingue humanos de animais. Góes, em pesquisas na área da surdez, baseando-se nos estudos deste teórico, afirma que “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (2012, p. 42). Tais conceitos foram fundamentais para a análise aqui realizada que entende a historicidade dos sujeitos e a qualidade da interação linguística como espaço de constituição de si e da relação do sujeito, sua língua e seu entorno. Deste modo, a qualidade do espaço educacional, com a inserção da Libras como língua de circulação e constitutiva das práticas escolares, faz toda a diferença na relação do sujeito em processo de avaliação quando em uso de uma língua, ou de outra. Isso quer dizer que, se a escola não se apropria da Libras como língua de ensino e de avaliação, o desconhecimento desse gênero traz barreiras para a efetividade de tal processo.

Outro campo teórico que entendemos necessário para refletir sobre educação do surdo no Brasil, pois consideram estes estudos do ponto de vista da diferença e não da falta, são os Estudos Surdos (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2006; LACERDA, 2009; MARTINS, 2013), entendidos aqui conforme apresenta Skliar (2005, p. 29):

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação -e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

A abordagem adotada para a realização desta pesquisa foi qualitativa-descritiva, na medida em que se buscou fazer uma explanação detalhada e analisar um fenômeno. Produzimos uma reflexão acerca das propostas de educação dos surdos na perspectiva da educação inclusiva, aqui entendida mais como excludentes do que inclusivas de fato. Nosso trabalho se caracteriza como um levantamento bibliográfico de cunho descritivo e exploratório e um estudo de caso, pois entendemos que os procedimentos para pesquisas podem ser definidos em dois grandes grupos:

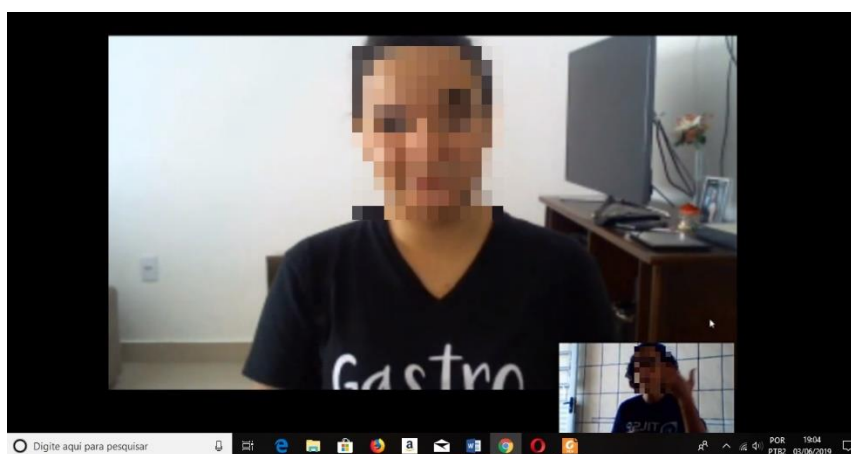
dados bibliográficos e os fornecidos por pessoas e este último pode ser estudo de campo ou estudo de caso (GIL, 2008).

Acreditamos que o estudo de caso foi adequado a esta pesquisa, pois, segundo Gil (2008, p. 57) “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”, portanto, partimos deste entendimento e problematizamos o caso, a saber: se as avaliações dos alunos surdos na educação básica contemplam o gênero prova em Libras durante os processos de formação para que o conhecimento e o costume de fazer prova nesta modalidade sejam aporte aos exames de ingresso em universidades.

Como esta pesquisa envolve seres humanos, antes de começarmos os trabalhos com os participantes, encaminhamos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, por meio da Plataforma Brasil, as Informações Básicas do Projeto, o Projeto Detalhado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Folha de Rosto, um documento da Plataforma Brasil, devidamente preenchido e assinado pela orientadora e pela diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Após a aprovação do TCLE, sob o protocolo CAAE 03879418.5.0000.5504, em 28 de janeiro de 2019, com o número do parecer: 3.123.506 (parecer consubstanciado do CEP - ANEXO A); iniciamos as atividades necessárias para desenvolver a pesquisa. Realizamos um estudo bibliográfico em artigos científicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado para informações acerca do andamento das propostas de educação de surdos no Brasil. E, posteriormente, fizemos um vídeo em Libras, com legenda em Português para convidar surdos, que fizeram a prova do Enem em Libras no ano de 2017; para contribuírem com este nosso trabalho. O vídeo foi veiculado por meio da plataforma YouTube, em redes sociais e, com apoio dos amigos, conseguimos quatro interessados em nos apoiar nesta pesquisa, três que fizeram a prova em 2017 e um que fez em 2018. Como o número de interessados não foi grande, entrevistamos todos que se interessaram e que estavam dentro dos critérios estabelecidos: ter feito o Enem em Libras e ser surdo. No primeiro contato com os participantes, fizemos uma explicação em Libras dos objetivos da pesquisa, de como seriam as entrevistas, que a participação seria voluntária e com possibilidade de interrompê-la se assim o desejasse e que informações pessoais dos participantes seriam resguardadas, enfim,

dos elementos do TCLE aprovado. Encaminhamos por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, após receber a devolutiva com as assinaturas, realizamos as entrevistas. Para a coleta do corpus utilizamos o programa Open Broadcaster Software, que é um programa gratuito de gravação de vídeo com captura de tela, que salva os arquivos no computador para uma análise mais detalhada e criteriosa, possibilitando ainda a tradução e transcrição dos dados, segue um exemplo na imagem a seguir:

Figura 1: Recorte da entrevista



Fonte: Produzido pela autora

Assim realizamos uma chamada de vídeo, por meio da seção de Mensagens do Facebook¹¹ para procedermos com as entrevistas, capturando desse modo a nossa imagem e da pessoa entrevistada. Utilizamos como ferramenta guia para a nossa atividade um questionário com cinco perguntas pré-definidas e realizadas em Libras (Entrevista semi-estruturada - ANEXO B). Acreditamos que a entrevista semi-estruturada foi ideal por não ser um instrumento rígido e contribuir com a coleta dos dados como uma conversa, assim como expõe Lüdke e André (1986, p. 34) entrevista semi-estruturada é aquela que se “desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

¹¹ As entrevistas foram realizadas por meio do Facebook, pois os participantes residem em cidades diferentes e a pesquisadora não teve disponibilidade de viajar. Num primeiro momento, pensamos em utilizar o Skype, no entanto, esta não é uma ferramenta muito utilizada pelos surdos entrevistados, por isso a seção de mensagens do Facebook foi a melhor forma encontrada, a qual foi aceita pelos participantes.

Realizamos duas entrevistas com cada participante, sendo a primeira um momento para apresentações e agradecimentos por aceitar participar do nosso estudo, e a realização das perguntas previamente elaboradas. Ao final da primeira entrevista, avisamos que encaminharíamos um vídeo com uma questão da prova do Enem em Libras (2017), do primeiro dia - Prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação. A questão seis da prova do caderno verde, o qual foi escolhido pelo Inep para ser traduzido para a Libras, abaixo imagens da prova:

Figura 2: Recorte da questão 6, na versão em Português e em videolibras

QUESTÃO 06

Quarto de despejo
Carolina Maria de Jesus

Do diário da catadora de papel Carolina Maria de Jesus surgiu este autêntico exemplo de literatura-verdade, que relata o cotidiano triste e cruel da vida na favela. Com uma linguagem simples, mas contundente e original, a autora comove o leitor pelo realismo e pela sensibilidade na maneira de contar o que viu, viveu e sentiu durante os anos em que morou na comunidade do Canindé, em São Paulo, com seus três filhos.

Ao ler este relato — verdadeiro *best-seller* no Brasil e no exterior — você vai acompanhar o duro dia a dia de quem não tem amanhã. E vai perceber com tristeza que, mesmo tendo sido escrito na década de 1950, este livro jamais perdeu a sua atualidade.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2007.

Identifica-se como objetivo do fragmento extraído da quarta capa do livro *Quarto de despejo*

- A retomar trechos da obra.
- B resumir o enredo da obra.
- C destacar a biografia da autora.
- D analisar a linguagem da autora.
- E convencer o interlocutor a ler a obra.



Quarto de despejo

Fonte: Imagem recortada do site do INEP (Inep Oficial, 2017)

Escolhemos esta questão por ser a primeira após as questões de língua estrangeira, bem como por ser referente a um comentário sobre um livro de que gostamos e também é um livro bem conhecido, *Quarto de despejo*, da autoria Carolina Maria de Jesus. Avisamos aos participantes que utilizaríamos esta questão para análise e agendamos um outro dia e horário para conversar especificamente sobre esta alternativa escolhida da videoprova. Depois de os entrevistados terem revisto a questão da prova, realizamos o segundo encontro no mesmo formato do primeiro, por meio do Facebook. Em seguida, como as entrevistas foram realizadas em Libras, fizemos a tradução das falas destacando os pontos em comum sobre as provas para avaliarmos com calma posteriormente. Assim, recortamos os padrões recorrentes nas falas, usando a cor verde para falas com temas que se aproximam ou repetições e a cor azul para pontos que não se repetiram, no entanto, consideramos de acordo com o objetivo desta pesquisa e interessante discutir. Portanto, as enunciações dos surdos

foram traduzidas e compõem os saberes balizadores nesta investigação, a partir de excertos que serão organizados em formato de tabela, conforme modelo abaixo

Excerto número: breve descrição do assunto a ser tratado

--

Sendo que tudo o que estiver dentro da tabela é parte da entrevista, ou seja, é tradução das falas dos sujeitos, já que as entrevistas foram realizadas em Libras. Elas foram traduzidas e transcritas para o Português em primeira pessoa justamente por ser as falas dos sujeitos. Outro aspecto é que utilizamos colchetes, os quais demonstram que houve um corte da fala e trazemos apenas um trecho.

Na sequência, no último capítulo deste trabalho, analisamos estes dados à luz das teorias bakhtinianas, vygotskyanas e dos Estudos Surdos.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participante A¹² - nasceu surda em uma família de ouvintes. Na pré-escola estudou em um grupo para surdos. Na metade 2004 para 2005 parou de participar de grupo de surdos e foi estudar numa escola inclusiva, em que os surdos e ouvintes estudavam juntos. Afirma que foi estudar lá porque era a escola mais perto da sua casa e por isso era mais fácil. Explica que na escola tinha intérprete, mas era muito difícil porque começou lá na primeira série¹³ e da segunda até na sétima série não tinha intérprete. Só foi ter na oitava série e durante o ensino médio. Concluiu o ensino médio em 2012 e participou das edições do Enem em Português em (2013 e 2014) e em Libras (2017), no Estado de São Paulo.

