



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**O QUE DIZEM SURDOS E GESTORES SOBRE VESTIBULARES EM LIBRAS
PARA INGRESSO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Luiz Renato Martins da Rocha

SÃO CARLOS – SP

2015

LUIZ RENATO MARTINS DA ROCHA

**O QUE DIZEM SURDOS E GESTORES SOBRE VESTIBULARES EM LIBRAS
PARA INGRESSO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

SÃO CARLOS – SP

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R672qs Rocha, Luiz Renato Martins da
O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares
em Libras para ingresso em universidades federais /
Luiz Renato Martins da Rocha. -- São Carlos :
UFSCar, 2015.
125 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Vestibular em Libras. 2. Ensino Superior. 3.
Educação de surdos. 4. Educação Especial. 5. Tradução
e Intrepretação em Libras. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Luiz Renato Martins da Rocha, realizada em 04/12/2015:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
UNICAMP

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

A Deus, por me segurar no colo nos dias de angústias e me fortalecer nas longas viagens do Paraná a São Carlos, realizadas quase que semanalmente.

À minha família (mãe, pai e irmã), pela compreensão por minha ausência nos períodos em que estava em disciplinas e viagens a São Carlos e em que me enclausurei no quarto escrevendo; sem vocês nada disso teria sentido.

À minha orientadora, Prof.^a Cristina, que me mostrou os itinerários da pesquisa e horizontes por mim desconhecidos da vida acadêmica, sempre com zelo, paciência e confiança nos resultados deste trabalho. Obrigado por aceitar mais este desafio, a você minha inestimável admiração.

Às minhas grandes e eternas amigas, Norma e Elsie, que me acolheram como um filho e que sempre com prontidão me ajudaram e fizeram de São Carlos meu segundo lar; serei eternamente grato a vocês por tudo e não me esquecerei jamais de nossas conversas, viagens e bons momentos que passamos juntos. Não posso me esquecer também do Marcos, esposo da Elsie, que também somou ao nosso trio imbatível, nos tornando, assim, o quarteto fantástico.

À minha grande amiga-irmã, Márcia Fono, que nesses anos foi uma grande incentivadora e por sempre estar ao meu lado compartilhando dos maus e bons momentos que a vida proporciona. À minha grande amiga-irmã Márcia de Joaquim Távora, que sempre nesses anos foi minha grande companheira de estudos e caminhada. Admiro muito as duas “Márcias” da minha vida.

Ao Djair e Kátia, amigos de caminhada e parceiros nas pesquisas na área de surdez.

À banca examinadora, que prontamente aceitou o convite para participação e pelas valorosas contribuições para com a presente pesquisa. Em especial às precisas contribuições da Prof.^a Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e Prof.^a Lara Ferreira dos Santos.

À Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Dechandt Brochado, grande incentivadora da minha caminhada acadêmica e que me apresentou o mundo da pesquisa.

Aos surdos da UFSM e UFSC, que aceitaram a participação na pesquisa, bem como às gestoras das universidades que adotaram ou adotam o vestibular vídeo-gravado em Libras.

A todos os professores, funcionários e alunos do PPGEs, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

Por fim, e não menos importante, à UTFPR, campus Cornélio Procópio que me liberou parcialmente para os estudos na UFSCar, e também à UENP, campus Luiz Meneghel, que, no mesmo sistema, compreendeu minhas ausências nas reuniões e eventos aos quais não compareci

por conta dos estudos. Não podia deixar de registrar, a grande incentivadora dos meus estudos, os Cursos UNEAC de Jacarezinho, que tem sido grande parceira dos meus sábados, por me permitir ministrar aulas em seus cursos de especialização pelo Paraná e conhecer pessoas com os mesmos ideais.

Por isso, e por tudo mais, meu **MUITO OBRIGADO!**

RESUMO

A educação das pessoas com deficiências, ao longo dos últimos anos, vem sendo contemplada com diversas políticas públicas decorrentes de importantes avanços legislativos, o que, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (2001 - 2013), tem causado um aumento no número de matrículas nessa modalidade de ensino, tanto na esfera pública como na privada. O Decreto nº. 5.626 de 2005 tece considerações sobre a educação bilíngue para surdos e prevê a possibilidade de avaliação de surdos por meio de mecanismos alternativos. Inseridos nesse contexto e com foco em vestibulares vídeo-gravados em Língua Brasileira de Sinais (Libras), buscamos possíveis respostas à pergunta norteadora do presente estudo: quais as impressões dos candidatos surdos e gestores de vestibulares em Libras, no que tange as barreiras de acessibilidade (linguística, cultural e pedagógica) para a seleção ao Ensino Superior Federal gratuito? O presente estudo teve como objetivo principal investigar como os surdos que prestaram o vestibular vídeo-gravado em Libras de duas universidades federais, perceberam o atendimento às suas necessidades linguísticas, bem como as impressões dos gestores dessas avaliações. Lançamos mão da pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva e entrevista semiestruturada. Traduzimos todas as entrevistas e categorizamos os dados, identificando divergências e convergências presentes nos depoimentos. Como embasamento teórico, nos apoiamos em autores como Vygotsky (1984, 1989, 1991, 2008), Luria (1980, 1990), Lacerda (1996, 1998, 2000, 2006, 2009, 2012, 2013), Fernandes (2004, 2006, 2008, 2011) e outros. Na construção metodológica, nos pautamos em Lacerda (2003), Spink (2000), Costa (2015) e outros. Os resultados apontam que os surdos ficaram satisfeitos com os vestibulares em Libras de ambas as universidades, pois alegam ter suas necessidades linguísticas e culturais atendidas. Entretanto, a acessibilidade não foi suficiente para que todos fossem aprovados, pois existe um *déficit* na construção de conhecimentos acadêmicos no atendimento às pessoas surdas concernente à Educação Básica, que precisa ser superado pela efetivação de uma educação de qualidade nas escolas brasileiras. Foram ainda apontados pelos entrevistados alguns problemas técnicos que envolvem a vídeo-gravação, que, se tomados em consideração, podem nortear futuras ações relativas à elaboração do vestibular em Libras, visando à ampliação e aprimoramento desta oferta.

Palavras-chave: Vestibular em Libras. Ensino Superior. Educação de Surdos. Educação Especial. Tradução e Interpretação em Libras

ABSTRACT

The education of disabled people has been addressed by several public policies arising from important legislative advances over the past few years, which, according to the Higher Education Census data (2001 - 2013), increased the number of enrollments in this type of education, in both public and private spheres. The Decree n° 5626 from 2005 sets out considerations on bilingual education for deaf people and foresees the possibility of evaluation through alternative mechanisms. Considering this context and focusing on video-recorded entrance examinations in Libras (Brazilian Sign Language), we look for possible answers to the guiding question of this study: what are the impressions of deaf candidates and managers of the entrance examination in Libras, concerning the accessibility barriers (linguistic, cultural and pedagogical) in the admission of students for federal universities? This study aimed to investigate how deaf people who took the video-recorded entrance examination in Libras for two federal universities could comprehend the service addressed to meet their language needs, besides the impressions of the examinations managers. We carried out a qualitative research, exploratory and descriptive, with a semi-structured interview. We translated all the interviews and categorized the data, identifying divergences and convergences within the statements. Authors like Vygotsky (1984, 1989, 1991, 2008), Luria (1980, 1990), Lacerda (1996, 1998, 2000, 2006, 2009, 2012, 2013), Fernandes (2004, 2006, 2008, 2011) and others was adopted as theoretical basis. For methodological design, we used Lacerda (2003), Spink (2000), Costa (2015) and other studies. The results show that deaf people were satisfied with the entrance examination in Libras for both universities since they claim that their linguistic and cultural needs are met. However, accessibility was not enough for everyone to be approved in the examination since there is a deficit in the construction of academic knowledge in the service offered to deaf people in basic education, what needs to be overcome by the realization of high quality education in Brazilian schools. The interviewee also pointed out some technical problems related to the video-recording, which, if taken into account, can guide future actions for the elaboration of entrance examinations in Libras, with a view to expand and improve this service.

Keywords: Entrance Examination in Libras. Higher Education. Deaf Education. Special Education. Libras Translation and Interpretation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução no número de matrículas das pessoas com deficiência no Ensino Superior – Brasil (2003-2013).....	21
Gráfico 2. Alunos matriculados na Educação Superior com surdez e deficiência auditiva (200-2013).....	24
Gráfico 3. Alunos matriculados na Educação Superior com surdez, deficiência auditiva e pessoas com deficiência – Brasil (2003-2013)	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de instituições de Ensino Superior por organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil (2001/2013).....	17
Tabela 2. Número de matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) – Brasil (2011-2013).....	18
Tabela 3. Dados de inscritos em vestibulares vídeo-gravados em Libras e de candidatos que realizaram a prova – UFSC (2013-2015) e UFSM (2010-2014).....	63
Tabela 4. Dados de inscritos ao vestibular da UFSM (2010-2014).....	64
Tabela 5. Dados de inscritos ao vestibular da UFSC (2013-2015).....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Instituições de Ensino Superior que adotam(ram) o vestibular-vídeo gravado em Libras	62
Quadro 2. Alunos entrevistados na pesquisa	65
Quadro 3. Gestoras dos vestibulares em Libras entrevistadas	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American Sign Language
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Coperve	Comissão Permanente do Vestibular (Universidade Federal de Santa Catarina)
Coperves	Comissão Permanente do Vestibular (Universidade Federal de Santa Maria)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua brasileira de sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEEs	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DO ENSINO SUPERIOR	15
2.1	A expansão do Ensino Superior no Brasil: algumas causas e consequências.....	15
2.2	Pessoas com deficiência no Ensino Superior: uma análise do número de matrículas	20
2.2.1	<i>O acesso de pessoas surdas e deficientes auditivas no Ensino Superior</i>	22
2.3	Políticas públicas para as pessoas com surdez e deficiência auditiva no Brasil	27
3	EDUCAÇÃO DE SURDOS	38
3.1	Ranços e avanços das abordagens educacionais vigentes na educação dos surdos.....	38
3.2	A escolarização na Educação Básica e seus reflexos no Ensino Superior para as pessoas surdas.....	41
3.3	Aquisição da linguagem e seus reflexos na formação de conceitos: compreendendo a educação de surdos	44
3.4	Língua portuguesa: justificativa para um vestibular em Libras?	48
3.5	Processos tradutórios: compreendendo a tradução de provas escritas	50
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
4.1	Contextualização da pesquisa: vestibulares em Libras da UFSM e da UFSC	55
4.1.1	<i>Análise do edital da UFSM: compreendendo o vestibular para pessoas surdas</i>	56
4.1.2	<i>Análise do edital da UFSC: compreendendo o vestibular para pessoas surdas</i>	57
4.2	Procedimentos éticos	58
4.3	Método da pesquisa	58
4.4	Coleta de dados: entrevista semiestruturada.....	59
4.4.1	<i>Instrumento da coleta de dados: roteiro semiestruturado</i>	60
4.4.2	<i>Locais da pesquisa</i>	60
4.4.3	<i>Entrevistas com os surdos</i>	60
4.4.4	<i>Entrevistas com as gestoras dos vestibulares</i>	61
4.4.5	<i>Participantes da pesquisa</i>	65
4.5	Tradução, preparação dos dados, análise e interpretação	68
4.6	Materiais e equipamentos	69
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES: IMPRESSÕES DAS GESTORAS E SURDOS SOBRE OS VESTIBULARES EM LIBRAS	70
5.1	Gestoras dos vestibulares	70
5.1.1	<i>Contextualizando os vestibulares</i>	70
5.1.2	<i>Organização para a tradução da prova</i>	71
5.1.3	<i>Refletindo sobre o vestibular em Libras: pontos positivos e negativos</i>	82
5.2	Surdos candidatos ao vestibular	87
5.2.1	<i>Vestibular: aspectos técnicos da prova</i>	87
5.2.2	<i>Vestibular: aspectos relacionados à tradução e aos tradutores da prova</i>	97
5.2.3	<i>Prova vídeo-gravada em Libras vs TILS: uma escolha possível?</i>	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS SURDOS E GESTORES.....	121
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): SURDOS.....	122
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): GESTORAS DOS VESTIBULARES EM LIBRAS.....	123
ANEXO A – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO PARA CANDIDATOS SURDOS DA UFSM.....	124

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por muitos anos, décadas e até séculos, as pessoas com deficiência foram excluídas das instituições e dos espaços reservados prioritariamente, para não dizer exclusivamente, às pessoas “normais”, sem restrições de ordem física, intelectual ou sensorial.