Participante B¹⁴ - nasceu surda em uma família com outras pessoas surdas, por isso teve contato com língua de sinais desde bebê. Estudou em escola bilíngue e em escola inclusiva. Da primeira até a terceira série do ensino fundamental I ela estudou

¹² Nesta pesquisa, esta entrevistada será citada com o uso da letra A, e referenciada de acordo com o seu gênero (feminino)

¹³ A partir de 2010 houve ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e com isso a nomenclatura também mudou de série para ano, mas à época da formação dos entrevistados a nomenclatura utilizada era série, por isso escolhemos manter este termo.

¹⁴ Nesta pesquisa, esta entrevistada será citada com o uso da letra B, e referenciada de acordo com o seu gênero (feminino)

em escola inclusiva, só tinha ela de aluna surda e não tinha intérprete. O método era oralista, ou seja, ela tinha que fazer leitura labial e se comunicar por meio da fala. Depois mudou para a escola bilíngue, Júlio de Mesquita Filho, estudou lá por cinco anos, até a sétima série. Resolveu voltar a estudar em escola inclusiva e afirma que não foi bom. Se arrependeu porque não tinha intérprete que sabia bem Libras. Mas ficou na escola regular até se formar no ensino médio. Nestes anos finais intérpretes bons. Quando começou nesta escola era a única aluna surda, mas foram chegando novos alunos e no ensino médio tinham quatro surdos na turma. Suas notas sempre foram boas, pois participava de reforço em sala de recurso acessível. Estudou na Unicamp num projeto de iniciação científica. Fez a prova do Enem apenas uma vez, em 2017, já com a versão em Libras e Português; pois concluiu o ensino médio em 2016. Fez a prova no Estado de São Paulo.

Participante C¹⁵ - nasceu surdo e era o único surdo numa família de ouvintes que não sabia Libras. Considera que tem uma boa comunicação com a família por meio da oralização. Fez acompanhamento fonoaudiólogo até os dezoito anos. No ensino fundamental, estudou em escola regular sem intérprete e nunca participou de AEE e nem de escola bilíngue. No ensino médio, estudou no IFF (Instituto Federal Fluminense) e fez também o curso Técnico em Química nesta mesma instituição. Quando começou nesta escola era o único aluno surdo, mas depois foi chamando amigos surdos para estudar lá e teve vários amigos surdos estudando nesta mesma escola. Teve acompanhamento com fonoaudiólogo até os 18 anos e considera que se comunica muito bem com a família e com a sociedade em geral. Fez a prova do Enem três vezes. A primeira e segunda vez foram em Português com a presença de intérpretes para informações gerais sobre a prova, como por exemplo horário de início e término, como solicitar para ir ao banheiro; mas também para explicar termos ou conceitos estranhos. A terceira vez foi em 2017, já com a versão em Libras e Português, no Rio de Janeiro.

Participante D¹⁶ - nasceu nos Estados Unidos e tem um irmão gêmeo e os dois nasceram com surdez profunda numa família de ouvintes. A surdez foi descoberta

¹⁵ Nesta pesquisa, este entrevistado será citado com o uso da letra C, e referenciado de acordo com o seu gênero (masculino)

¹⁶ Nesta pesquisa, este entrevistado será citado com o uso da letra D, e referenciado de acordo com o seu gênero (masculino)

quando eles ainda eram bebês e o médico orientou a mãe a aprender língua de sinais para se comunicar com os filhos. Na educação básica aprendeu Inglês escrito e Língua Americana de Sinais (ASL). Mora no Brasil há nove anos e aprendeu Libras em contato direto com amigos surdos. É formado em Assistência Social pela Universidad Gallaudet e atualmente é instrutor de Libras em uma escola municipal. Fez a prova do ENEM apenas uma vez, em 2018, já com a versão em Libras e Português, por curiosidade, no Estado de São Paulo.

5 ENEM EM ANÁLISE PELO OLHAR DOS SURDOS

Neste capítulo apresentamos as análises realizadas a partir das informações obtidas das entrevistas com os participantes do Enem, articulando-as com as teorias de língua e linguagem, bem como de gêneros textuais proposto pelo Círculo de Bakhtin (1992; 2003); assim como a teoria histórico-cultural de Vygotsky, da obra *Pensamento e Linguagem* (1989) e dos autores dos Estudos Surdos (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2006; LACERDA, 2009; MARTINS, 2013; entre outros). Deste modo, procuramos demonstrar os anseios, as alegrias e as dificuldades apresentadas por estes participantes, destacando as metodologias de ensino que partilharam durante a formação na educação básica, seus conhecimentos sobre o gênero prova em Libras, adversidades encontradas no momento da prova e as estratégias utilizadas para superá-las, bem como suas opiniões sobre aspectos técnicos referentes às sensações dos participantes quanto a tradução da prova – estes pontos foram inicialmente levantados, mas verificamos que outras questões ficaram mais evidentes nas respostas dos participantes, o que mudou o percurso da análise e o próprio direcionamento dos objetivos da pesquisa. Entende-se que as enunciações dos participantes, como elemento metodológico, ajudam de modo significativo na compreensão do campo e entendimento dos limites e melhorias necessárias tanto para a área da educação de surdos, como para a proposta de acessibilidade linguística com base nas traduções e inserção da Libras em exames nacionais como o Enem. A escuta dos protagonistas e usuários de tais recursos de acessibilidade nos auxiliam a problematizar reflexivamente trazendo inúmeras questões (velhas e novas) sobre esse campo de estudo, a saber, a educação de surdos.

Foram quatro estudantes que participaram da nossa pesquisa, dentre eles dois são os únicos surdos da família, um é filho de família surda e um é estrangeiro residente há nove anos no Brasil e tem um irmão gêmeo surdo, conforme descrições no capítulo anterior. Dito tais aspectos iniciais sobre a pesquisa e os protagonistas, selecionamos fragmentos das falas de cada um deles em que apontam os desafios enfrentados como alunos surdos no Brasil, a experiência de cada um com a prova do Enem em Libras, mostrando também um exemplo da educação básica nos Estados Unidos (EUA) que compõe nossas reflexões para esta pesquisa. A educação básica foi mencionada na pesquisa solicitando informações sobre a trajetória anterior dos

participantes e de que modo tais experiências educacionais facilitaram ou não a realização do exame nacional ao qual dedicamos essa reflexão.

Excerto 1: relatos sobre a educação básica

Participante A

Na pré-escola estudei no grupo para surdos. Na metade 2004 para 2005 eu participava mais de grupo de surdos, depois eu fui estudar numa escola inclusiva, em que os surdos e ouvintes estudavam juntos. Eu fui para lá porque era a escola mais perto da minha casa, era mais fácil. Na escola tinha intérprete, mas era muito difícil porque eu comecei na primeira série e só na quarta tinha um intérprete. Depois passei para a quinta e até na sétima série não tinha intérprete. Só foi ter na oitava série e durante o ensino médio (entrevista realizada em 2019).

Participante B

[...] da primeira à terceira série eu estudei numa escola inclusiva, depois mudei para escola bilíngue Júlio de Mesquita Filho e estudei lá até a sétima série, depois eu pensei e resolvi tentar uma escola inclusiva. Queria tentar de novo porque eu pensava que o ensino era mais forte; [...] Nossa foi muito difícil a intérprete não sabia Libras e usava gestos, me arrependi, mas eu fiquei lá até me formar no ensino médio. Minhas notas nunca foram baixas sempre foram boas, mas eu me esforçava muito, estudava eu ia para aula de recurso acessível, estudei também no projeto na Unicamp e fiz iniciação científica (entrevista realizada em 2019).

Participante C

Eu sempre estudei em escola pública junto com outros alunos ouvintes em escola regular. Eu tenho impressão de que no ensino fundamental eu não sabia nada sobre os direitos que eu tenho como surdo, eu estudava numa escola no interior, mas foi muito bom para mim. O professor era específico e não tinha intérprete, sentava do lado da mesa do professor que ia ensinando tudo. [...] sou o único surdo na minha família, todos são ouvintes e não sabem Libras, mas eu falo normalmente com eles [...] Fiz treinamento com fonoaudiólogo até 18 anos, mas depois eu parei porque eu passei aqui no Instituto. Quando eu cheguei aqui eu vi que era muito diferente. O processo de inclusão aqui é forte tem um núcleo de acessibilidade aqui e esse

núcleo me deu muito apoio e me influenciou muito, fez abrir minha mente para exigir os meus direitos, de solicitar intérprete (entrevista realizada em 2019).

Participante D

Estudei em escola bilíngue, comecei com três anos de idade e minha professora já começou a me ensinar tudo em língua de sinais, estudava em sala multisseriada com todos os professores bilíngue. Depois que eu terminei a quinta série eu mudei de escola, fui para outra escola de surdos, lá todo mundo sabia língua de sinais até a diretora, todos os profissionais dentro da escola sabiam língua de sinais. (entrevista realizada em 2019).

Observa-se com estes relatos que os três primeiros participantes demonstram as dificuldades enfrentadas, inclusive, por conta da indefinição da metodologia que respeite os direitos e a diferença linguística do aluno surdo. No entanto, como eles estudaram a partir da publicação da lei (BRASIL, 2002) que reconhece a Libras como língua dessa comunidade e do decreto (BRASIL, 2005) que regulamenta a lei e orienta para a formação básica em escola ou classes com viés bilíngue, esperava-se que estes estudantes tivessem acesso a essa perspectiva de ensino. Contudo, como relatado no capítulo II, há certa indefinição e embate acerca da educação dos surdos entre dois grupos: os que defendem a matrícula destes alunos em escolas regulares com a presença do intérprete, que nem sempre está presente e quando está, às vezes não tem o domínio da Libras; e outro grupo que defende a matrícula em escola inclusiva com viés bilíngue ou em escolas bilíngues especiais para surdos (LODI, 2013). Nesse sentido, evidenciamos, apoiados nos pesquisadores dos Estudos Surdos, que não basta a presença do intérprete de Libras na educação dos surdos, ficando isso evidente no relato da participante B “a intérprete não sabia Libras e usava gestos”, ou seja, a atuação se dava mais como um suporte assistencial que uma atuação profissional efetiva, visto a recente adesão legal a regulamentação da profissão de intérprete de Libras (BRASIL, 2010).

Já no relato do estudante americano observa-se certa tranquilidade na sua experiência durante sua formação básica em escola bilíngue, usufruindo dos aspectos necessários apresentados pelos autores dos Estudos Surdos como condições ideais para a escolarização dos alunos surdos, ou seja, a presença constante e efetiva de

duas línguas em todo o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, a atuação de professores bilíngues, a língua de sinais como língua de instrução e a língua oficial do país na modalidade escrita como segunda língua, bem como a necessidade de os profissionais do ambiente escolar dominarem a língua de sinais; enfim, as características indicadas por estes pesquisadores para uma educação efetiva para este alunado (CAMPELLO; REZENDE, 2014, FERNANDES; MOREIRA, 2014, LACERDA; SANTOS; LODI, dentre outros). Isso evidencia a necessidade de a língua de sinais ter posição central no processo de ensino aprendizagem. No entanto, de acordo com os relatos dos estudantes brasileiros participantes desta pesquisa, a Libras não está presente nas escolas como língua principal e como língua de instrução escolar. Isso aproxima-se mais da perspectiva de integração escolar, em que o sujeito é aceito no ambiente escolar e por si mesmo deve angariar esforços e se adaptar às situações escolares sem exigências de que os espaços escolares e os profissionais da educação sejam capacitados para atendê-los e mediar o processo de formação destes alunos, conforme apontam (CHAVEIRO; BARBOSA, 2005) “O movimento da integração ocorreu nas décadas de 1950 a 1980 contra a política de segregação, induzindo as pessoas com deficiência ao máximo esforço para reverter o quadro e conseguir sua adaptação ao meio social”. No entanto, a partir da perspectiva da inclusão, surgido em seguida, estes alunos devem não apenas ser inseridos no ambiente escolar, pois, de acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, é assegurado aos educandos com deficiência o direito de contar com professores especializados para atender às suas necessidades, com currículos, métodos e recursos educativos adaptados (BRASIL, 1996). Todavia, mesmo a legislação apontando para o respeito às diferenças e ressaltar a necessidade de preparação dos profissionais, bem como da adaptação dos recursos acessíveis ao aprendizado, para garantir igualdade de condições, não é o que se apresenta na realidade, já que as pessoas surdas ainda são obrigadas a conviver com as condições precárias disponibilizadas pelo sistema escolar, como visto nos relatos anteriores. Assim, a conjuntura da educação de surdos no Brasil, na perspectiva da escola regular, está mais próxima da integração do que de inclusão de fato. Martins e Lacerda problematizam as questões políticas educacionais e linguísticas dos alunos surdos e apontam como desafio “a consolidação da inclusão de outro modo, o qual contradiz a vertente da inclusão radical consolidada até hoje, para uma inclusão bilíngue, a qual

guarda as especificidades desse grupo (surdos). Criar, pois, outro uso para o conceito de inclusão de surdos” (2016, p. 167). Como já foi aprofundado no primeiro capítulo deste trabalho a escola inclusiva pode ser, na verdade, um espaço de exclusão.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, na qual a língua detém papel fundamental na formação das funções superiores do pensamento (VYGOTSKI, 1989), entendemos que, no caso dos alunos surdos, esse processo de formação de conceitos e desenvolvimento das funções superiores, quando não há a presença de uma língua efetiva na qual não se tenha impedimento orgânico (como a Libras), fica comprometido, pois o acesso às informações, por vezes é restrito. Sabe-se, assim como aponta este teórico, que a língua é organizadora do pensamento, já que é por meio dela que as coisas do mundo são significadas, os conceitos e as práticas sociais são entendidos e incorporados. Essa sistematização de conhecimento por meio da língua acontece diariamente, em todos os espaços sociais e principalmente nas escolas, pois estes contextos são ricos em interações e isso proporciona a constituição dos significados e a formação dos conceitos que são ali produzidos, construídos e internalizados (ARAÚJO; LACERDA, 2010). Nesse processo, a existência de uma língua compartilhada pelos membros desta comunidade é indispensável, pois sem isso não há interação. Veja o relato do participante C acerca das formas de interação e internalização de conhecimentos

Excerto 2: formação de conceitos

Participante C

[...] Porque o surdo não sabe conceitos, porque tem problemas do ensino básico, mas o surdo não tem culpa ele sabe, acompanha, mas parece que falta algo. A prova do Enem é uma prova muito importante e eu acho, principalmente, que o vocabulário ajuda ter o entendimento claro para o surdo [...]

uma palavra em Português é aprofundada, mas em Libras faz só datilologia ou apenas o sinal, não explicam conceitos, por isso essa é a diferença que eu falei sobre ter o intérprete presencial nas provas anteriores, que eram só em Português, em que o intérprete explicava vários conceitos e dava detalhes e o contexto da questão. Isso é diferente porque às vezes o surdo não sabe [...]

O surdo não conhece. Eu sempre fui na fono, eu sou acostumado porque eu ia na fono e eu conversava com os professores, com a minha família... e com isso fui

aprendendo conceitos, minha mente foi abrindo e entendendo os conceitos mais profundos em Português aprendendo coisas novas (entrevista realizada em 2019).

Quando o participante diz que “uma palavra em Português é aprofundada, mas em Libras faz só datilologia ou apenas o sinal” isso demonstra que possivelmente os conceitos não são (ou não foram) trabalhados com os surdos na língua de sinais, nas vivências cotidianas, inclusive nas escolas. Isso não quer dizer que não seja possível expressar conceitos em Libras, pois isso é possível sim. Portanto, não se pode dizer que não é possível a produção e constituição de conceitos a partir da Libras, mas sim que estes conceitos não são aprofundados nesta língua, principalmente nas escolas, como apontado no relato e evidenciado em pesquisas quando se apostam em novas experiências educacionais por meio da língua de sinais (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016). Nesse sentido, acerca do desenvolvimento cognitivo-linguístico do surdo, Gesser expressa que (2009, p. 76) “o surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita”, com isso entendemos que se há falta de aprofundamento de conceitos, não se pode atribuir isso à surdez, mas sim a um sistema que vem comprometendo a formação do sujeito surdo e inviabilizando espaços de internalização da língua de sinais em contexto natural de aquisição de língua. Não é que as línguas orais possibilitam a produção de mais conceitos do que as línguas de sinais, é que a mediação e o acesso aos conhecimentos têm se mostrado precário na educação básica e em espaços familiares, quando os pais de surdos, sendo na maioria dos casos, ouvintes, não sabem língua de sinais. Esse dado fica evidenciado como demonstrado no excerto 1, em que os participantes A, B e C relatam dificuldades encontradas nas escolas, já que em vários momentos não se tinha intérprete presente e às vezes mesmo com a presença deste não se tinha acesso a situações favoráveis de apropriação da língua de sinais. É sabido que com a falta de acesso a uma língua produtora de interação social aumentam-se as barreiras que favorecem o acesso ao conhecimento, pois como afirma Góes (2012, p. 42), referendando Vygotsky, “a criança surda não é deficiente na esfera linguístico-comunicativa ou na construção da identidade social, mas é assim tornada pelas condições sociais em que se constitui como pessoa”. Sabendo ainda que os sinais são criados à medida que vão surgindo

necessidades de uso, então se os surdos não tiveram acesso a determinada área do saber não haverá sinais daquela área. Nesse sentido, entendemos que é um processo reflexivo, pois na medida em que o surdo entra em contato com novos campos de saberes os sinais vão sendo criados, os conceitos aprofundados e assim são usados e disseminados. As limitações das pessoas surdas são efeito de barreiras sociais, construídas por questões históricas e sociais.

As indagações acima nos trouxeram pontos acerca da trajetória escolar e os limites da construção de conhecimento pelo surdo em um cenário que ainda pouco valoriza a inserção da Libras e mais, que ainda está em negociação do que seja práticas bilíngues para surdos em espaços inclusivos. Dado este aspecto podemos compreender alguns limites de avanço em relação ao uso da avaliação em Libras quando a educação básica pouco produz para apropriação deste gênero antes da experiência real de uma avaliação maior. Tal dado produz em nós a reflexão de como esse cenário merece novos encaminhamentos para visualizarmos uma efetiva entrada do surdo no ensino superior de modo que a avaliação não seja um impedimento, não apenas pela língua de uso, mas por dois motivos: 1) falta de repertório conceitual, ainda em carência na educação básica e 2) falta de conhecimento do gênero proposto pela avaliação em Libras.

Sobre o processo de facção da prova, os participantes relataram ainda que, no momento da avaliação do Enem, usaram várias estratégias para entender sinais estranhos e termos que não conheciam, como por exemplo, acompanhar a versão escrita em Português no caderno de questões. Outro recurso disponibilizado pelos organizadores da prova, foi a legenda, sendo utilizada em caso de ausência de sinal em áreas específicas, assim como apontado pelo participante C, no fragmento abaixo:

Excerto 3: sobre a questão 6 da prova do Enem e ausência de glossário de áreas específicas

Participante C

[...] eu entendi bem esta questão é sobre um livro que conta a história de vida da autora, como um diário. Nesta questão as palavras já têm o significado e principalmente o conceito formado e eu entendo bem em Português, mas em outros assuntos como ciências, matemática não tem conceitos formados porque falta glossário destas áreas no Brasil, não estão prontos. Por isso, Português, história e

geografia são mais fáceis entender porque tem glossário pronto (entrevista realizada em 2019).

Correlacionado à formação de conceitos, este participante cita o glossário e as dificuldades enfrentadas pelos surdos por conta da ausência deste recurso em áreas de conhecimento específicas, em língua de sinais. Quando ele menciona “falta de conhecimento” podemos entender dois aspectos, a falta de léxico (terminologia) na língua de sinais, e o conceito ou o sentido dado ao léxico em si. O glossário é um recurso que concentra termos, de determinada área do conhecimento, com informações sobre o termo, explicação, definição e em alguns casos apresentam exemplos de uso em contexto

No curso Letras-Libras, o glossário é utilizado como elucidário para termos técnicos ou cujos sentidos são pouco conhecidos dentro da comunidade Surda. [...] Sendo relevante não só para estudantes do curso, mas também para tradutores/intérpretes de modo geral e pesquisadores da área (Oliveira; Stumpf, 2013, p. 221).

Assim como apontou o participante, os termos da área de Português, Geografia e História são mais conhecidos, já os glossários de áreas específicas ainda estão sendo construídos, o que evidenciamos com a fala de Oliveira; Stumpf: “apesar de as novas tecnologias favorecerem o desenvolvimento de repertórios lexicográficos, ainda são relativamente poucas as iniciativas de elaboração de repertórios para áreas de especialidade” (2013, p. 221). A falta de glossários aponta talvez para a falta de enunciação de tais conhecimentos na língua de sinais da própria educação básica e acarreta em dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, assim como observam Silveira; Souza (2012, p. 38), sobre a ausência de sinais da área da Química:

a especificidade da linguagem e dos termos químicos – átomo, elétron, mol, íon, próton, dentre outros –, que não compõem o rol de terminologias dos dicionários da Libras, pode ser um elemento dificultador da construção de sentidos dos conceitos químicos e, conseqüentemente, sua tradução do português para Libras.

Por isso, os trabalhos com glossários e a ampliação dos sentidos a partir da enunciação e apresentação dos conteúdos em salas de aula são importantes, pois ampliam o contato dos surdos com temas novos, saberes também novos e

consequentemente a produção de materiais em Libras para compreender e aprofundar tais conceitos.