Com as pessoas surdas não foi diferente e, desde a antiguidade, houve um grande histórico de segregação e desrespeito à pessoa e à sua língua, o que gerou um árduo percurso para a sua superação e para a conquista dos espaços acadêmicos.

O estudante surdo, acadêmico de uma universidade ou concluinte do Ensino Médio, ao longo de sua trajetória acadêmica, passou por uma série de intempéries, seja sob a égide do Oralismo, seja sobre as bases da educação Bilíngue. Avanços na educação dos surdos foram, ao longo dos anos, ocorrendo de forma tímida, porém, gradual, o que não significou a totalidade de práticas inclusivas no decorrer de sua escolarização.

Resultados dessas abordagens segregacionistas são perceptíveis na educação das pessoas surdas, entre as quais apenas uma parcela ínfima ocupa hoje os espaços escolares – Educação Básica e Ensino Superior. Porém, não se pode negar que, neste século (XXI), vem havendo a legitimação dos direitos dessas pessoas à Educação Básica e Superior, provendo-se “recursos” para sua permanência e sua busca pelo conhecimento, passando de uma concepção segregativa, exclusiva e integrativa, para uma visão inclusiva.

Os motivos que me moveram a desenvolver a presente pesquisa resultam de aspectos da minha história pessoal e profissional. Ainda estudante do Ensino Médio (1º ano), fui privilegiado por estudar com cinco alunas surdas em uma escola regular da cidade de Jacarezinho-PR, o que me instigou a conhecer uma língua de que até então nunca tinha ouvido falar. Assim, logo me aproximei dessas alunas e comecei, eu e mais um colega da sala, a aprender o que, segundo a intérprete delas, era conhecido como língua brasileira de sinais (Libras). Em alguns meses, já estava eu apaixonado pela língua e querendo cada dia aprender mais e mais. Convivendo com cinco surdas, cinco dias por semana, durante mais de quatro horas diárias, e encantado com esse novo mundo que me era apresentado, aprendi, assim, a Libras. Já no terceiro ano do Ensino Médio, interpretava para as minhas colegas de sala quando precisavam ou quando a intérprete não estava presente.

Infelizmente, após a conclusão do Ensino Médio, a vida nos levou por caminhos diferentes, eu entrei no curso de licenciatura em Matemática e elas foram trabalhar, porém, a Libras continuava viva dentro de mim.

Ainda no primeiro ano da faculdade, tive a oportunidade de atuar em um projeto de pesquisa da instituição onde eu estudava, intitulado de Laboratório de capacitação para pessoas com surdez e deficiência visual, que me preparou em relação a aspectos teóricos e práticos sobre formas de atuar com esse público. Ensinao aos surdos o pouco que sabia sobre Informática. Assim, fui instigado por amigos e profissionais que trabalhavam comigo a fazer a prova de proficiência em Libras da FENEIS-PR, tendo, em 2011, sido aprovado. Daí em diante, “entrei” na área da surdez e espero para sempre continuar.

Logo que concluí a graduação, no final de 2011, prestei o teste seletivo para ser professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, tendo sido aprovado, e, desde 2012, tenho trabalhado na graduação com a disciplina de Libras, ministrando inclusive aulas a uma daquelas antigas colegas de classe que haviam me introduzido no universo da Libras quando cursei o Ensino Médio.

Tendo visto as inquietações dos alunos surdos¹ no que tange ao vestibular e tendo acompanhado a trajetória acadêmica da minha aluna surda e ex-colega de sala – e ainda de outros tantos surdos que prestaram o vestibular da UENP, me senti incomodado, e me coloquei à procura de um modelo de vestibular que melhor atendesse a esse público. E, ao mesmo tempo, tinha curiosidade de investigar diretamente com a população que fez a prova de um vestibular em Libras, quais foram suas impressões e inquietações, bem como, conhecer os “bastidores” desse tipo de prova, juntamente com os gestores responsáveis pelo processo.

Movido pela curiosidade de compreender o acesso dos surdos ao Ensino Superior gratuito em algumas universidades que adotam o vestibular em Libras, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, para, juntos, buscarmos algumas respostas – ou mais questionamentos – com relação ao problema de pesquisa que gerou a presente dissertação, traduzida na seguinte pergunta: quais as impressões dos candidatos surdos e de gestores de vestibulares em Libras, no que tange às barreiras de acessibilidade (linguística, cultural e pedagógica) para a seleção ao Ensino Superior federal gratuito?

Para responder ao nosso problema de pesquisa, o objetivo geral formulado foi o de investigar como os surdos que prestaram o vestibular em Libras das universidades federais perceberam o atendimento às suas necessidades linguísticas, bem como as impressões dos

¹ Nesta dissertação, ao se usar apenas o gênero masculino para designar tanto homens como mulheres, se está adotando uma norma linguística, mas não coadunando com qualquer prática segregacionista.

gestores dessas avaliações. De forma mais específica, buscamos estudar o discurso de pessoas surdas e dos gestores das universidades acerca da acessibilidade disponível aos candidatos a vestibulares que adotam a vídeo-gravação do exame em Libras. Buscamos, ainda, compreender, por meio desses discursos, como o exame trata as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos surdos, e por fim, compreender aspectos do vestibular em Libras em suas nuances, para além da leitura dos editais.

A fim de alcançar os objetivos inicialmente traçados para a presente pesquisa, lançamos mão da investigação qualitativa de natureza descritiva e exploratória e nos fizemos valer da abordagem histórico-cultural para a construção das formulações. Após transcritas as entrevistas com surdos e gestores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – as duas universidades escolhidas para a realização da pesquisa com os surdos e gestores, a partir dos critérios de inclusão da pesquisa – analisamos as entrevistas categorizando-as por temas, a fim de evidenciar pontos de encontros e desencontros nas falas/sinalizações acerca do nosso tema de interesse.

Buscamos saber o que tinham a nos dizer os candidatos surdos acerca dos vestibulares dessas universidades federais, conversando diretamente com eles, e não simplesmente falando sobre eles. Preferimos falar deles na interação com eles, pois nos importa entender o que acharam sobre esse tipo de prova, a partir de suas próprias experiências. Nossa outra fonte de informações foram as gestoras responsáveis pela tradução das provas. Assim, analisamos o que elas tinham a nos dizer sobre a prova. Pelo fato de esses exames serem pouco conhecidos e as produções acadêmicas a esse respeito serem escassas, situamos o leitor sobre como é a prova de forma geral. Dessa forma, as entrevistas realizadas imprimem um panorama dessas pessoas sobre este tipo de prova, a fim de se entender e avançar na temática pesquisada, que ainda hoje é pouco discutida nas universidades.

No segundo capítulo: Uma compreensão histórico-política do Ensino Superior – são apresentados os principais dados quantitativos relativos ao Ensino Superior no Brasil, tanto para pessoas com deficiência quanto para as sem deficiência e, em específico para as pessoas surdas – foco do presente estudo. Discutimos, ainda, as diferentes políticas públicas voltadas às pessoas com surdez e deficiência auditiva no Brasil, que vêm contribuindo com o aumento desse público na Educação Superior.

No terceiro capítulo, intitulado Educação de surdos, buscamos situar historicamente a educação dos surdos, mostrando alguns ranços e avanços presentes em sua Educação Básica. Para tanto, apresentamos um panorama da Educação Básica oferecida às pessoas surdas no Brasil, analisando sob a ótica de diferentes pesquisadores as evoluções e

involuções do processo de aprendizagem. Com base na abordagem histórico-cultural, discutimos dados relativos à Educação Básica, compreendendo, a partir das indicações de Vygotsky, aspectos da formação de conceitos em pessoas surdas, considerando a aquisição de linguagem tardia por muitos surdos, e seus possíveis impactos em seu desempenho em avaliações para acesso ao Ensino Superior. Analisamos também nesse capítulo as dificuldades desse cenário conflitante para os surdos, no que diz respeito o aprendizado da língua portuguesa e, por fim, discutimos os processos tradutórios.

No quarto capítulo – Procedimentos Metodológicos –, constam a fundamentação teórica escolhida para o desenvolvimento da presente dissertação e a descrição dos procedimentos de pesquisa, indicando os sujeitos e locais pesquisados, além, é claro, do método, da abordagem, da análise e da interpretação dos dados.

Por fim, apresentamos, no quinto capítulo, os resultados e discussões das entrevistas com surdos que participaram dos vestibulares em Libras e com os gestores dos vestibulares em Libras da UFSC e UFSM, seguindo, assim, para o capítulo seis, com as considerações finais.

2 UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DO ENSINO SUPERIOR

2.1 A expansão do Ensino Superior no Brasil: algumas causas e consequências

No Brasil, desde 1990, o Ensino Superior fundamenta-se essencialmente sobre as bases do neoliberalismo, cujos ideais buscam a expansão do ensino sob a ótica mercadológica. O objetivo primordial nessa ótica é o atendimento das demandas do mercado nacional e internacional (FACCI, 2006), que se pauta na “diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade” (BORGES NETTO; SILVA, 2007, p. 2). De fato, os esforços investidos no Ensino Superior estão direcionados para o atendimento da competitividade econômica, gerado pela globalização e, assim, a razão de ser dos indivíduos é servir esses anseios. Nessa visão, a escola deve “preparar indivíduos que, a partir da escolaridade básica bem sucedida, sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social” (AFONSO; ANTUNES, 2001, p. 91).

Podemos citar como importantes propulsores da democratização do Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, e, mais recentemente, a Lei 13.005/2014 – com o novo PNE – que serão tratados em sessões específicas *a posteriori*. Esses documentos, somados aos diversos projetos de lei, decretos, normativas e leis, compreendidos no período de 1996 a 2001 – sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso –, indicam que houve uma grande “ampliação do número de IES [instituições de ensino superior] privadas e a privatização das IES públicas, que criaram as bases para o processo de empresariamento da educação superior” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 54), o que, conseqüentemente, ampliou o número de vagas nesse nível de ensino naquele período. Esse fato, no entanto, não significou necessariamente melhorias na qualidade do ensino que, por vezes, têm sido ignoradas por instituições que visam somente ao lucro (SANTOS, 2013).