Um outro recurso relativamente novo nos processos de ensino-aprendizagem são as atividades a partir dos gêneros textuais. No capítulo II deste trabalho, afirmamos que os estudos dos linguistas contemporâneos indicam que os gêneros textuais devem fazer parte do ensino de Português nas escolas, bem como sobre a importância de se trabalhar com gêneros textuais no ensino de Português escrito como segunda língua para os surdos. Inclusive, verificamos o uso de alguns gêneros textuais nas práticas escolares, no entanto, nos momentos de avaliação, tanto nas preparadas e aplicadas pelos professores como as organizadas pelo Saeb, não conseguimos localizar evidências de que estas práticas são realizadas em videolibras: nem referente às perguntas das provas nem às respostas. Contudo, quando estes estudantes, enfrentando todas as barreiras que a educação básica lhes impõe, chegam a fazer uma prova tão importante quanto o Enem, que possibilita a continuidade dos seus estudos; deparam-se com uma videoprova em sua língua matriz. A seguir vemos asserções dos participantes acerca de suas experiências avaliativas na educação básica por meio da Libras.

Excerto 4: Respostas da pergunta; na educação básica você fez prova em Libras?

Participante A

Não. A professora não sabia Libras. Eu só tinha as explicações do intérprete em Libras e só fiz prova em Libras no Enem (entrevista realizada em 2019).

Participante B

Não. Até na faculdade eu faço prova em Português igual os outros alunos, não têm nenhum tipo de adaptação (entrevista realizada em 2019).

Participante C

Não (entrevista realizada em 2019).

Participante D

[...] os professores me davam as perguntas em Inglês escrito eu respondia desse mesmo modo, não tinha provas em vídeo porque eu estudei em 1980 e nesse período não tinha a tecnologia que tem hoje, não tinha câmeras de vídeo para gravar facilmente como a gente grava, então os professores ensinavam em língua

de sinais e a gente fazia as provas escritas... eu nunca fiz prova em língua de sinais antes do Enem (entrevista realizada em 2019).

Evidenciamos, assim, um consenso sobre a ausência do gênero prova em Libras na educação básica pelos participantes e a demonstração de que, na maioria das vezes, os conhecimentos eram apresentados em língua de sinais, mas as formas de mensurá-los eram na língua oficial do país, na modalidade escrita. Isso ocorre possivelmente por conta do *status* de língua oficial, inclusive, estando expresso na Lei 10.436/2002 que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Sendo assim, observa-se uma realidade controversa, como observado na fala de Martins, que diz: “triste modelo esperado quando se tem um aluno surdo e a língua que o professor ensina não é a que o aluno aprende, mas é por ela que sairá a avaliação” (MARTINS, 2013, p. 155).

Vale ressaltar que a língua que se aprende não é a mesma língua que se é avaliado não só nas avaliações das disciplinas escolares elaboradas diretamente pelos professores, como também nas avaliações nacionais preparadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, que também são realizadas em Língua Portuguesa escrita, conforme apontado no capítulo II desta pesquisa. No entanto, essa realidade se apresenta diferente no Enem, que a partir de 2017, traduz a prova originalmente em Português para uma versão videoprova em Libras. Esta é uma demanda antiga da comunidade surda e tornou-se obrigatória a partir de 2015, depois de muito empenho das entidades representativas desta comunidade. Fato que se pode considerar tardio, principalmente porque sabemos que a prova do Enem começou a ser aplicada em 1998 e depois de quase vinte anos temos a primeira versão em Libras. Com todas as ressalvas feitas, é preciso concordar que a diferença linguística começa ser, relativamente, respeitada.

No entanto, o fato de os participantes terem mencionado que nunca haviam feito prova em Libras durante a educação básica evidencia que uma das dificuldades enfrentadas por eles no momento da prova pode ser justamente pelo desconhecimento e falta de hábito de fazer provas neste formato, pois o conhecimento prévio do gênero é essencial para a compreensão, como aponta Lodi “para poder usar um determinado gênero é preciso dominá-lo [...], pois, para a produção/compreensão de um enunciado, o locutor/leitor necessita conhecer as formas prescritivas da língua”

(2004, p. 85). Esse desconhecimento do gênero prova em Libras foi verificado também por Rocha (2015) em sua dissertação de mestrado sobre exames vestibulares em Libras, quando apresenta que “a maioria dos sujeitos pesquisados não está acostumado com esse tipo de prova (vídeo-gravada)” (Rocha, 2015, p.92). Nesse sentido, entendemos que a prova do Enem é uma avaliação complexa, pois foi ofertada em Libras com possibilidade de acompanhar as questões em Português, com a presença de intérprete para informações gerais e apoio técnico em caso de necessidade de ir ao banheiro ou chamar o técnico de informática, bem como a obrigatoriedade de passar as respostas das alternativas de múltipla escolha para o gabarito. Com base nas asserções anteriores, fica evidente a necessidade de contato prévio com textos em Libras em espaço de avaliação como algo relevante, o que retoma a necessidade de discussão e reorganização curricular das práticas na educação básica, para além de uma simples habilidade de resolver uma prova tão extensa, ou conseguir controlar o tempo para desenvolver todos esses procedimentos. Sem o conhecimento do gênero é evidente que isto se torna mais uma barreira a ser enfrentada, configurando esta proposta também em suposta ou fictícia forma de fazer inclusão.

Outro ponto que os participantes apresentam nas suas considerações sobre a experiência com o Enem e seus (in)sucessos com a avaliação é o fato de não haver materiais de estudos prévios ou cursinhos preparatórios para as experiências vestibulares, que sejam acessíveis aos surdos, conforme expresso pelo participante C “para ouvintes tem cursinhos pré-vestibulares e para surdos não tem. Mas mesmo que surdo quiser participar, nunca tem intérprete” (entrevista realizada em 2019). Os desafios para as pessoas surdas, conforme os relatos, ainda são grandes. No entanto, sobre esta questão a Assessoria de Comunicação Social do Inep, em notícia publicada em 10 de maio de 2019, informa que “foi lançada a Plataforma Videoprova em Libras, na qual o instituto publica os vídeos com os enunciados e as opções de respostas da videoprova, permitindo que os participantes surdos estudem no mesmo formato acessível em que elas são aplicadas” (BRASI, 2019, sem paginação). Isso evidencia que o MEC tem se preocupado com a acessibilidade e que tem consciência da importância de estudos prévios da prova na mesma modalidade em que será apresentada no dia da prova, no entanto, não evidenciamos propostas de provas nesta modalidade no decurso da educação básica.

Contudo, a presença do direito linguístico sendo respeitado no momento da prova do Enem foi apontada também pelos estudantes em dois momentos das entrevistas: primeiro na alegria em ver uma prova com a sua língua, a língua a qual se identificam, isso por serem todos os participantes surdos sinalizadores; segundo com o direito de ter a redação corrigida considerando o Português como segunda língua; como expressam as participantes A e B, no trecho a seguir:

Excerto 5: experiências em que os direitos são aplicados

participante B

[..] Eu me senti muito feliz com a minha língua, Libras é minha primeira língua, pois eu nasci numa família de surdos e eles sempre me ensinaram Libras, é a minha primeira língua. Fiquei muito feliz porque dava para entender tudo, eu me senti, NOSSA, igual todo mundo, eu estava muito feliz. Assim eu entendi tudo claro, já com a prova específica em Português parece que tem algumas limitações então falta entendimento bom mesmo, claro (entrevista realizada em 2019).

participante A

[...] Depois teve a redação e nesse momento foi muito bom para mim, foi bem melhor graças a Deus porque antes o Enem não aceitava a escrita de surdos, a forma como o surdo escreve Português, mas no ano passado teve um respeito à forma do surdo escrever (entrevista realizada em 2019).

A partir destas falas entendemos a expressão da alegria de se sentir contemplada com uma prova na sua língua, bem como a tranquilidade em produzir um texto sabendo que sua diferença linguística será respeitada. Sabe-se que, em consequência dos estudos linguísticos norte-americanos, com Willian Stokoe e de muitos outros pesquisadores, inclusive da área da surdez, as línguas de sinais conquistaram o *status* de língua e a partir de abril de 2002 esta foi oficializada como a forma de comunicação e expressão, de transmissão de ideias e fatos, das comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). A partir de então os membros das comunidades surdas veem afirmando e reafirmando que a Libras é língua (GESSER, 2009) e isso fica evidente também na fala da participante B “me senti muito feliz com a minha língua”, deixando claro em suas falas a alegria de poder

fazer uma prova tão importante como esta em sua primeira língua, do acolhimento social que essa inserção linguística representa às pessoas surdas. Este sentimento é demonstrado ainda em outros momentos da entrevista, por exemplo, “me senti muito segura e muito tranquila, não tinha preocupação nenhuma eu gostei muito. Eu espero que continue tendo a prova do Enem para que outros surdos também consigam fazer a prova e se sentir tão tranquila assim como eu me senti” (entrevista realizada em 2019).

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e da necessidade de avaliação coerentes com esta forma de aprendizado, na correção das provas escritas, verifica-se que são obrigatórios a partir do Decreto que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2005). Sobre a avaliação diferenciada da escrita do surdo, Fernandes (2013, P. 19 - grifos da autora), explica que:

deverá valorizar o **conteúdo**, suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional. Em relação à **forma ou estrutura** do texto, [...] é fundamental que sejam utilizados critérios diferenciados de avaliação em relação aos possíveis “erros” apresentados.” Com esta perspectiva esta autora ainda defende que isso “Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o **diálogo com as diferenças**, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para valorização de sua identidade surda.

O atendimento a esse direito proporciona tranquilidade para o candidato surdo, assim como expresso pela participante A, no relato acima.

Nas entrevistas os participantes mencionaram também que primeiro viam a prova em Libras e depois, na maioria das vezes, liam em Português para confirmar o entendimento das questões. Sobre isso refletimos se tal ação não acontece justamente pelo fato de as avaliações anteriores, realizadas por esses sujeitos, terem sido feitas sempre em Língua Portuguesa escrita, o que confere certa segurança para a resposta (confirmação do dito), além do caráter bilíngue dos participantes. No entanto, o entrevistado surdo estrangeiro mencionou que via primeiro as questões em Português e só depois em Libras, aspecto também que marca a língua escrita (oral) como instrumento favorável de avaliação (aqui no Brasil e fora, como apontou o participante em suas experiências) e o fato de serem as duas línguas (Português e Libras), estrangeiras, para esse entrevistado. Não houve preferência inicial pela Libras e confirmação na Língua Portuguesa, como nos demais participantes brasileiros.

Os aspectos anteriores revelam a necessidade de um ensino em que se tenha práticas reais de uso e circulação da língua de sinais. Para o teórico Bakhtin (1992, p. 123), a língua é “um fenômeno social da interação verbal”, por isso sofre influências cotidianamente do contexto social dos seus locutores e interlocutores, sendo assim “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 1992, p. 124), com isso ocasiona, dentre outros acontecimentos, as variações linguísticas. Caso que foi também observado pelos entrevistados, conforme relato a seguir:

Excerto 6: variação linguística

Participante A

O vídeo foi muito bom mas alguns sinais eram diferentes do que eu conheço, por exemplo vício eu conheço esse sinal de vício e na prova em vídeo Libras do Enem falava outro sinal assim no pescoço que eu não conhecia e como não tinha legenda fui saber o que significava depois quando li a prova em Português. Eu sempre acompanhava a prova escrita porque tem sinais diferentes (entrevista realizada em 2019).