Porém, não se pode negar o papel desse governo no processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, mesmo que seu envolvimento tenha se constituído somente em estímulos à iniciativa privada para a expansão de cursos e não com contribuições orçamentárias para a abertura de novas IES públicas. A esse respeito, Porto e Régner (2003, p. 09) esclarecem que:

Com o apoio de organismos internacionais (tais como UNESCO, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento), estabeleceu-se um consenso que associa a educação com o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade dos países. Assim, desde o final dos anos 1980, começou a aparecer um discurso muito mais pragmático, proveniente de empresários e governo, que elevou a importância da qualificação.

O aumento do número de vagas e o crescimento das IES estão relacionados com o desenvolvimento socioeconômico de uma nação. Sendo o Brasil um país em pleno desenvolvimento, foi necessário aumentar suas fronteiras educacionais, o que foi feito em grande medida pela iniciativa privada – fato evidenciado nos dados dos censos da educação superior ao longo das últimas duas décadas.

Segundo Gomes (2008), no governo de Fernando Henrique Cardoso, havia em 1995 (ano em que assumiu a presidência da República) 684 instituições de ensino privado e, no ano de 2002 (final do seu mandato), 1.442 instituições, ou seja, houve um aumento de aproximadamente 110%. No mesmo período, também houve um tímido aumento das instituições públicas. Proporcionalmente, em 2002, a iniciativa privada detinha cerca de 69,77% das matrículas, e as instituições públicas detinham cerca de 30,22% – nos cursos presenciais – conforme dados apresentados pelo Censo de Educação Superior (MEC, 2002).

Com relação aos concluintes de cursos presenciais, foram 466.260 em 2002, e, desse montante, 67,59% eram alunos da iniciativa privada (MEC, 2002). Cabe ressaltar que a análise se deu nos cursos presenciais, haja vista os dados da educação a distância serem imprecisos e sua representatividade naquela época ser pequena, com cerca de 40.714 (1,15%) matrículas, apenas.

Observa-se, pelo exposto, que a iniciativa privada levava uma grande fatia dos concluintes do Ensino Médio ao Ensino Superior no Brasil. No entanto, tal situação, de acordo com as novas políticas vigentes, tende a diminuir, já que as IES públicas têm apresentado aumento significativo de matrículas e expansão de suas unidades acadêmicas pelo país.

O aumento no quantitativo de matrículas e de IES públicas, no Brasil, pode ser notado no período compreendido entre 2003 a 2010, na gestão do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, e, nos anos de 2011 a 2013, na gestão da presidente Dilma Rousseff, conforme pode ser constatado nos dados apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1. Número de instituições de Ensino Superior por organização acadêmica e categoria administrativa - Brasil (2001/2013)

Ano	Instituições								
	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e Cefets	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	1.391	71	85	2	64	84	1.059	26	-
2002	1.637	78	84	3	74	83	1.284	31	-
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-
2013	2.391	111	84	10	130	140	1876	40	-

Fonte: Censo de Ensino Superior Brasil (2013).

Na análise dos dados apresentados, nota-se que houve aumento de 56,3% nas universidades públicas contra um retrocesso de -1,17% nas privadas. Com relação aos centros universitários públicos, estes cresceram 400%, e os da iniciativa privada, cerca de 103,1%. Já com relação às faculdades, o ensino público cresceu cerca de 66,6%, enquanto que o aumento das faculdades privadas foi de 77,1%. Nos institutos federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), o aumento no ensino público foi de 53,8%. Constata-se, assim, um aumento significativo do Ensino Superior na esfera pública, que tem investido na ampliação de universidades, centros universitários e IF/CEFET.

Na Tabela 1, é possível compreender que nesses últimos 12 anos, o número de instituições de Ensino Superior cresceu bastante pelo país. Esse aumento, conseqüentemente, elevou a quantidade de ingressantes, egressos e matriculados (presencial e a distância), conforme pode ser observado pelo número de matrículas apresentado na Tabela 2.

Tabela 2. Número de matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) – Brasil (2011-2013)

Ano	Total de matrículas
2001	3.036.113
2002	3.520.627
2003	3.936.933
2004	4.223.344
2005	4.567.798
2006	4.883.852
2007	5.250.147
2008	5.808.017
2009	5.954.021
2010	6.379.299
2011	6.739.689
2012	7.037.688
2013	7.305.977

Fonte: Censo de Ensino Superior Brasil (2013).

Os 7.305.977 alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 32.049 cursos, oferecidos por 2.391 instituições - 301 públicas e 2.090 particulares. As universidades são responsáveis por cerca de 53,3% das matrículas. As faculdades concentram mais de 29,1%; os centros universitários, 15,7%; e as instituições federais de educação tecnológica, 1,64% dos alunos (MEC, 2013).

Nos dados do Censo (MEC, 2013), as matrículas na iniciativa privada, especificamente nos cursos de graduação presenciais, chegaram a 73,5% (5.373.450) do total. Já no ensino a distância, mais de 83% (932.226) dos alunos são pertencentes ao sistema privado, e o número de concluintes nesse sistema (a distância e privado) chegou a quase 80% (139.170) do total de formados (174.322) em 2012 (MEC, 2012). Apesar do inédito e crescente aumento no número de vagas em IES públicas, a grande fatia da educação superior no Brasil ainda pertence às IES privadas, com uma defasagem importante na oferta de vagas no Ensino Superior para a população jovem de 18 a 24 anos, porém, como já se afirmou neste texto, esse cenário vem sofrendo importantes mudanças por meio de políticas públicas e ações plurais.

Essa elevação no número de ingressantes, egressos e matriculados no país nos permite afirmar que o Ensino Superior tem se tornado gradativamente voltado para a educação das massas, ainda que estejamos distantes de alcançar um número significativo de jovens com o diploma de uma IES, pois:

[...] os dados mostram que vamos ter que ser muito mais ágeis, como estamos sendo, fazer esse movimento com muita rapidez porque, infelizmente, nós perdemos quase um século de investimento em educação. A história nos mostra que a Europa e outras nações como os Estados Unidos e, mais recentemente, os países asiáticos avançaram porque apostaram decididamente na educação. O Brasil decidiu isso nos últimos anos e agora trabalha para saldar essa dívida. (BALBACHEVSKY *apud* CIEGLINSKI, 2011).

Ao analisar os dados do Censo de Educação Superior 2013 (MEC, 2013), verifica-se ainda que, dos 7.305.977 matriculados, 50,75% estão na faixa etária de 18 a 24 anos; porém, no cenário nacional, verifica-se que temos 23.878.190 jovens (IBGE, 2010) e, desse total, apenas 15,52% estão no Ensino Superior. Na faixa etária dos 25 a 29 anos, no Brasil, têm-se cerca de 17.104.414 jovens. Já no Ensino Superior, esse segmento está representado por pouco mais de 8,6%. Essa diminuição ocorre gradativamente quando se aumenta a faixa etária. Contudo, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com vigência para o decênio de 2011 a 2020, é:

Elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

A meta é ousada: pretende-se elevar de 15,52% para 33% a porcentagem de jovens nas universidades, em um período de sete anos, o que demandará investimentos bastante altos. Esse impulso deverá ampliar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior a todos os jovens, inclusive para as pessoas com deficiência. Os dados apresentados ressaltam a vulnerabilidade vivenciada pelos jovens brasileiros, já que a maior parte se encontra fora da faixa etária “ideal” no Ensino Superior.

Esse cenário é palco de recorrentes discussões, referentes e responsáveis pela criação e implementação de políticas públicas positivas. O Ensino Superior público ainda é privilégio de uma pequena parcela da população, mas constata-se também que a sociedade vem lutando para uma transformação dessa triste realidade (CARRICO, 2009).

Diante dessa situação, o governo federal criou políticas, entre as quais destacam-se: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas; o Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas aos estudantes de baixa renda; a criação da Universidade Aberta do Brasil, com ofertas de cursos a distância; o Reuni, que ampliou o número de vagas das instituições públicas, entre outras medidas – todas com o objetivo de

ampliar o nível de escolarização da população brasileira (DUARTE et al., 2013). Além disso, essas políticas estão em consonância com as metas a serem atingidas na Educação Superior no decênio (2011-2020) previstas no Plano Nacional de Educação.

Embora, como já apontado, o número de estudantes tenha aumentado bastante nesses últimos anos, uma pergunta importante precisa ser feita: e as pessoas com deficiência? As matrículas também se elevaram na mesma proporção para o público alvo² da Educação Especial?

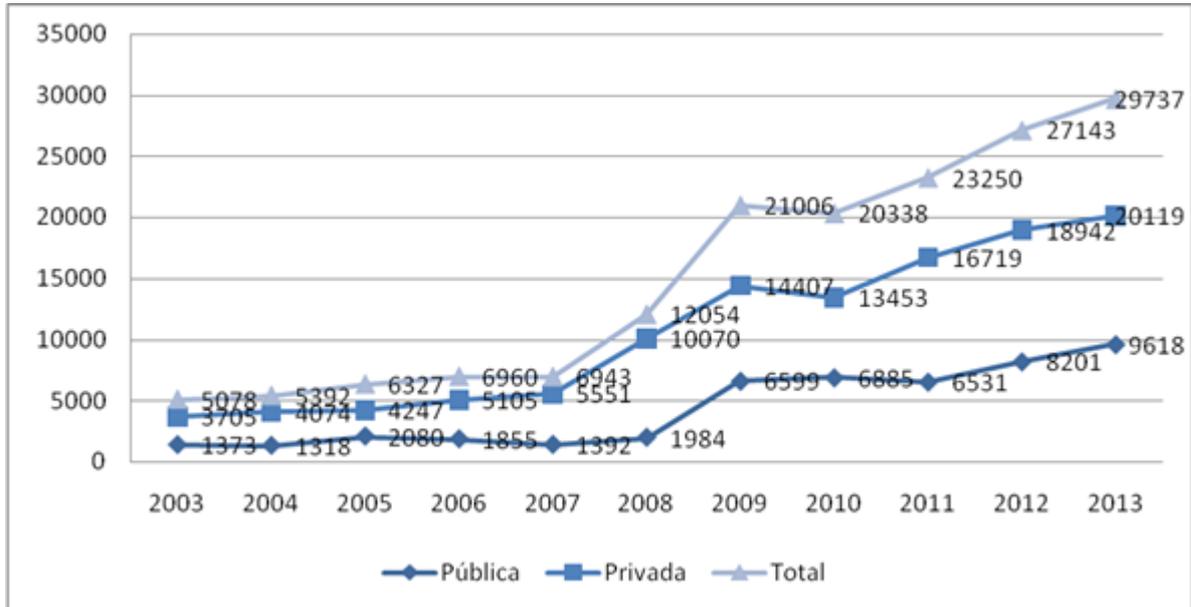
2.2 Pessoas com deficiência no Ensino Superior: uma análise do número de matrículas

Em uma breve análise, considerando os anos de 2001 a 2013, o número de matrículas no Ensino Superior cresceu aproximadamente 140%, conforme se pode conferir na Tabela 2. Já o número de pessoas com deficiência matriculadas no Ensino Superior no período cresceu mais de 485% (graduação presencial), e seu maior aumento ocorreu entre os anos de 2007 a 2009. Esse crescimento é resultado de diversas políticas públicas decorrentes de importantes avanços legislativos e de consciência das pessoas, voltadas a este público da educação especial, que tem desde 1994 tendo sido implementadas no Brasil. Citam-se como principais propulsores a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2004) e muitos outros – que serão discriminados na secção posterior –, que, assim, têm permitido às pessoas com deficiência usufruir de uma vaga na universidade, desde que aprovadas nos seus respectivos processos de seleção – vestibulares.

No gráfico a seguir, é possível observar a evolução no número de matrículas das pessoas com deficiência, bem como a linha de seu crescimento nas instituições públicas e privadas. No entanto, constata-se também que o número dessas matrículas na iniciativa privada está sempre em menor percentual – frequência relativa, quando comparado ao total geral de pessoas sem deficiência – frequência absoluta, nessa modalidade de ensino.

2 De acordo com o Decreto 7.611/2011, consideram-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Nos dados do censo do Ensino Superior (2012), são apontadas as seguintes categorias de deficiência: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e superdotação.

Gráfico 1. Evolução no número de matrículas das pessoas com deficiência no Ensino Superior – Brasil (2003-2013)



Fonte: Censo de Ensino Superior Brasil (2013).

Esses números, porém, ainda são muito pequenos se comparados com as matrículas no Ensino Superior de forma geral, que totalizam aproximadamente 7.305.977 (2013), apenas 29.737 (2013) de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa cerca de 0,4% do total geral. Na esfera pública, as pessoas com deficiência representam cerca de 9.619 estudantes (32%) e na esfera privada, cerca de 20.119 estudantes (68%), ou seja, na população universitária com deficiência cursando Ensino Superior (29.737), o percentual é maior no ensino privado do que no ensino público – frequência absoluta. Porém, quando analisadas as matrículas no Ensino Superior público (1.932.527 estudantes), em comparação com as pessoas com deficiência nessa esfera (9.619), temos que 0,49% dos estudantes têm alguma deficiência. Já no setor privado, as matrículas somam 5.373.450 estudantes e, com deficiência, cerca de 20.119. Em termos percentuais, as pessoas com deficiência estão representadas nessa esfera por 0,37% das matrículas. Podemos verificar que as pessoas com deficiência estão em maior parte (percentual – frequência relativa) no Ensino Superior público, esfera de análise da presente dissertação.

Na população brasileira, de acordo com o IBGE (2010), o número de pessoas com deficiência é de aproximadamente 45.606.048 pessoas, ou seja, 23,9% da população. Logo, existe um déficit ainda muito grande de acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, já que estão representadas por apenas 0,4% do total geral de matrículas nessa modalidade de ensino.

Vale ressaltar que grande parte dos relatórios mundiais, como os publicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) ou a Organizações das Nações Unidas (ONU), apresenta o número de pessoas com deficiência sendo o de aproximadamente “10% da população geral” (KASPER, 2008, p. 233). Importante destacar também que, para países em desenvolvimento, esse número eleva-se e varia de 12% a 15% da população (KASPER, 2008). Portanto, os dados apresentados pelo Censo brasileiro estão acima da média e isso pode ter relação com a forma como se coletam as informações sobre as pessoas com deficiência, o que indica a necessidade de melhor compreender a abordagem metodológica usada pelo IBGE e sua possível adequação (IBGE, 2010).

Se houvesse uma correta proporção, as pessoas com deficiência no Ensino Superior deveriam ser representadas pelo mesmo número que representam na sociedade brasileira, ou seja, deveria haver em torno de 24% de estudantes universitários com algum tipo de deficiência. Porém, os impactos das políticas de inclusão ainda precisam ser incorporados, a fim de se alcançarem tais conquistas, pois muitas foram recém-criadas e outras ainda surgirão, conforme as demandas sociais.

Cabe destacar que a mesma situação vem ocorrendo com o público alvo da Educação Especial na Educação Básica (2012), que totalizou 820.433 matrículas, representando apenas 1,62% do total de alunos.

Diante dos números apresentados pelo Censo do Ensino Superior e da Educação Básica, questionamos o porquê de o público alvo da Educação Especial estar em um patamar de percentual tão reduzido, diante da crescente demanda da inclusão. E as pessoas surdas, como se encontram?

2.2.1 O acesso de pessoas surdas e deficientes auditivas no Ensino Superior

O levantamento do Censo Demográfico (IBGE, 2010) aponta que a deficiência com maior incidência é a visual (18,6%), seguida da motora (7%), em terceiro lugar, da auditiva (5,1%) e, em quarto, da deficiência mental ou intelectual (1,4%) na população em geral³. Ao coletar esses dados, no que se refere à deficiência auditiva, o levantamento é realizado levando em consideração três fatores: pessoa que não consegue de modo algum ouvir – 344.206; pessoa

³ Quando comparamos esses percentuais aos encontrados entre alunos matriculados no Ensino Fundamental, por exemplo, vemos uma grande discrepância, já que no Censo Escolar o número de pessoas com deficiência intelectual é muito maior que o de pessoas com as demais deficiências. Essa discrepância merece atenção dos órgãos governamentais, já que sugere que as formas de coleta de dados podem estar interferindo nas informações finais obtidas, havendo distorções que precisam ser identificadas.

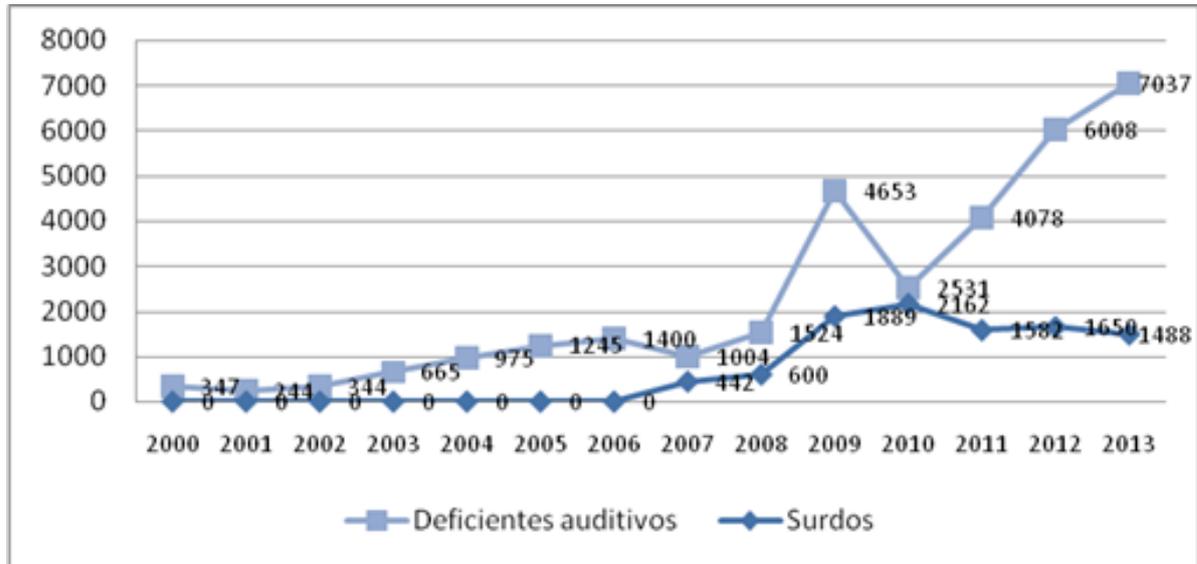
que tem grande dificuldade em ouvir – 1.798.967; e pessoa que tem alguma dificuldade em ouvir – 7.574.145, totalizando 9.717.318 de “deficientes auditivos” e “surdos” no país. Importante ressaltar que o aumento na população de pessoas com dificuldades de ouvir, entre outros fatores, está relacionado ao número crescente de pessoas idosas no Brasil. Esse segmento, de acordo com o mesmo Censo (IBGE, 2010), saltou de 2,7% para 7,4% da população. Como causas para o aumento de surdos, citam-se:

[...] A presbiacusia, que se configura como uma das causas mais frequentes de deficiência auditiva adquirida, juntamente com as causas relacionadas ao trabalho, morbidades associadas (otite média, diabetes, hipertensão, reumatismo, depressão) e uso de medicamentos. (CRUZ et al, 2009, p.1).

Estudos apontam que a deficiência auditiva congênita no mundo é estimada em um para cada mil recém-nascidos (TEKIN; PANDY, 2001); outros estudos mostram que podem chegar até 3:1000 (BARROS, 2009). De forma mais generalizada, a Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006) aponta que, em 2005, havia cerca de 278 milhões de pessoas com deficiência auditiva (de moderada a profunda) no mundo, o que representa cerca de 4,3% da população mundial. Já no Brasil, os dados do Censo indicam que esse número é maior que os apontados por pesquisas em nível mundial. O fato de a perda leve de audição ser considerada pelo IBGE certamente impacta esses números, mas destaca-se a importância de um levantamento de dados mais precisos para maior segurança em relação às ações a serem desenvolvidas para essa população.

Segundo o Censo de Educação Superior (MEC, 2013), há 8.525 alunos surdos/deficientes auditivos matriculados no Ensino Superior e, desse total, 7.037 são deficientes auditivos e 1.488 são surdos. O número de matrículas das pessoas surdas (no período de 2003 a 2013) cresceu cerca de 1.181,9%, mais que as matrículas das pessoas com outras deficiências (485%), no mesmo período, e mais que as matrículas das pessoas não deficientes (140%). Nos gráficos a seguir, pode-se verificar a evolução dessas matrículas para as pessoas surdas e deficientes auditivas no Ensino Superior.

Gráfico 2. Alunos matriculados na Educação Superior com surdez e deficiência auditiva (200-2013)



Fonte: Brasil (2013).

Importante observar no Gráfico 2 que, até 2006, o Censo da Educação Superior não fazia distinção entre surdos e deficientes auditivos, pois os agrupava em uma só categoria (a de deficientes auditivos), o que começa a ser mudado com a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), modificando a forma de se cadastrar essa população. Em 2007, houve essa divisão, criando então um subconjunto de agrupamento:

“Surdez” [termo] para indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) para indicar estudantes que, por ouvirem pouco, utilizavam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa. (MEC, 2013, p. 22).

Ficam nítidos a divisão e o início da incursão de uma “nova categoria” – surdez (em que a diferença linguística que estava invisível passa a ser visível e torna-se um critério para reconhecimento de parte dessa população). Essa diferença é entendida a partir de sua condição bilíngue diferenciada. Cita-se como importante contribuição o Decreto 5.626/05, que já contempla tal distinção em seus parágrafos iniciais, bem como a crescente evolução das matrículas dessa parcela da população – usuários de uma língua visuoespacial – Libras, antes preterida por políticas indiferentes à sua condição linguística desfavorável.