Participante B

Eu estranhei um sinal uma vez ela falou vício no pescoço e eu estranhei porque eu conheço no braço, mas isso é porque os intérpretes são de outro Estado. Mas isso é super normal (entrevista realizada em 2019).

Participante C

[...] tem variação de sinais porque são vários Estados e percebi que são dois intérpretes da UFSC e dois do INES. Entendo que a Libras de Santa Catarina é um pouco misturada com a do RJ. Tem algumas diferenças, mas dá pra entender. Às vezes faz um pouco de confusão, mas em alguns momentos houve uso de legenda. Com muita qualidade (entrevista realizada em 2019).

Participante D

Os intérpretes eram ótimos, tudo muito claro mesmo sendo dois intérpretes de duas regiões do Brasil eu consegui entender bem os dois (entrevista realizada em 2019).

No relato das participantes A e B ocorreram o mesmo estranhamento com o mesmo sinal (vício) como as duas são do interior de São Paulo e fizeram a prova em

suas respectivas cidades, haver variação na forma de expressão de um termo é natural, pois como expresso pelo teórico Bakhtin a língua não é um sistema fechado em si, pois é manifesta pelas pessoas em diferentes situações, estando em constante uso e por isso, suscetível a alterações. Esse aspecto não trouxe dificuldade aos participantes, já que puderam contar com outros recursos na referida prova, como consultar a versão em Português e em alguns momentos o uso de legendas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Enem é uma avaliação que, ao longo dos anos, vem se tornando a forma mais democrática de os estudantes brasileiros ingressarem na maioria das instituições de ensino superior brasileiras, já que estes não precisam mais se deslocar de suas cidades para realizarem as provas, como nos antigos vestibulares; e que vem adotando mecanismos de acessibilidade pouco vistos em provas tão importantes. Estes são detalhes que nos chamaram a atenção despertando desejo de realizar um estudo mais aprofundado sobre a edição deste exame em Libras, ofertado a partir de 2017. No entanto, é preciso foco para conseguir desenvolver uma pesquisa em nível de graduação por conta do curto espaço de tempo e, por isso, a ideia inicial bem abrangente foi aos poucos modificando-se e chegamos a esse trabalho no qual indagamos sobre o uso do gênero textual prova em Libras na educação básica, já que este gênero está sendo empregado para avaliar o ensino médio e possibilitando o ingresso ou não de alunos surdos no ensino superior.

Assim, para a análise realizamos entrevistas com participantes desta avaliação e trouxemos trechos das falas que consideramos importantes para as reflexões sobre as práticas educativas com alunos surdos, de modo que este modelo de prova seja adotado também na educação básica e não apenas numa prova tão importante aplicada ao final do ensino médio. Com isso, entendemos que a língua de sinais não deve continuar sendo usada como instrumento para aquisição da Língua Portuguesa nem nos momentos de avaliação, mas como língua de instrução e constitutiva de todas as práticas educativas.

O primeiro ponto discutido foi relativo à escolarização dos entrevistados, sendo três brasileiros residentes na região Sudeste do Brasil e um estrangeiro também desta região que se mudou para o Brasil há nove anos. Observamos que a escola dos três alunos surdos brasileiros oferecia uma educação mais próxima do conhecido modelo de integração, desenvolvido no país entre os anos de 1950 e 1980, do que de inclusão conforme preveem as leis atuais, já que os alunos tinham que se adequar às condições precárias de acessibilidade disponibilizadas pelas escolas que frequentaram.

Outra questão apontada pelos participantes e que buscamos refletir foi em relação à formação de conceitos e, baseando-nos nas ideias de Vygotsky, observamos que a mediação e o acesso aos conhecimentos está se mostrando

precário nas escolas e em espaços sociais e familiares de socialização. Com isso discutimos a falta de repertório conceitual e como este fato é mais uma carência da educação básica e que as línguas de sinais possibilitam a produção de conceitos da mesma forma que as línguas orais. Esta questão levou-nos, ainda, à discussão sobre a falta de glossário em Libras de áreas específicas, o que está diretamente relacionada à formação de conceitos, já que os termos de áreas específicas ainda estão sendo construídos e aprofundados e isso foi mencionado tanto na fala do participante quanto de pesquisadores da área da surdez. Dessa maneira, deduzimos que a presença do surdo como estudante em áreas específicas e em níveis mais elevados de formação é relativamente nova porque as legislações que preveem recursos de acessibilidade a ponto de esse aluno chegar, por exemplo, no ensino superior são recentes e ainda não atingiu as pessoas surdas a ponto de termos resultados expressivos e reivindicações destes termos a partir destes estudantes. No momento da avaliação do Enem, os participantes utilizaram os recursos apresentados na prova para entender sinais estranhos a eles, como por exemplo, a consulta ao caderno de questões no Português escrito e a legenda que na prova do Enem foi utilizado em caso de ausência de sinal de áreas específicas. No entanto, houve queixas sobre o aprofundamento dos conceitos como impeditivo para uma resolução mais tranquila da prova. Contudo, não é possível afirmar que a língua de sinais não viabiliza expressar conceitos abstratos e não se pode colocar a culpa da falha no surdo, assim como expressado pelo próprio participante.

Evidenciou-se ainda que os estudos com gêneros textuais são relativamente recentes, considerando estes estudos atrelados à linguística na perspectiva de Bakhtin, tanto no ensino de Língua Portuguesa para ouvintes como para surdos nos processos de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua. Nesse sentido, foi verificado, com essa pesquisa, o uso de alguns gêneros textuais como fábula e histórias infantis com o objetivo de propiciar o ensino de segunda língua para o estudante surdo. Todavia, algumas práticas escolares ocorrem considerando os gêneros textuais, porém, nos momentos das avaliações tanto as realizadas pelas escolas como as avaliações nacionais da educação básica não encontramos informação de uso do gênero provas em videolibras. Com isso, a questão feita aos entrevistados sobre a realização de prova em Libras na educação básica teve a resposta unânime que nunca tinham feito prova em língua de sinais, inclusive o

participante norte-americano. Neste caso, ressaltando que estudou em 1980 e que naquela época não existiam as facilidades de gravação e edição de vídeo que se tem hoje, acredita que este não foi o principal motivo de não fazer prova direto em língua de sinais; já que entende que mesmo que tivesse estudado a partir do avanço tecnológico e da facilidade de gravação de vídeos não realizaria prova em vídeo, pois a exigência social da escrita impossibilita que as provas sejam em língua de sinais.

Assim, apresentamos uma discussão sobre as possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes surdos no momento da prova por nunca ter tido acesso ou realizado qualquer atividade avaliativa a partir desse gênero, o que foi observado também nos estudos de Rocha, que avaliou os vestibulares em Libras da UFSC e da UFSM, em que constatou que a maioria dos sujeitos pesquisados não está acostumado com esse tipo de prova. Por esse motivo, apontamos isso como mais uma barreira a ser enfrentada pelo estudante surdo, pois ele tem que lidar com vários fatores somados aos já comuns numa avaliação como esta, por exemplo, a presença do intérprete para informações gerais, possíveis problemas técnicos com o computador, a versão da prova em Português e em Libras e a obrigatoriedade de passar essas questões para o gabarito.

Trouxemos também a expressão de alegria dos participantes em ver uma prova na sua língua, em que se sentem tranquilos e com seus direitos contemplados. Nesta perspectiva de direitos, eles apontam a segurança sentida no momento da redação, pois sabiam que a correção da redação consideraria o Português como segunda língua. Ainda sobre a língua, outro ponto levantado pelos entrevistados e que refletimos brevemente é que os três participantes brasileiros viam primeiro a prova em Libras e depois na maioria das vezes consultavam em Português para confirmar o entendimento das questões. Com a confirmação do sentido na Língua Portuguesa pode-se entender que isso está ligado ao fato de os participantes sempre terem feito as provas em Língua Portuguesa na educação básica, já o caso do entrevistado estrangeiro ele mencionou que primeiro lia em Português e depois via em Libras para confirmar, afirmando ainda que Português é a sua quarta língua. Isso pode também estar relacionado ao fato de ele sempre ter feito as provas na modalidade escrita da língua do seu país. De todo modo, a língua de conforto que aparece na maioria dos participantes como língua inicial para a realização da prova é a língua de sinais.

O último ponto que analisamos foi a questão da variação linguística na prova que revela um dado do processo tradutório e da escolha do léxico pelos tradutores. Os participantes relataram que entendem como sendo natural encontrarem diferentes variantes de um sinal, porque a língua circula e, como não é um sistema fechado em si, passa por alterações. Estas variações trouxeram, além do estranhamento, certa dificuldade num primeiro momento, no entanto, eles se apoiaram tanto na versão escrita da prova quanto em legendas, apresentadas em alguns momentos.

Os desafios enfrentados pelos surdos na falta de contato com as avaliações em Libras na educação básica de modo algum justifica a retirada da prova do Enem em Libras, uma vez que ela de fato promove bem-estar aos surdos e representa o empoderamento dessas pessoas. Todavia, há que se rever as bases educacionais para a efetiva inclusão educacional das pessoas surdas. O produto desta pesquisa quer apontar para a ampliação das práticas e experiências enunciativas em Libras das pessoas surdas, promovendo novas propostas curriculares de fato bilíngues; consciente e na expectativa de que as discussões não se iniciem nem tão pouco se finalizem aqui.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. **Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p.695-703, 2010. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a04.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos**. In: Gêneros Textuais e Ensino. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan. 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: jan. 2019.
- BRASIL. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Verde de Questões**. [S.l.: s. n.], 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_10_prova_verde_5112017.pdf. Acesso em: nov. 2018.
- BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: Passo a Passo do Processo de Implantação**. 2ª edição. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica Coordenação-Geral do Ensino Fundamental Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Inep publicará conteúdos em Libras para uso de candidatos surdos no exame deste ano**. 10/05/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/418-noticias/enem-946573306/75911-inep-publicara-conteudos-em-libras-para-uso-de-candidatos-surdos-no-exame-deste-ano?Itemid=164>. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Primeiro dia - prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação - questão 6.** [S.l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2:52). Publicado pelo canal Inep Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GW44rZSy2A0&list=PLjz5Kd6rxbE6Ax-HASITENa0uT4bZraxG&index=12>. Acesso em: nov. 2018.

CÂMARA, L. C. **A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França do século XIX.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2018. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331198/1/Camara_LeandroCa lbente_D.pdf. Acesso em: jun. 2019.

CAMPELLO, A. R; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro.** Curitiba Educar em Revista, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, Editora UFPR. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

CAMPOS, M. L. I.; GÓES, A. M. In: LACERDA, C. B.F. de; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos – SP. EdUFSCar, 2013.