De acordo com os censos de 2003 a 2013, é possível notar que a maioria das pessoas surdas e deficientes auditivas está matriculada em instituições particulares – quando considerada a frequência absoluta, assim como a maioria dos demais estudantes não surdos. Porém, os surdos estão em maior percentual matriculados no Ensino Superior público, em

comparação com a população das pessoas sem deficiência – quando considerada a frequência relativa. Já os deficientes auditivos e pessoas sem deficiências estão em maior percentual na iniciativa privada.

No ano de 2013, por exemplo, dos 7.037 deficientes auditivos, 1.538 estavam matriculados em instituições públicas (21,85%) e 5.499 (78,15%) nas instituições privadas. Já entre os estudantes surdos, que somaram, em 2013, 1.488 alunos, 420 (28,22%) estavam matriculados na rede pública e 1.068 (71,78%) na rede particular (MEC, 2013). Lembrando que, conforme analisado, na rede privada de ensino, do total geral de matrículas, estão matriculados 73,5% das pessoas sem deficiência; já as pessoas surdas estão representadas por cerca de 71,78%, ou seja, o percentual de surdos na esfera privada é menor do que o percentual de pessoas sem deficiência nesse mesmo segmento, o que demonstra que os surdos estão tendo oportunidades de acesso ao Ensino Superior gratuito. Destaca-se que as instituições federais de ensino público são uma boa opção àqueles que desejam cursá-lo, tendo, além de outras vantagens, núcleos de apoio para a inclusão de alunos com deficiência (CASTRO, 2011).

Proporcionalmente, as pessoas surdas representam 0,02% do total geral de matrículas no Ensino Superior público e, na esfera privada, estão representados por pouco mais de 0,01% do total, ou seja, os surdos têm ocupado um espaço importante na esfera pública, o que pode ser percebido pela frequência relativa apresentada, demonstrando que, há o dobro de surdos na esfera pública – em relação às pessoas sem deficiência. Já os deficientes auditivos estão representados por 0,07% no ensino público e por 0,1% no ensino privado, em comparação com os estudantes de cada uma das esferas representativas, ou seja, os deficientes auditivos estão majoritariamente matriculados na esfera privada (MEC, 2013).

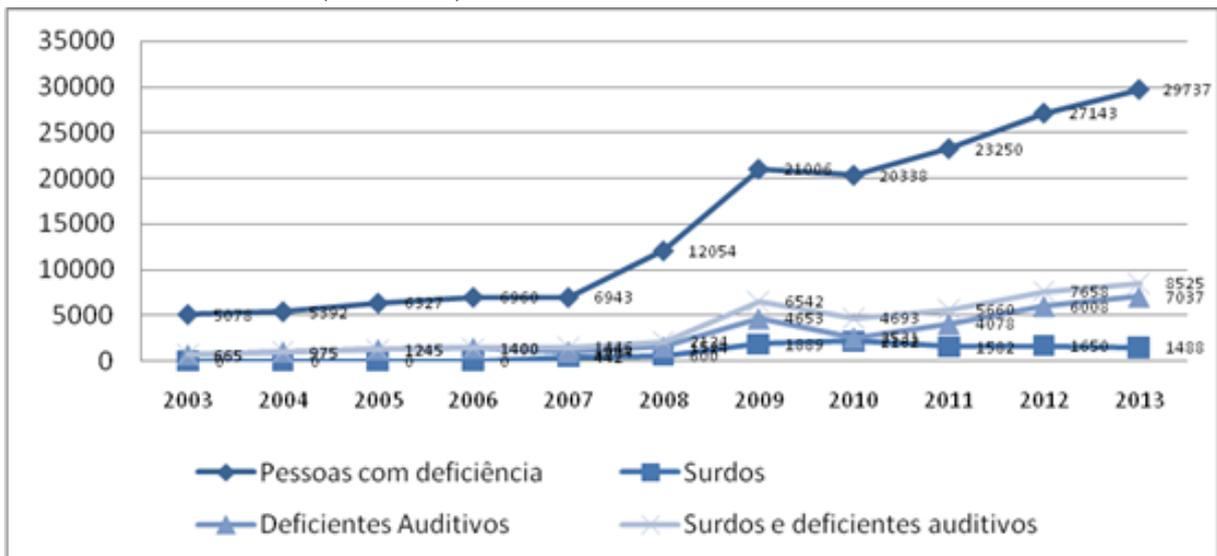
De acordo com Silva e Danelon (2013, p. 83), constata-se que “grande porcentagem das pessoas com deficiência no Brasil encontra dificuldades em ingressar no ensino superior em instituições públicas de ensino”, bem como as pessoas não deficientes, pois o vestibular em uma universidade pública é sempre concorrido e uma vaga nessas instituições tem grande valor, haja vista ser o vestibular uma forma de “catraca invisível”, com o fim de selecionar os mais bem preparados para a vaga.

Para Sato (2011, p.25), “O concurso vestibular é um dispositivo de seleção historicamente contextualizado e que faz parte dos procedimentos de avaliação do sistema de ensino brasileiro”. Ainda de acordo com esse autor, “o tradicional dispositivo de seleção utilizado no recrutamento de ingressantes no ensino superior brasileiro une as duas significações, pois o vestibular é um concurso que se utiliza de exames para averiguar quais candidatos estão aptos a cursar o nível escolar superior” (2011, p.85). Infelizmente, o ensino

das escolas públicas durante a Educação Básica tem sido considerado pouco eficiente, assim, o sonho de cursar uma universidade pública é facultado a poucas pessoas.

Retomando os dados apresentados no Gráfico 1, os números nos mostram que, dos 29.737 alunos com deficiência inseridos no Ensino Superior, 7.037 são deficientes auditivos, o que representa 23,66% desse total. Já as pessoas surdas (foco deste trabalho) representam pouco mais 5% do total de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Se comparados com o total geral de matrículas que, em 2013, somou 7.305.977 alunos, os deficientes auditivos representam pouco mais de 0,09% do total. Mais alarmante ainda é a representatividade dos surdos, que são pouco mais de 0,02% desse total. Se agruparmos ambos em uma mesma categoria, como o Censo Demográfico faz, eles representariam, surdos e deficientes auditivos juntos, pouco mais de 0,11% do total geral de matrículas no Ensino Superior, conforme pode ser evidenciado no Gráfico 3.

Gráfico 3. Alunos matriculados na Educação Superior com surdez, deficiência auditiva e pessoas com deficiência – Brasil (2003-2013)



Fonte: MEC/INEP (2013).

Apesar de ser visível um aumento no número de matrículas de surdos no Ensino Superior, esse número ainda é muito inexpressivo, pois, se observarmos que a população com deficiência auditiva no país é de aproximadamente 5,1% (IBGE, 2010) e no Ensino Superior essa população é representada por 0,11%, existe, então, uma lacuna ainda muito grande que precisa ser superada por políticas públicas efetivas.

2.3 Políticas públicas para as pessoas com surdez e deficiência auditiva no Brasil

Diante dos números apresentados pelo Censo de Educação Superior de 2003 a 2013, é possível notar que houve um expressivo crescimento do acesso da população com deficiência a esse nível de ensino (século XX), porém, ainda é incipiente quando comparado com o total de matrículas existentes. A matrícula de surdos e deficientes auditivos também trilhou nessa linha de crescimento exponencial, e, apesar de timidamente, avançou percentualmente mais que o total geral de matrículas e de pessoas com outras deficiências.

A Constituição Federal de 1988 propõe, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O inciso I do artigo 206 estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como uma das vertentes do ensino.

Nossa Carta Magna estabelece ainda, no inciso III do artigo 208, como dever do Estado, a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Também foram importantes documentos norteadores o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069 (BRASIL, 1990), artigo 55, determinando que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Ainda nessa década, surgiram a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passaram a influenciar o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2008) e também para os surdos, foco do presente trabalho.

Nesse mesmo ano de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que permite a participação de alunos com deficiência nas salas comuns contanto que possuam “(...) condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). O que se percebe na Política Nacional de Educação Especial de 1994 é que não há reformulação das práticas educacionais, mas uma passagem de responsabilidade à Educação Especial – como uma exclusividade dela (BRASIL, 2008).

No final de 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – que preconiza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e, pela primeira vez, trata especificamente sobre Educação Especial,

dedicando-lhe três capítulos. Desse modo, o Brasil sintetiza o compromisso firmado com a Declaração de Salamanca e da Educação para Todos (LIMA, 2012).

Até então, as discussões se restringiam à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica, o que vai criando possibilidades para sua chegada ao Ensino Superior. Apesar de o Ensino Superior não ser obrigatório no Brasil, quanto mais pessoas concluírem o Ensino Médio, em maior número serão aquelas que poderão concorrer a uma vaga nas IES.

Foi a partir de 1996 que o MEC começou a efetivar práticas inclusivas voltadas para as pessoas deficientes e para sua inserção no Ensino Superior. Assim, começam a ser promulgados diversos documentos cujo fim era o atendimento a essa parcela da população. Entre outros documentos, é encaminhado às IES o Aviso Circular nº 277/1996, destinado aos reitores, com sugestões e orientações que visam eliminar barreiras de acessibilidade aos candidatos que prestam o processo seletivo para ingresso nas universidades. Os ajustes necessários ao alunado são divididos em três momentos específicos, a saber:

Na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996, p.1).

Quanto às pessoas surdas ou com deficiência auditiva, recomenda-se a presença de um intérprete de Libras nos processos de avaliações; no que se refere à correção de provas discursivas, salienta-se a importância de se flexibilizar a correção da redação; além disso, as provas discursivas devem levar em consideração, na sua correção, a “relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição à prova de redação” (BRASIL, 1996).

A Convenção de Guatemala, ocorrida em 1999, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, também instituiu uma série de parâmetros que contribuiriam para a construção de políticas voltadas ao Ensino Superior. Assim, esclarece que as pessoas com deficiência passam a ter “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas” (BRASIL, 2008), exigindo da educação especial a quebra de barreiras que impeçam o acesso dos alunos com necessidades especiais à escola. Importante destacar que “esse decreto não se refere diretamente ao ensino superior, mas traz conceitos importantes como o de deficiência e o de discriminação” (CASTRO, 2011, p. 43).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). A Seção II – Do acesso à Educação, artigo 27 – institui que: “as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999).

No Plano Nacional de Educação, a Lei nº 10.172/2001, com vigência para o decênio (2000 - 2010), afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). Dessa forma, o PNE, além da construção de uma escola inclusiva que atenda o público alvo da Educação Especial, estende essa construção “à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008).

Uma das maiores conquistas da comunidade surda brasileira foi a promulgação da Lei 10.436/2002, segundo a qual a língua brasileira de sinais passa a ser reconhecida como um meio legal de comunicação e expressão e entendida como um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Importante ressaltar ainda que, no artigo 4º, parágrafo único, é explicitado que: “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

A portaria nº 3.284/2003 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, para autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento de instituições, considerando “a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003). Para os estudantes surdos e deficientes auditivos, o inciso II especifica que se deve:

- a) propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

- c) estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003).

Observa-se que tanto surdos como deficientes auditivos têm seus direitos educacionais garantidos; o mais importante é que, nessa portaria, eles não foram vinculados ao grau de sua perda auditiva ou ao desempenho na língua portuguesa, mas à sua condição linguística diferenciada.