CHAVEIRO, N; BARBOSA, M. A. **Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social.** Rev. esc. enferm. USP. 2005, vol.39, n.4, pp.417-422. ISSN 0080-6234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342005000400007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342005000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jun. 2019.

CONCEIÇÃO, J. L. M. da. **Contexto histórico da avaliação escolar.** 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/16/1/contexto-historico-da-avaliao-escolar>. Acesso em: mar. 2019.

CUNHA, A. F. da. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FENEIS: **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.** Disponível em: <https://sp.feneis.org.br/>. Acesso em: abril 2018.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações.** Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. Paraná, 2007.

FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística? O que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, V. N; ENDRUWEIT, M. L. **A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste.** Revista Moara, n. 38, p. 196-208, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1280>. Acesso em jun. 2019.

GALLO, S. D. O. **As múltiplas dimensões do aprender.** In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: aprendizagem e currículo. Anais. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: jan. 2019.

GESUELI, Z. M; GÓES, M. C. **A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita**. Disponível em:

http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:alingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacaoespecial&Itemid=16. Acesso em: abril 2019.

GESUELI, Z. M.; M., L. de. **Letramento e surdez: a visualização das palavras**. Etd - Educação Temática Digital, [s.l.], v. 7, n. 2, p.110-122, 13 nov. 2008. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v7i2.796>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: maio 2018.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Autores Associados, 4º Edição. Campinas. São Paulo 2012. 4º Edição.

GOLDFELD, M. **Surdez**. In: Fundamentos em Fonoaudiologia: Linguagem.: São Paulo. Guanabara Koogan, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre. Editora Educação e Realidade, 1992.

IRIARTE, A. C. S. **Atuação do intérprete educacional: Interfaces entre os campos da Educação e Tradução**. TCC (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa) - Universidade Federal de São Carlos São Carlos. 2018.

KENEDY, E. **Gerativismo**. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2ª ed. Porto Alegre. Mediação, 2010.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs.) **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LACERDA, C. B. F. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. In: GÓES, M.C.R. & MOLKA, A.L.B, A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.

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

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em jun. 2018.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo, Ed. Cortez, 1991.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina com surdos**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf. Acesso em: jan. 2019.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C; CAVALMORETI, M. J. Z. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas**. São Paulo. Bakhtiniana, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, V. O. **Educação de surdos e a atuação do intérprete de língua de sinais educacional: os paradoxos da inclusão e as (re)criações dos sujeitos**. Revista Pandora Brasil - Nº 28 - Março de 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/seculo/vanessa.pdf. Acesso em dez. 2018.

MARTINS, V. O. LACERDA, C.B.F.de. **Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: jan. 2019.

MARTINS, V. O. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250830/1/Martins_VanessaReginadeOliveira_D.pdf. Acesso em: dez. 2018.

MCCLEARY, L.E. **História oral: Questões de língua e tecnologia**. In: Santhiago, R.; Magalhães, V. B. (Orgs.). (2011). Memória e diálogo: Escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral. São Paulo: Letra e Voz. p. 93 - 123.

O GLOBO. **Para professora, alunos não compartilham a língua nas escolas convencionais**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/para-professora-alunos-nao-compartilham-lingua-nas-escolas-convencionais-2804155>. Acesso em: jun 2019.

OLIVEIRA, J. S; STUMPF, M. R. **Desenvolvimento de glossário de Sinais Acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras-Libras. Informática na Educação: teoria e prática.** Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/14351>. Acesso em: jun. 2019.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística I. Objetivos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2004.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

QUADROS, R. M. de (org.): **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. **EDUCAÇÃO DE SURDOS: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas.** Artigo publicado no livro pós-congresso “Temas em Educação Especial IV”, pela EdUFSCar, 2004. Disponível em: http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf. Acesso em: fev. 2019.

RAMOS, D. M; LACERDA C. B. F. **Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue.** Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8161>. Acesso em: mai. 2019.

REICHERT, A. R. **DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA À LIBRAS: Problematizando processos de tradução de provas de vestibular.** 2015. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5720/Andre+Ribeiro+Reichert_.pdf;jsessionid=43714FB90909F49E0E759812DA4F8D38?sequence=1 . Acesso em: 25 nov. 2018.

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7642>. Acesso em: jan. 2019.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** Tese (Doutorado em Educação). PUC-RJ, Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13970@1>. Acesso em: jan. 2019.

RODRIGUES, F. C. **A NOÇÃO DE DIREITOS LINGUÍSTICOS E SUA GARANTIA NO BRASIL: entre a democracia e o fascismo.** Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, v. 42, n. 2, p.33-56, 2018. Semestral. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao42/edicao42.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SILVA, A.B. DA. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: Um Estudo da Coleção “Educação de Surdos” e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na Internet.** Disponível em

http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3185/1/tese_8981_TESE%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf. Acesso em: 06 de jun. 2018.

SILVA, H. R. C. R. **O gênero discursivo fábula em libras: uma análise enunciativa de textos na esfera virtual.** 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Educação, Usp Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16112017-133502/pt-br.php>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

SILVEIRA, H. E.; SOUSA, S. F. **Terminologias químicas na Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos.** Belo Horizonte. Química Nova na Escola, v. 33, p. 37-46, 2012. Disponível em:

http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc33_1/06-PE6709.pdf. Acesso em jan. 2019.

SOUZA, R. M. **Capítulo V: Nas nervuras da história, a emergência da Língua de Sinais como Objeto de Investigação Científica.** In: Que palavra que te falta? O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Linguística e à Educação. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1996. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271008/1/Souza_ReginaMariade_D.pdf. Acesso em jan. 2019.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para surdos.** In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto, Alegre: Mediação, 3. ed., 2009.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 7-32.

TREVISAN, S. F. **Relatório de estágio do bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Português.** São Carlos: UFSCar, 2019.

VALIANTE, J. B. G. **Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269194/1/Valiante_JulianaBrazolinGomes_M.pdf. Acesso em: jan. 2019.

VEIGA-NETO, A. V; LOPES, M. C. **Inclusão e Governamentalidade.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007 947 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

VERCEZE, R. M. N. **Gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem.** São Paulo. Estudos Linguísticos, CCE/UFSC. 2008. Disponível em:

http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_05.pdf. Acesso em: jan. 2019.

VIOTTI, E. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. Florianópolis, Estudos Linguísticos, CCE/UFSC. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INGRESSO DE ALUNOS SURDOS EM UNIVERSIDADES: ANÁLISE SOBRE A PROVA DO ENEM EM LIBRAS

Pesquisador: Vanessa Regina de Oliveira Martins

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03879418.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.123.506

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto de pesquisa foi redigida de forma clara e contempla adequadamente a proposta metodológica.

"Desenho: Trata-se de uma pesquisa qualitativo-descrita com observação de dados quantitativos em sites governamentais (com liberação pública para consulta) e ainda com análise de dados de entrevistas sobre a prova e a acessibilidade dela no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com primeira versão em Libras em 2017, para descrever o ingresso do público surdo em instituições de ensino superior (IES). Para a realização deste projeto será necessária, portanto, uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de informações publicadas em sites governamentais como os do MEC e Inep, sobre o Enem e sobre o Sisu, em relação à médias obtidas na prova e à inscrição de candidatos surdos em IES. Os demais materiais para o desenvolvimento da pesquisa serão coletados em banco de dados como o Scientific Electronic Library Online (SCIELO), o Repositório Institucional de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em livros-texto. A abordagem adotada será quanti-qualitativa, na medida em que se obterão indicativos numéricos para uma análise comparativa, e posteriormente buscará uma explanação detalhada e analítica. Pretendese produzir uma reflexão a partir da observação se ocorreu ou não melhora nas notas da prova e se houve aumento dos matriculados no Ensino Superior, problematizando o que os dados nos mostram. Assim, nosso trabalho se caracteriza como um levantamento bibliográfico

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cehumanos@ufscar.br

ANEXO B - Entrevista semi-estruturada

Proposta inicial das perguntas para a entrevista.

Orientações:

Esta pesquisa pretende levantar dados sobre a participação de candidatos surdos no Enem nas versões da prova em Português (2015 e 2016) e em Libras (2017). Por isso, solicitamos que responda as perguntas abaixo.

- 1) Você realizou a prova do Enem em quais edições? (2015, 2016,2017)
- 2) Alguma vez na educação básica você já fez prova em Libras?
 - 2.1) Se a resposta a esta pergunta for não, responda: fazer uma prova em Libras pela primeira vez no Enem trouxe dificuldade para a realização desta?
- 3) Como foi sua experiência com a prova em Libras? (2017) Você teve dificuldade de entender a sinalização? Se sim, por favor, aponte algumas dificuldades.
- 4) Como foi a sua formação na educação básica? Você estudou em escola inclusiva com a presença de intérprete de Libras? Ou estudou em escola bilíngue?
- 5) No momento da prova você teve acesso à versão em Português? Se sim, você consultou-a?

ANEXO C - Transcrição das entrevistas

Participante A

Você realizou a prova do Enem em quais edições? (2015, 2016, 2017)

Foi o primeiro em Libras, começou bem claro o Enem 2017. Eu já fiz a prova antes só que só tinha em Português e tinha intérprete, foi nos anos de 2013 e 2014 e agora em 2017. Fiz a prova do Enem três vezes.

Como foi sua experiência com a prova em Libras? (2017)

A prova do Enem foi em 2 dias. No primeiro dia, tinha uma intérprete muito boa e a prova foi apresentada em três formas: primeiro foi a prova em papel, em Português, a segunda foi a videoprova em Libras e terceiro foi uma intérprete para ajudar entender alguns sinais que eu não conhecia. Eu achei ela muito boa, mas foi pouco tempo e isso dificultou um pouco. No segundo dia, a intérprete de Libras era boa, mas tinha uma mulher que acho que era chefe que proibiu a intérprete de falar comigo, ela disse que já tem o vídeo em Libras e por isso não precisa de intérprete para ajudar, pois já tinha a prova em Libras e a prova em Português. Essa mulher na verdade não conhece a cultura surda e isso foi difícil. **Depois teve a redação e nesse momento foi muito bom para mim, foi bem melhor graças a Deus porque antes o Enem não aceitava a escrita de surdos, a forma como o surdo escreve Português, mas no ano passado teve um respeito à forma do surdo escrever.** Assim eu passei. Para mim teve uma única pergunta que eu não consegui fazer só teve uma pergunta que eu não consegui responder.

A experiência foi boa? Você teve dificuldade de entender a sinalização? Se sim, por favor, aponte algumas dificuldades.