Assim, é possível observar que um novo olhar começa a ser inserido na comunidade acadêmica, que agora se vê obrigada, por meio da legislação, a propiciar, aos alunos da Educação Especial, instrumentos que viabilizem sua participação nos processos seletivos. A observância da legislação é requerida ainda para a autorização e reconhecimento de novos cursos, o que obriga os gestores a (re)pensarem como fazer essas mudanças, o que contribuiu ao longo dos anos para o aumento gradativo no número de matrículas na Educação Superior. Para as pessoas surdas:

Os serviços de tradução e interpretação da Libras podem ser disponibilizados de forma simultânea, realizada por tradutor e intérprete da Libras (durante as aulas; na orientação das regras de provas, testes e do processo seletivo; na leitura das questões das provas realizada por fiscais) ou em formato digital (gravação das provas em Libras anexadas ao formato impresso em Língua Portuguesa). (BRASIL, 2003).

Em 2004, é aprovado o Decreto 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 (atendimento prioritário) e nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Esse decreto, ao estabelecer normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conceitua acessibilidade como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação” (BRASIL, 2004).

No documento, as barreiras de acessibilidade estão assim divididas: urbanísticas, edificações, transporte e comunicação. Para a discussão desta última, objeto de nosso estudo, buscaremos compreender, por meio do que nos dizem os candidatos surdos, se a barreira de comunicação no processo seletivo foi superada pela acessibilidade em sua língua. Essa barreira é descrita como:

Qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (BRASIL, 2004).

Importante destacar também a portaria do Ministério da Educação nº 976/2006, que institui que os eventos apoiados por este e por suas entidades, sejam eles periódicos ou não, devem atender aos padrões de acessibilidade de acordo com o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004). Para tal, faz-se necessária a “disponibilização de serviços de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras para pessoas surdas ou com deficiência auditiva”. Além disso, institui também a “disponibilização de atendimento por pessoal capacitado às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às idosas e pessoas com deficiência auditiva que não se comunicam em Libras” (BRASIL, 2004, p.1). Com isso, as pessoas surdas começam a ter acesso à comunicação em eventos apoiados pelo MEC, muitos deles voltados para o Ensino Superior.

Considerado um marco na educação das pessoas surdas, a promulgação do Decreto 5.626/2005 instituiu, entre várias medidas, a acessibilidade nos processos seletivos das IES (BRASIL, 2005), ressaltando no artigo 14 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, grifo nosso).

A efetivação do direito de acesso aos processos seletivos das universidades fez com que muitos surdos participassem dos vestibulares, ficando evidente o crescimento de matrículas deles no Ensino Superior a partir de 2005 – conforme os gráficos anteriormente apresentados.

Cabe destacar um aspecto presente nessa problemática: a Lei Federal 10.436/02 orienta a não substituição da língua portuguesa pela língua brasileira de sinais; e o Decreto 5.626/05, no artigo 14, inciso VI, orienta a “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Mas em seu inciso VII, o Decreto 5.626/2005, por outro lado, determina que as instituições federais de ensino devem “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). Para

alguns, um complementa o outro (lei e decreto), no entanto, há outros que defendem que os processos avaliativos sejam feitos prioritariamente em Libras, haja vista muitas instituições adotarem em seus processos de seleção como única forma de acesso a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, deixando a Língua Portuguesa menos valorizada neste processo.

De fato, com o respaldo do Decreto Federal 5.626/05, algumas instituições de Ensino Superior passaram a contar em seus processos seletivos com a tradução da prova em Libras, razão pela qual os candidatos surdos puderam receber, além da prova escrita em português, toda a tradução em formato vídeo-gravado em língua de sinais, em que a tradução é realizada antecipadamente, considerando aspectos linguísticos e culturais dos surdos.

Ainda nessa temática sobre as políticas que contribuíram para a evolução do número de matrículas, podemos citar o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que tem como parceiros a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação Superior do MEC. Esse programa tem como objetivos:

- 1.1. Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES⁴;
- 1.2. Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;
- 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior;
- 1.4. Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior;
- 1.5 Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (BRASIL, 2007, grifo nosso).

No total, seis editais foram publicados e várias universidades foram contempladas com núcleos de acessibilidade, em diferentes estados e municípios, que visam dirimir barreiras para o acesso e permanência de alunos público-alvo da Educação Especial. Cabe ressaltar que, até o ano de 2010, o recurso era repassado por meio de editais a universidades que participavam apresentando projetos e, a partir de 2012, “a pasta decidiu eliminar a seleção e definir já na proposta orçamentária o montante para cada universidade” (SANTOS, 2013, p.143).

Outro propulsor para a elevação do número de surdos no Ensino Superior foi a criação de três cursos superiores que têm como público-alvo preferencial as pessoas surdas. O primeiro, com início em 2006, na modalidade a distância, foi o curso de Licenciatura em Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 15 polos espalhados pelo país. O segundo, com início em 2008, também na modalidade a distância, foi o curso de

⁴ Instituições federais de ensino superior.

Bacharelado em Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 20 polos espalhados pelo país. Nessa oportunidade, para o curso de Licenciatura em Letras-Libras foi ofertada uma segunda turma. Ainda em 2008, foi ofertado o curso de Pedagogia Bilíngue presencial – Licenciatura Plena, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines/RJ). Todos esses cursos foram voltados prioritariamente às pessoas surdas e com vistas à formação de profissionais, tal como previsto no Decreto 5.626/05.

No projeto político pedagógico do curso Bilíngue de Pedagogia, o surdo é constantemente enaltecido e respeitado por sua condição bilíngue (de diferença linguística), em que consta como uma “das disposições cruciais [...] a de que, durante todo o seu transcorrer, serão respeitadas características semânticas e de singularidade linguística comumente encontradas no nível formal de suas escritas” (SOBREIRA; CICONNE, 2006, p.18). Ainda nessa perspectiva, o curso de Pedagogia Bilíngue objetiva “assegurar uma qualificada formação bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) para pedagogos surdos e não surdos” (Idem, 2006, p.14).

Nesses cursos, o vestibular tem características peculiares e diferenciais com relação às demais IES brasileiras. No Ines, o vestibular do curso Bilíngue de Pedagogia é constituído de duas avaliações, com nota máxima de 100 pontos. A primeira é uma redação, que totaliza 50 pontos, corrigida por dois avaliadores independentes; no final, a nota do candidato será a média das duas correções. Com relação aos aspectos avaliados, o edital esclarece que: “serão consideradas as especificidades linguísticas dos candidatos surdos, usuários do português como segunda língua, desde que sem prejuízo ao conteúdo” (INES, 2015, p.7).

A segunda avaliação, que vale 50 pontos, é constituída de uma prova de proficiência em Libras, cujo objetivo é avaliar a “proficiência correspondente ao nível básico de LIBRAS, de acordo com os seguintes aspectos: a compreensão do tema proposto para a interação entre a banca e o candidato; coesão e coerência no desenvolvimento do tema” (INES, 2015, p.7), apresentada em formato vídeo-gravado. A nota final do candidato é a média aritmética da nota de redação e da prova em Libras, sendo desclassificado o candidato com nota inferior a 25 pontos em cada uma das provas (INES, 2015).

O curso de Letras-Libras a distância, bacharelado ou licenciatura, oferecido pela UFSC, tem vestibular específico, o qual conta com 20 questões objetivas sobre Libras, formuladas em Libras, e 10 questões objetivas sobre língua portuguesa, formuladas em língua portuguesa. A prova de língua portuguesa “será diferenciada para surdos e ouvintes: como língua materna para ouvintes e como segunda língua (L2) para os surdos” (UFSC, 2015, p.6).

Para surdos, a prova de língua portuguesa busca verificar “a capacidade de leitura, compreensão e interpretação do candidato, bem como sua capacidade de análise de fatos linguísticos” (UFSC, 2015, p.11). Para ouvintes, o objetivo da prova é “verificar a capacidade de leitura, compreensão e interpretação do candidato, frente às questões propostas sobre textos apresentados (verbais e não verbais), bem como sua capacidade de análise de fatos linguísticos em diferentes contextos de uso” (UFSC, 2015, p.12).

No curso de Letras-Libras presencial, bacharelado ou licenciatura da UFSC, a prova é a mesma aplicada aos demais candidatos a cursos que a universidade oferta, porém, conta com uma versão em Libras, se essa for a opção do candidato no ato de sua inscrição, o que torna o processo de acesso o mesmo para surdos e ouvintes, diferentemente do que ocorre nos cursos Letras-Libras a distância e no vestibular do Ines.

Seguindo na linha das políticas que contribuíram para o acesso dos surdos ao Ensino Superior, temos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que, entre as várias ações propostas, contempla especificamente uma que nos é interessante citar, pois está voltada ao Ensino Superior e ao acesso de pessoas com deficiência. Esse plano descreve a necessidade de:

Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e àquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e seguimentos geracionais e étnico-raciais. (BRASIL, 2007, p.41)

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa à promoção da inclusão de todos os alunos. No que tange à Educação Superior, o acesso, a permanência e a participação dos alunos devem efetivar-se por meio de ações que envolvam:

[...] o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.16).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado. No que se refere às ações voltadas ao Ensino Superior, ressalta, no artigo 3º, que o Ministério da Educação apoiará técnica e financeiramente as ações voltadas ao atendimento educacional especializado, as quais atendam aos objetivos do decreto. Uma dessas ações contempla, em seu item VI, a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições

federais de educação superior” (BRASIL, 2008), cuja finalidade é “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência” (BRASIL, 2008).

Em 2010, é publicada, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), a recomendação 001/2010, que trata da “aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos”, em igualdade de condições com os demais candidatos. Nessa recomendação, algumas modificações são apontadas de forma que se apliquem princípios acessíveis, recomendando que:

As provas devem ser aplicadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com recursos visuais, por meio de vídeo ou outra tecnologia análoga, conforme as normas técnicas em vigor, disponibilizando, inclusive, intérprete habilitado para permitir o acesso ao conteúdo das provas, sempre que solicitado pelo candidato surdo ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2010, p.3).

O princípio especificado, segundo o qual as avaliações podem, de acordo com a recomendação, ser em língua brasileira de sinais, gravadas na forma de vídeo ou tecnologia análoga, é o que pretendemos analisar neste trabalho, identificando, assim, como os surdos que prestaram o vestibular em Libras percebem o atendimento às suas necessidades linguísticas e, para além disso, compreender o processo de seleção no todo.

Ainda nessa perspectiva, a recomendação 001/2010 aponta alguns critérios de avaliação do conteúdo das provas. Entre eles, destaca-se que:

[...] a pessoa surda educada na língua de sinais, necessariamente sofrerá influências desta na sua produção escrita, tornando necessário o estabelecimento de critérios diferenciados de correção de provas discursivas e de redações, a fim de proporcionar tratamento isonômico aos candidatos surdos. Nesse sentido, deverão ser instituídos critérios que valorizem o aspecto semântico (CONTEÚDO) e sintático em detrimento do aspecto estrutural (FORMA) da linguagem, fazendo-se a distinção entre “conhecimento” e “desempenho linguístico”. (BRASIL, 2010, p.4).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, atendimento educacional especializado, e dá outras providências, e vem reafirmar aquilo que já vinha sendo proposto pelo Decreto nº 6.571/2008, no que tange aos núcleos de acessibilidade no Ensino Superior (BRASIL, 2011).

Recentemente, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (2014), as políticas voltadas às pessoas com deficiência no Ensino Superior foram reconfirmadas. Nesse plano, a meta 12.10 visa a “assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação” (BRASIL, 2014).

A política mais recente que encontramos, para a constituição deste capítulo, remete à Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que entrará em vigor a partir de 180 dias de sua publicação. No que concerne ao Ensino Superior para as pessoas com deficiência, essa lei constitui-se de vários pontos importantes, entre os quais instituiu, no artigo 28, o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Quanto à formação de profissionais, institui ainda a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015). Tal exigência contribuirá para a expansão de mão de obra especializada e, assim, alguns cenários discriminatórios e segregativos poderão começar a transformar-se em inclusivos, sobretudo nas universidades.

No artigo 30 dessa mesma lei, as especificações para o Ensino Superior remetem aos “processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas”. Assim, entre as várias medidas, as que se voltam para as pessoas surdas são especificamente duas, a saber:

- 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).

Dessa vez, algo mais claro foi redigido com relação à obrigatoriedade da tradução de editais dos processos de seleção. O que até então existia apenas como recomendações e publicações não oficiais, para além de um Decreto (5.626/05), agora comparece como uma lei, que, juridicamente, tem maior peso que decretos. Na lei, se reconhece a necessidade de adoção de critérios diferenciados para a correção da redação das pessoas surdas e tradução de editais para a Libras, o que impulsiona ainda mais ações que visam o acesso dos surdos ao Ensino Superior.

Pelo exposto, tanto pelos documentos internacionais quanto pelos nacionais, no que se refere ao tema do acesso ao Ensino Superior e seu impacto consequente na evolução no número de matrículas, é inegável o papel direto que a legislação tem no cenário nacional. Quanto às pessoas surdas, foco deste trabalho, uma série de leis e decretos foram pensadas em sua condição linguística diferenciada, não estando sua situação totalmente resolvida, mas em processo de construção e efetivação dos seus direitos. Portanto, os números apresentados com

relação ao crescimento dos surdos matriculados nas IES são absolutamente expressivos e demonstram um avanço quantitativo surpreendente, mas não suficiente para a quantidade de surdos que temos no país e, quando analisado percentualmente, em comparação com as pessoas sem deficiência, torna-se ínfima a quantidade de surdos nas IES brasileiras, justificando ações e propostas nesse campo.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS

3.1 Ranços e avanços das abordagens educacionais vigentes na educação dos surdos

Diferentes correntes e concepções sobre a educação de surdos foram adotadas ao longo dos anos. Avanços e retrocessos estão presentes na construção de uma abordagem que fosse “adequada”, assim, passamos por diferentes abordagens, como: oralismo, comunicação total e o bilinguismo.

Considera-se o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880, o marco do Oralismo. Os congressistas defenderam como ideal o desenvolvimento da fala do surdo e, como consequência, “os professores surdos foram expulsos, a Língua de Sinais foi banida, e a Comunidade Surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento oral” (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2006, p.1481). Porém, o que se percebe, ao analisar quase um século de vigência desse modelo, foi o grande insucesso dessas práticas (LACERDA, 1998). Nessa perspectiva, o surdo é considerado um deficiente e a maior ênfase está sobre seu déficit de audição e de linguagem (recuperação destes) e não em sua diferença linguística e cultural (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2006, p.1481).

Como apenas uma pequena porcentagem dos que eram oralizados chegava a ter uma fala compreensível fora dos seus círculos familiares ou de amigos, o modelo oralista começa a declinar e a hipótese de ensinar ao surdo não a fala oral, mas qualquer meio que fosse possível para o estabelecimento de uma comunicação, começa a ganhar força e, por essa e outras razões, surge a abordagem conhecida atualmente como comunicação total. Essa abordagem educacional é caracterizada pela “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).

A Comunicação Total, diferentemente do Oralismo, que se centrava apenas na fala, aceita e estimula o uso de qualquer forma de comunicação, pois o importante é comunicar-se, não importando como isso é feito. Porém, muitos surdos não alcançaram os resultados desejados, o que levou alguns autores a indicar que a comunicação, nessa abordagem, é restrita e superficial. Contudo, essa abordagem deixou como marca positiva a volta ao uso dos sinais, uma entre outras formas de se comunicar (LACERDA, 1998).

Como os anseios eram os de que as crianças se tornassem bilíngues, os resultados mostraram que elas ficaram hemilíngues, ou seja, “sem acesso pleno a qualquer uma das línguas

e sem conhecer os limites entre uma e outra” (CAPOVILLA, RAPHAEL; MAURICIO, 2006, p. 1484). Concomitantemente, avanços foram ocorrendo a fim de comprovar o *status* linguístico das línguas de sinais e, com isso, alternativas educacionais começam a surgir, desencadeando, assim, o Bilinguismo (LACERDA, 1998).

O Bilinguismo tem características antagônicas ao Oralismo, pois este não considerava a língua de sinais, nem o canal visuoespacial; já no Bilinguismo é dada importância ímpar ao aprendizado da língua de sinais desde a mais tenra idade. Em relação à Comunicação Total, utilizavam-se a língua de sinais e a oral concomitantemente; já no Bilinguismo, a língua de sinais e a oral são usadas e aprendidas em momentos distintos (LACERDA, 1998).

No modelo do Bilinguismo, a língua de sinais é valorizada e entendida como o melhor meio de transmissão do conhecimento e expressão do pensamento e considerada, por muitos, como língua natural das pessoas surdas (ROCHA; STORTO, 2013). Nessa perspectiva, a surdez não é mais constatada pelo grau de perda da audição e evidenciada como deficiência/“defeito”, mas sim encarada como diferença linguística do sujeito (ROCHA; STORTO, 2013).

Assim, em termos gerais, a educação bilíngue para surdos considera que, “inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares” (LODI, 2005, p. 418). Segundo a autora, a partir da L1, os surdos devem ser expostos ao ensino da linguagem escrita. Para isso, pode tomar-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e sobre ensino de línguas para estrangeiros. Entretanto, deve considerar-se, nas práticas bilíngues para surdos, “as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados” (LODI, 2005, p. 418).

O Bilinguismo tem como objetivo o pleno desenvolvimento cognitivo-linguístico do sujeito surdo para desenvolver-se, assim como um ouvinte que está permeado por usuários de sua língua, em contato a todo o momento com uma linguagem que lhe é acessível (LACERDA, 1998).

O Bilinguismo monocultural⁵, no caso da surdez, é aquele encontrado em escolas que se destinam exclusivamente às pessoas surdas, em que cultura e identidade surda estão em

⁵ Ao utilizar a nomenclatura monocultural, não queremos dizer que apenas uma cultura circula na escola. Como a maioria dos professores são ouvintes, duas culturas estão constantemente entrelaçadas. Referimo nos às escolas exclusivas de surdos, em que as práticas culturais e metodológicas são pensadas e destinadas a esses sujeitos.

todos os momentos circulando nos corredores da escola. No Brasil, existem em número bastante reduzido, se comparado a países como o Estados Unidos (CAMPELLO et al, 2012). O Bilinguismo bicultural ocorre em escolas que atendem tanto a surdos quanto a ouvintes e, portanto, as duas culturas estão constantemente em circulação no ambiente escolar (ROCHA; STORTO, 2013), modelo predominante no país⁶.

Nesse contexto e pautado em uma educação bilíngue “adequada”, o Decreto 5.626/05 assegura, em seu artigo 14, que as escolas devem ser providas de diversos profissionais que ainda são pouco vistos no cenário nacional (LACERDA, 2006), entre eles:

[...] professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005).

A esse respeito, Fernandes (2011, p. 106) acrescenta mais um personagem nesse cenário: o fonoaudiólogo bilíngue, cuja responsabilidade seria a de elaborar “práticas terapêuticas de ensino de português oral, em turno distinto ao da escolarização, caso seja opção da família essa modalidade de língua. A ação desse profissional depende de políticas de interface entre as áreas de saúde e educação”.

O mesmo decreto ainda aponta diversas medidas para a efetivação da educação bilíngue, tais como: atendimento aos alunos surdos no contraturno (salas de recursos) ou atendimento especializado em sala de aula; o uso e a difusão da Libras entre todos os educadores da escola, família e alunos; a adoção de correção diferenciada, nas avaliações por provas, sempre respeitando a diferença linguística dos surdos e, ainda, o desenvolvimento de mecanismos de avaliação coerentes com a perspectiva do português como segunda língua ao

⁶ Apesar de essas escolas existirem por todo o país, sendo obrigadas a realizarem matrícula dos surdos estabelecida por Lei Federal (nº 7.611/2011 e outras), elas não necessariamente estão em acordo com a proposta bilíngue, visto que o bilinguismo bicultural é caracterizado pelo “envolvimento de todos/as os/as participantes da comunidade escolar e da comunidade surda, inclusive nas tomadas de decisão; formação de professores/as com competência em Língua de Sinais, de intérpretes de Línguas de Sinais e de profissionais surdos/as; identificação da situação linguística da comunidade escolar e das variantes locais das línguas de sinais, o conhecimento da gramática da língua de sinais e a produção de material didático para seu ensino; construção de uma metodologia para o ensino da segunda língua, que considere as interferências da língua de sinais na escrita da língua oral e o papel da interlíngua produzida pelos/as surdos/as no processo de aprendizagem da segunda língua, após a aquisição da primeira língua; problematização dos estereótipos, das visões sobre os/as surdos/as e a surdez e das questões que envolvem as relações de poder existentes entre as duas línguas; organização de objetivos pedagógicos que possibilitem a continuidade do projeto educacional; posição política e ideológica frente à escola inclusiva” (PEDREIRA, 2007, p. 04). O que não se pode dizer ser o caso de todas as escolas no país.

aluno surdo; a disponibilização, para os alunos surdos e deficientes auditivos, de equipamentos e recursos de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2005).

Para uma proposta de bilinguismo “ideal”, e quase “utópica”, todas as crianças surdas deveriam desde cedo aprender a língua de sinais no seio familiar, até os três anos de idade (FERNANDES, 2011; ROCHA; RODRIGUES; BOTELHO, 2013). Porém, no que diz respeito à aquisição da linguagem, ocorre que a grande maioria das crianças surdas nasce em lares desprovidos desse conhecimento linguístico, e a aquisição de uma língua efetiva se processa tardiamente, o que gera uma série de incongruências que refletem diretamente no processo de aprendizagem desse sujeito.

Com o aprendizado efetivo da língua de sinais, processar-se-ia o aprendizado da língua portuguesa, a *priori* na modalidade escrita e, optativamente, na oral (BRASIL, 2005). No entanto, indagamos o que ocorre quando o bilinguismo, seja ele mono ou bicultural, não conta com os profissionais descritos, nem com as medidas relatadas.

O que comumente acontece é que as crianças surdas chegam à escola sem linguagem (plena e efetiva) ou o acesso a esta ocorre tardiamente e, portanto, os prejuízos na formação de conceitos são demasiadamente grandes e as consequências são facilmente perceptíveis quando surgem as barreiras a serem enfrentadas no acesso ao Ensino Superior.