O vídeo foi muito bom mas alguns sinais eram diferentes do que eu conheço, por exemplo vício eu conheço esse sinal de vício e na prova em vídeo Libras do Enem falava outro sinal assim no pescoço que eu não conhecia e como não tinha legenda fui saber o que significava depois quando li a prova em Português. Eu sempre acompanhava a prova escrita porque tem sinais diferentes. O tempo foi um problema, eu tinha que ficar sempre correndo vendo rápido eu percebi que falta tempo. Por exemplo, o ouvinte lê várias vezes no caso do surdo não, vemos duas vezes e já temos que responder. Porque não dá pra ficar perdendo tempo, vendo de novo. tem que responder logo.

No momento da prova você teve acesso à versão em Português? Se sim, você consultou-a?

Sim eu acompanhei. Sempre via a prova em Libras e tinha alguns sinais que eram diferentes, então acompanhava em Português.

Como foi a sua formação na educação básica? Você estudou em escola inclusiva com a presença de intérprete de Libras? Ou estudou em escola bilíngue?

Na pré-escola estudei no grupo para surdos. Na metade 2004 para 2005 eu participava mais de grupo de surdos, depois eu fui estudar numa escola inclusiva, em que os surdos e ouvintes estudavam juntos. Eu fui para lá porque era a escola mais perto da minha casa, era mais fácil. Na escola tinha intérprete, mas era muito difícil porque eu comecei na primeira série e só na quarta tinha um intérprete. Depois passei para a quinta e até na sétima série não tinha intérprete. Só foi ter na oitava série e durante o ensino médio.

Alguma vez na educação básica você já fez prova em Libras?

Não. A professora não sabia Libras. Eu só tinha as explicações do intérprete em Libras e só fiz prova em Libras no Enem.

Participante B

Você realizou a prova do Enem em quais edições?

Em 2017 foi a primeira vez que fiz a prova do Enem. Eu já fiz direto em Libras. Com a nota do Enem e do vestibular da faculdade eu estudo Gastronomia. Agora só falta dois semestres para eu me formar.

Alguma vez na educação básica você já fez prova em Libras?

Nunca. Sempre em Português. Não. Até na faculdade eu faço prova em português igual os outros alunos, não têm nenhum tipo de adaptação.

Como foi a sua formação na educação básica? Você estudou em escola inclusiva com a presença de intérprete de Libras? Ou estudou em escola bilíngue?

da primeira à terceira série eu estudei numa escola inclusiva, depois mudei para escola bilíngue Júlio de Mesquita Filho e estudei lá até a sétima série, depois eu pensei e resolvi tentar uma escola inclusiva. Queria tentar de novo porque eu pensava que o ensino era mais forte; eu gosto de escola bilíngue e tinha uma boa relação mas eu tinha problema com uma professora achava que a professora não tinha muita consciência, então resolvi mudar para a escola inclusiva. Nossa foi muito difícil a intérprete não sabia Libras e usava gestos, me arrependi, mas eu fiquei lá até me formar no ensino médio. Minhas notas nunca foram baixas sempre foram boas, mas eu me esforçava muito, estudava eu ia para aula de recurso acessível, estudei também no projeto na Unicamp e fiz iniciação científica.

Como foi sua experiência de fazer a prova do Enem?

Eu me senti muito feliz com a minha língua, Libras é minha primeira língua, pois eu nasci numa família de surdos e eles sempre me ensinaram Libras, é a minha primeira língua. Fiquei muito feliz porque dava para entender tudo, eu me senti, NOSSA, igual todo mundo, eu estava muito feliz. Assim eu entendi tudo claro, já com a prova específica em Português parece que tem algumas limitações então falta entendimento bom mesmo, claro. Mas eu penso que só em Libras é impossível precisa ter em Libras e em português que às vezes você não entende em Libras então pode ler em português e daí fazer relação do que vê e do que lê. Porque eu entendo bem o português, mas a maioria dos surdos não entendem português, por isso que é importante a prova em Libras porque para entender claro e sem limitação precisa ser em Libras. Eu espero que sempre continue tendo essa prova em Libras, espero que o MEC continue fazendo esse trabalho e gostaria de agradecer muito por esse trabalho, essa prova em Libras.

Você teve dificuldade com algum sinal diferente, dificuldade de entender a sinalização?

Sim. Às vezes via um sinal estranho mas dava para perceber pelo texto e tinha sinal que usavam legenda no vídeo.

Você acompanhava a prova em Português e em Libras?

Sim. Primeiro eu via o vídeo e às vezes eu nem precisava ver em Português, eu via o vídeo e já sabia a resposta. Às vezes eu lia no Português aí lembrava que tinha aprendido na escola, identificava a palavra.

Quantas vezes você podia ver o vídeo?

Se quisesse podia voltar várias vezes, mas na minha opinião é melhor não ficar voltando muito não porque não dá tempo tem muitas outras questões. Porque se vir o vídeo várias vezes aí chega no final não dá tempo de fazer todas as questões; é melhor no máximo duas vezes.

Tinha intérprete presente no momento da prova?

Sim. Se eu tivesse problema com o computador, se eu quisesse ir no banheiro e outras informações.

Você gostou que as perguntas do Enem são dois profissionais intérpretes?

Sim. Porque uma explicava a questão e a outra fazia as perguntas/alternativas. Eu prefiro quando é a mesma pessoa mas não tem problema não perguntas.

Nas alternativas não usava a mão usava letras no alto da tela, o que você acha disso?

Isso é muito bom porque às vezes você usa as mãos e acaba perdendo tempo então só deixar ali a letra vai sinalizando.

Você entendeu tudo que ela falou em Libras?

Entendi tudo porque é profissional.

Você não confundiu sinal, não achou nenhum sinal estranho?

Sim. **Eu estranhei um sinal uma vez ela falou vício no pescoço e eu estranhei porque eu conheço no braço, mas isso é porque os intérpretes são de outro Estado. Mas isso é super normal.**

Como você entendeu a palavra era vício?

Estou acostumada, pelo contexto.

Primeiro das perguntas em Libras, segundo a redação também adorei o tema foi maravilhoso consegui escrever muito bem sobre esse tema, terceiro as intérpretes presencial trabalharam muito bem eu consegui entender tudo profissional. Foi tudo muito profissional e por isso me senti muito segura para fazer a prova muito tranquila, não tinha preocupação nenhuma eu gostei muito. Eu espero que continue a prova do Enem para que outros surdos também consigam fazer a prova e se sentir tão tranquila assim como eu me senti. Eu achei ótimo eu fiquei muito feliz.

Participante C

Você fez o Enem a primeira vez em 2017 ou você já fez esta prova anteriormente?

Eu já fiz o Enem três vezes: a primeira e a segunda vez foi com a presença do tradutor intérprete de Libras mas foi em Português e essa última vez em 2017 a prova foi em videolibras. Foi a primeira vez que teve a prova em Libras, então eu posso comparar. A prova só em Português é bem cansativa e acompanhar o intérprete é ruim mas agora em Libras é mais completo tem tudo no vídeo, mas também é cansativo. Se você não entendeu, não acompanhou é que falta algumas coisas, não está pronto ainda por exemplo na área de ciências, de química, de física o ensino em Libras é simples a gente acostuma estudar em português.

A prova que você fez anteriormente do Enem só em Português tinha intérprete junto?

Tinha sim. Isso é um direito meu. No ano passado foi o primeiro em Libras, eu tinha vontade de fazer de novo esse ano de 2018, por experiência sabe?, mas eu perdi a data da inscrição. O Enem é uma prova muito importante então é importante saber tirar uma boa nota.

Não entendi, quando você fez a prova em português o intérprete ele interpretava todas as questões?

Por exemplo, eu peço para tirar dúvida de uma palavra, de um conceito ou contexto que aquela palavra acontece daí o/a intérprete explica, mas não interpretava tudo a questão não. Mas a videoprova de 2017 tem tudo mas não explica conceitos, falta explicação direto na minha L1.

Na prova do Enem 2017 tinha intérprete ou não?

Sim, tinha dois intérpretes presenciais, mas eles ajudavam em relação ao horário, se tivesse problema com o computador não era para me ajudar nas questões da prova, era mais para controlar a hora, observar as regras, um trabalho simples.

Você pode me explicar como foi a sua educação básica, por exemplo do primeiro ao nono ano e no ensino médio você estudou em escola inclusiva ou você estudou na escola bilíngue, como foi?

Eu sempre estudei em escola pública junto com outros alunos ouvintes em escola regular. Eu tenho impressão de que no ensino fundamental eu não sabia nada sobre os direitos que eu tenho como surdo, eu estudava numa escola no interior, mas foi muito bom para mim. O professor era específico e não tinha intérprete, sentava do lado da mesa do professor que ia ensinando tudo. Assim eu fui me desenvolvendo até que eu quis fazer a prova do Instituto Federal de Fluminense (IFF), então eu fiz essa prova pela primeira vez e passei para fazer o ensino médio normal. Daí eu fiz a minha matrícula, mas a minha família não queria deixar porque era longe da minha cidade. Eu nasci no interior, em São Fidélis. Sou o único surdo na minha família, todos são ouvintes e não sabem Libras, mas eu falo normalmente com eles. a nossa comunicação é 100% comunicação muito boa eu converso das crianças até os mais velhos, porque fui acostumado, eu ia na fono. Fiz treinamento com fonoaudiólogo até 18 anos, mas depois eu parei porque eu passei aqui no Instituto. Quando eu cheguei aqui eu vi que era muito diferente. O processo de inclusão aqui é forte tem um núcleo de acessibilidade aqui e esse núcleo me deu muito apoio e me influenciou muito, fez abrir minha mente para exigir os meus direitos, de solicitar intérprete. Porque aqui no Instituto sempre atrasa o calendário e essa é uma diferença, eu estranhei da minha escola anterior porque lá o ano letivo era certinho. Eu fui o primeiro aluno surdo aqui, mas hoje em dia tem vários, eu fui chamando, falava venham aqui é bom, é tranquilo, porque todos aqui já se acostumaram com aluno surdo.

Depois aqui mesmo no IF eu passei no técnico em química e fui o primeiro surdo também a fazer o técnico em química. Isso foi muito positivo para mim quando eu estava no segundo ano eu passei no Enem numa faculdade para o curso de engenharia civil, eu passei em várias faculdades, em vários estados principalmente pública eu escolhi, mas eu resolvi ficar aqui na minha cidade porque aqui eu já sei que tem intérprete e é tranquilo, eu sei andar, eu sou acostumado com a cidade.

Durante a sua educação básica você tinha feito alguma vez prova direto em libras?

Não.

Eu nunca estudei em escola bilíngue eu cresci em escola inclusiva mas eu tenho interesse em conhecer, eu concordo que são diferentes, eu sei que são diferentes, mas o problema são as metodologias para o aluno surdo. Mas eu penso que os outros surdos são iguais a mim. Alguns têm dificuldade, parece que misturam a língua L2 eu tô acostumado já depois com adaptação para L1 parece uma balança não é diferente de outros eu fico pensando aqui a metodologia de apoio, a gente precisa lutar na linha de frente para que outros surdos tenham direitos, isso é importante. Na verdade essa relação é um embate forte entre a escola regular e a escola bilíngue e o problema na verdade é o material, porque na escola regular inclusiva já tem os materiais e na escola bilíngue esse material precisa ser adaptado, ou fazer todo o material por isso o professor não conhece, não sabe. Por isso, precisa lutar então para que outros surdos tenham acesso a escolas bilíngues. Agora aqui no IF a maioria dos surdos eu influencio, eu digo: não se preocupa não, os professores já sabem por que já tiveram eu de aluno antes.

No momento que você fez a prova você teve dificuldade por exemplo com a Libras, com sinais diferentes?

Não, minha primeira experiência com Enem eu estava no segundo ano do ensino médio então eu escolhi ter intérprete porque não tinha prova em Libras. Foi uma experiência bem cansativa porque uma prova que tem muitas perguntas eu não tinha como pedir para o intérprete traduzir e nem tirar minhas dúvidas de todas as perguntas. Muitas perguntas e perguntas muito grandes. Ficar perguntando toda vez que eu tinha dúvida, pedir ajuda do intérprete ia demorar muito. Na videoprova em 2017 foi muito bom porque foi direto em Libras, mas um problema é o tempo porque são muitas perguntas e é pouco tempo, não dá pra fazer com calma, por isso é outra dificuldade de fazer tantas questões em tão pouco tempo.

Mas se for fazer uma comparação entre a prova só com intérprete a prova em vídeo Libras, eu diria que só com intérprete a prova em Português é mais difícil de acompanhar mas é bom porque tem explicação de conceitos, de alguns detalhes, do contexto da pergunta; já a videoprova é bom porque é direto mas não tem explicação de conceitos e isso é bem complicado também. Por isso, no futuro precisa pensar isso a gente precisa lutar para melhorar. [Porque o surdo não sabe conceitos, porque tem problemas do ensino básico, mas o surdo não tem culpa ele sabe, acompanha, mas parece que falta algo. A prova do Enem é uma prova muito importante e eu acho, principalmente, que o vocabulário ajuda ter o entendimento claro para o surdo.](#)

No ENEM 2017 tinha prova em libras e você podia acompanhar em português certo?

Sim as provas são separadas tem a versão em Português e a versão em Libras. Então se a pessoa não entendeu o vídeo daí ela vê em Português para tentar acompanhar. Às vezes o vídeo é mais curto não é resumo é estrutura que é própria da língua o caderno em português e o vídeo em Libras é o mesmo conteúdo mas dá impressão que é mais curto porque na na minha L1 ele fica menor mas acho que falta conceito entendeu Acho que por ser mais curto aí falta conceito mais do que em português não é resumo em libras não é mas é mais curto é próprio da libras.

Mas eu não entendi o que você falou, você diz que faltou conceito em Libras?

Muito. Por exemplo [uma palavra em Português é aprofundada, mas em Libras faz só datilografia ou apenas o sinal, não explicam conceitos, por isso essa é a diferença que eu falei sobre ter o intérprete presencial nas provas anteriores, que eram só em Português, em que o intérprete explicava vários conceitos e dava detalhes e o](#)

contexto da questão. Isso é diferente porque às vezes o surdo não sabe. Isso é diferente porque às vezes o surdo não sabe o processo que às vezes pensar é bom em Libras mas falta tirar uma nota melhor por causa do processo de Educação Básica que precisa evoluir.

Você quer dizer que o surdo não aprendeu o conceito na educação básica?

Isso, O surdo não conhece. Eu sempre fui na fono, eu sou acostumado porque eu ia na fono e eu conversava com os professores, com a minha família... e com isso fui aprendendo conceitos, minha mente foi abrindo e entendendo os conceitos mais profundos em Português aprendendo coisas novas e isso pode acontecer também com a tecnologia.

Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a prova do Enem libras?

Eu queria ter feito a prova do Enem 2018 para saber como está, se tem novidade ou se continua igual, o que tem de diferente...eu preciso saber, quero acompanhar isso.

Inclusive eu acho que são muitas questões não dá tempo né a gente cansa muito, eu quero menos perguntas, porque cansa demais... fica refletindo é mais uma limitação para o surdo porque mesmo em Libras ou em Português a pessoa escolhe mas é muito cansativo são muitas questões

Você teve dificuldade de entender a sinalização? Percebeu sinais diferentes, de outras regiões ou estados do Brasil no vídeo da prova?

Eu acho que era misturado. Tem variação de sinais porque são vários Estados e percebi que são dois intérpretes da UFSC e dois do INES. Entendo que a Libras de Santa Catarina é um pouco misturada com a do RJ. Tem algumas diferenças, mas dá pra entender. Às vezes faz um pouco de confusão, mas em alguns momentos houve uso de legenda. Com muita qualidade.

Perguntas específicas sobre a questão 6 (seis) da prova do Enem em Libras, do caderno verde.

eu entendi bem esta questão é sobre um livro que conta a história de vida da autora, como um diário. Nesta questão as palavras já têm o significado e principalmente o conceito formado e eu entendo bem em Português, mas em outros assuntos como ciências, matemática não tem conceitos formados porque falta glossário destas áreas no Brasil, não estão prontos. Por isso, Português, história e geografia são mais fáceis entender porque tem glossário pronto.

Sobre o uso de letras nas alternativas e não as mãos.

Gostei da organização da prova, acompanhei e entendi bem, principalmente porque via no caderno em Português e era igual. Não acho necessário o intérprete falar em Libras e parar para fazer a letra da alternativa... não é legal. do jeito que foi feito ficou bom.

Participante D

Você realizou a prova do Enem em quais edições?

Eu fiz a prova do Enem 2018. entreguei toda documentação, fiz a prova em Libras e tive uma hora a mais para fazer a prova.

Como foi a sua formação na educação básica?

Eu nasci e cresci nos Estados Unidos e já sou formado. Estudei na universidade Gallaudet, sou formado em Assistente Social e eu me mudei para o Brasil há nove anos.

A sua educação básica foi em língua de sinais ou foi inglês escrito?

Foi em inglês escrito, mas as aulas eram língua americana de sinais.

Como você se sentiu fazendo a prova em libras?

Eu sempre lia primeiro o texto em Português e depois eu clicava no vídeo em Libras e aí eu via o vídeo e o texto, entendia igualmente os dois e daí eu respondia. Teve algumas perguntas que parecia que as respostas não combinavam aí visualmente eu senti uma dificuldade.

Você disse que teve dificuldade no momento da prova porque as intérpretes tem os sinais diferentes ou a prova em Libras que é difícil mesmo?

Os intérpretes eram ótimos, tudo muito claro mesmo sendo dois intérpretes de duas regiões do Brasil eu consegui entender bem os dois, uma libras ótima a forma de organização também enquanto o Intérprete estava aqui falando em Libras as alternativas apareciam do lado em letras foi muito simples.

No Enem tinha prova em Português e a prova em Libras você acompanhou em Português e em Libras?

Eu acompanhei sempre a parte escrita e depois via em Libras mas na verdade eu achei muito pesado uma prova muito pesada porque eu vi o vídeo li o texto, mas a Libras para mim é pensada. Eu tinha que refletir para escolher a resposta certa, aí às vezes eu voltava o vídeo mas eu já respondia porque a minha experiência em prova de concurso li o texto já tinha intérprete então achava mais fácil. É difícil ver o vídeo, ler o texto e fazer a reflexão. Mas no geral conseguiu entender bem.

Você percebeu que tinha dois intérpretes no vídeo?

Sim. Um para perguntas e outros das alternativas separada

Ele não usou a mão ele usou letras para marcar alternativa, o que você achou disso?

Eu gosto pessoalmente é muito bom combina certinho. A tradução do texto foi perfeita. Eu gostei muito dos dois intérpretes que trabalharam, achei ótimo.

Você gostaria de me contar mais alguma coisa sobre a prova do Enem?

Bom na minha opinião o Enem precisa ser específico para surdos, separar de ouvintes... e ter mais dias com menos tempo de duração. Por que por exemplo no segundo dia a prova começou às 1:30 da tarde e poderia ficar lá até às 9 horas da noite... eu não tenho disposição para ficar, cansa muito,. É importante o surdo ter tranquilidade para ler o texto para ver o videolibras de uma forma confortável não tão pesado. Porque ler o texto, ver o vídeo, refletir e escolher a alternativa é difícil, é pesado. Porque sim o surdo tem direito de uma hora a mais para fazer a prova mas no mesmo dia não dá, fica muito cansativo, pois normalmente a prova já é uma prova extensa, já é cansativa até para ouvintes. Por isso, eu acho que a prova devia ser dividida em quatro dias de mais ou menos 3 horas seria muito melhor, não ficaria tão extensa. Imagina ficar fazendo prova de 1:30 da tarde até 9 horas da noite não dá, mentalmente você se cansa.

Na verdade eu fiz a prova só o primeiro dia porque eu estava participando de um concurso para instrutor surdo para escola Municipal e coincidiu o dia, então eu escolhi fazer a prova do concurso e não fui fazer a segunda fase da prova do Enem.

Você já é formado e resolveu fazer a prova do Enem, por quê?

Na verdade foi mais por curiosidade mesmo que eu fiz a prova, para conhecer.

Você estudou lá nos Estados Unidos como foi a sua formação? você estudou em escola bilíngue?

Estudei em escola bilíngue, comecei com três anos de idade e minha professora já começou a me ensinar tudo em língua de sinais, estudava em sala multisseriada com todos os professores bilíngue. Depois que eu terminei a quinta série eu mudei de escola, fui para outra escola de surdos, lá todo mundo sabia língua de sinais até a diretora, todos os profissionais dentro da escola sabiam língua de sinais. Tinha aula de artes, de história tudo em língua de sinais até eu entrar na Universidade, ali eu era o único surdo. Eu me formei lá.

E durante a sua escolarização como eram as provas? eram línguas de sinais ou eram escritas?

Provas em inglês escrito: os professores me davam as perguntas em Inglês escrito eu respondia desse mesmo modo, não tinha provas em vídeo porque eu estudei em 1980 e nesse período não tinha a tecnologia que tem hoje, não tinha câmeras de vídeo para gravar facilmente como a gente grava, então os professores ensinavam em língua de sinais e a gente fazia as provas escritas... eu nunca fiz prova em língua de sinais antes do Enem.

Você gostaria de me contar mais alguma coisa sobre sua experiência com a prova do Enem.

Para mim o Português é minha quarta língua, a minha primeira língua é ASL e a segunda é o Inglês, a terceira é a Libras e minha última língua é o Português.

Você me contou que a sua terceira língua é a Libras e a sua quarta língua é o Português, mas no momento da prova do Enem em Libras você me disse que lia primeiro em Português e depois você via em Libras.

Então eu lia sempre em Português aí memorizava e depois eu via o vídeo em Libras, daí ficava claro aí eu escolhi a resposta.