A partir das indagações elencadas, discutiremos em sessão específica a realidade brasileira das escolas públicas na adoção do bilinguismo, tendo por base a teoria proposta por Vygotsky e Luria, para, assim, compreendermos melhor o cenário da presente pesquisa, que é o Ensino Superior para as pessoas surdas, com foco no que dizem os candidatos que prestam vestibulares em Libras e seus gestores.

3.2 A escolarização na Educação Básica e seus reflexos no Ensino Superior para as pessoas surdas

As matrículas, em 2012, na Educação Básica, somaram 50.545.050 alunos; desse total, havia 36.450 surdos (0,072%) e 37.457 deficientes auditivos (0,074%) que, juntos, representavam pouco mais de 0,14% do total geral de matrículas (MEC, 2012), mesmo percentual registrado em meados de 1874, época do Império no Brasil (UNISEB, s/d). Esses dados poderiam levar à suposição de que houve uma evolução na quantidade, negada, porém, pelo baixo percentual – frequência relativa.

No ensino médio (1º, 2º e 3º anos), em 2012, os surdos estavam representados por 4.638 (0,055%) estudantes e 4085 (0,048%) deficientes auditivos, num total geral de

8.376.852 matrículas; juntos, deficientes auditivos e surdos representavam pouco mais de 0,1% do total geral de matrículas. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e Fundamental, as matrículas em 2012 chegaram a 3.772.670; desse total, 5.279 eram surdos (0,13%) e 4.234 deficientes auditivos (0,11%); juntos, representavam cerca de 0,25% do total de matrículas nessa modalidade, maior percentual que no Ensino Médio regular.

Os Microdados do Censo (2012) e os dados elencados nos permitem visualizar quão longe estamos de alcançar de fato a presença efetiva de pessoas com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica, pois esse segmento representa uma pequena parcela de 0,14% (73.907) do total de matrículas: 50.545.050 (MEC, 2012); no Ensino Superior, esse número se reduz para pouco mais 0,12% (8.525) do total de matrículas: 7.035.977 (MEC, 2013). Portanto, o número de surdos em ambas modalidades de ensino está bastante aquém do desejado e proporcionalmente baixo quando comparado com as pessoas sem deficiência.

A ausência da aquisição de linguagem efetiva gera uma série de problemas na alfabetização/letramento em português das pessoas surdas. Soma-se a isso o ensino predominante da segunda língua com base na oralidade, o que vai contra a proposta bilíngue, e, ainda, não auxilia na aprendizagem das pessoas surdas, usuárias de uma língua visuoespacial (FERNANDES, 2011).

Para que uma proposta de educação bilíngue se consolide, seja na escola inclusiva, seja na escola de surdos, é necessário, entre outros elementos, que haja acessibilidade comunicacional, a fim de que os elementos estruturais não sejam impeditivos para a efetivação de práticas de construção de conhecimento, que só se dão pela e na interação.

Quando a comunicação não se efetiva – o que na maioria das vezes ocorre, haja vista que o professor, “na quase totalidade das escolas, emprega como metodologia a expressão oral e utiliza como recurso material o quadro de giz” (FERNANDES, 2011, p. 107) – o proposto pelo professor não é compreendido pelo aluno surdo e, assim, o aprendizado não é adequado.

A linguagem é fundamental para o aluno, pois é por ela que ele pode se expressar, fazer-se entender e compreender o que ocorre à sua volta. No entanto, é comum acontecer de esses alunos serem – e sentirem-se – estrangeiros em seu próprio país. Em uma pesquisa sobre inclusão de surdos em escola regulares, com o intuito de avaliar aspectos dessa experiência sob a perspectiva de alunos surdos, ouvintes, intérpretes e professores, Lacerda (2006, p.177) revela que a relação dos alunos surdos com os demais “se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente ‘imaginadas por todos’ como satisfatórias e adequadas”. Tudo isso acontece por falta de uma efetiva língua que seja partilhada entre aqueles que estão presentes no espaço escolar.

Outro fator a se considerar é a formação incipiente dos professores e funcionários das escolas, que não são, em grande parte, preparados para o atendimento às pessoas surdas e, assim, “a diferença linguística tende a ser desrespeitada e desconsiderada” (ARANTES; SOUZA, 2014, p.79).

A falta de formação inicial e continuada e as aulas com práticas oralistas distanciam-se do modelo bilíngue, fazendo que o surdo tenha sua identidade negada e suas condições de aprendizagem reduzidas, visto que o ambiente escolar atua “não reconhecendo suas necessidades mais elementares, privando-lhe de oportunidade para o desenvolvimento e o fortalecimento de sua identidade pessoal” (ARANTES; SOUZA, 2014, p. 79). Ainda nessa perspectiva, Skliar (2000) trata da formação de professor de surdos, também a partir de um viés político, de igual importância em suas relações com a escola inclusiva, considerando:

[...] relevante, em primeiro lugar, os significados políticos que circulam sobre a surdez e os surdos presentes nas escolas. Considera, também, a “questão da língua de sinais”, as identidades, a comunidade, a cultura e o acesso dos surdos às segundas línguas. (SKLIAR, 2000, p.162).

Desse modo, uma compreensão macro da educação de surdos é necessária. Contudo, uma compreensão superficial e insuficiente tem permeado as iniciativas de inclusão e vem, ao longo do tempo, fazendo parte da educação desses sujeitos, sem contemplar suas necessidades bilíngues. Essa inclusão, por vezes, tem sido pouco responsável e se mostrado árdua às pessoas surdas. Além do que, incluir o surdo sem sua língua, cultura e identidade é apenas cumprir com a obrigação das leis. De fato, além do mero cumprimento da lei, é necessário o acompanhamento e o conhecimento sobre a singularidade desses sujeitos, pois:

Na escola, o sujeito alcança um nível de desempenho satisfatório quando há preocupação com o resgate de sua história, compreensão de sua singularidade linguística e uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades, além de uma atenção às formas de organização social das comunidades surdas e à importância da Libras no processo educativo e nas demais instâncias cotidianas. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 68).

Outra dificuldade encontrada na inclusão de alunos surdos é a falta de diálogo entre os membros da equipe escolar para a proposição de atividades conjuntas. A falta de uma participação mais efetiva da comunidade surda na escola também é apontada como uma falha, pois compromete o desenvolvimento da identidade surda (LACERDA; ALBRES; DRAGO, et al., 2013).

Desse modo, são vários os aspectos que deveriam estar envolvidos na educação dos surdos, tais como equipe, materiais, acessibilidade comunicacional, entre outros. Devido a esses e outros motivos, Lacerda (2006, p.177) aponta o que vem ocorrendo na prática com esses alunos:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado da escola sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série).

No contexto da realidade brasileira, no que tange à educação das pessoas surdas, apesar de as políticas públicas criadas ao longo das últimas décadas colaborarem para tensionar essa situação e favorecer uma arena de debates na direção de viabilizar a existência de uma escola mais adequada, ainda estamos distantes daquilo que seria ideal para a efetivação de práticas bilíngues. Os reflexos para a Educação Superior são devastadores, pois o número de surdos que podem/conseguem acessá-la é reduzido e, para além disso, a permanência desses sujeitos na universidade é dificultada, pois muitas vezes reprovam em várias disciplinas e levam anos para concluírem o curso e, ainda, muitos acabam abandonando.

3.3 Aquisição da linguagem e seus reflexos na formação de conceitos: compreendendo a educação de surdos

A escolha da perspectiva histórico-cultural, da qual nos valeremos para compreender a importância da linguagem para o ser humano e, principalmente, a desvantagem de uma aquisição tardia ou de um ambiente que não propicia tal desenvolvimento, deve-se à centralidade dada por Vygotsky em seus estudos ao tema em questão.

De acordo com o estudioso da linguagem, Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem é a força motriz para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano) como: a percepção, memória e atenção, funções caracterizadas pelo seu uso consciente e mais sofisticadas do que outras funções, consideradas mais elementares (OLIVEIRA, 1993).

Para a compreensão do funcionamento psicológico, Vygotsky apresentou o conceito de mediação que, em linhas gerais, seria “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p.28).

Para melhor compreensão, Vygotsky (1984) explica o conceito mediação ligado a dois elementos: os instrumentos e os signos. O instrumento é um elemento externo ao sujeito, que serve de auxílio nas ações concretas e tem por finalidade transformar a natureza. Já os signos são elementos psicológicos e influenciam a conduta do próprio sujeito; esses signos voltam-se a uma atividade interna e não externa, como ocorre com os instrumentos (LACERDA, 2013).

Vale ressaltar que, de acordo com Vygotsky (1984), os signos sofrem alterações qualitativas no decorrer do desenvolvimento e não estão prontos e acabados, mas em constante mudança, sendo construídos conforme a complexidade das operações que se vão realizando ao longo da vida.

Assim, a função da linguagem como signo constitui-se a partir de dois eixos principais. O primeiro é o intercâmbio social, em que o sujeito vale-se da linguagem para se comunicar, ter contato com os membros de uma sociedade e, ainda, influenciar outros ao seu redor. Desse modo, a necessidade desses elementos essenciais impulsiona o sujeito na aquisição de uma língua. Um segundo aspecto é o seu pensamento generalizante, no qual a linguagem agrupa os elementos de uma mesma classe, em uma categoria conceitual (OLIVEIRA, 1993). A linguagem, assim, é considerada um poderoso signo transformador, pois:

[...] traz consigo o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, participando, desde o nascimento, no processo de formação do psiquismo. Então, ao nomearmos objetos, explicitarmos suas funções, o adulto forja na criança modos de ver e perceber a realidade a sua volta. A comunicação não favorece apenas a compreensão de conteúdos, mas a constituição de aspectos cognitivos, emocionais e afetivos que vão constituindo mutuamente as pessoas que se comunicam. (LACERDA, 1996, p.62).

A construção dos conhecimentos se dará por meio da linguagem, naquilo que é falado, conversado, dito e pensado pelo outro, fazendo que conceitos sejam, assim, generalizados e capazes de transformar o modo de o sujeito compreender o mundo e o outro (LACERDA, 2013). Esse processo ocorre continuamente ao longo da vida, visto que pela linguagem e na linguagem é possível adquirir cultura e uma efetiva língua com capacidades transformadoras.

Por meio do contato com seus semelhantes, fluentes na língua na qual o sujeito está inserido, e sendo essa língua acessível, o sujeito vai adquirindo-a naturalmente e, com isso, a apropriação do conhecimento vai se dando nas relações cotidianas. Porém, nossa indagação diz respeito ao fato de como os sujeitos surdos se apropriam da cultura, se a língua majoritária é a oral. Ao que parece, “eles se apropriam em alguma medida da cultura, mas isso parece ser

feito com muitos problemas, de forma fragmentada quando a língua (recurso semiótico) não é totalmente acessível” (LACERDA, 2013, p. 177, grifo nosso).

Em consonância com as proposições apontadas por Lacerda (2013), conjecturamos que sendo de modalidade oral-auditiva, a língua majoritária não é totalmente acessível ao sujeito surdo cujo canal de percepção da audição não colabora para tal aquisição, o que torna todo seu desenvolvimento cognitivo comprometido pela inacessibilidade linguística. Portanto, o sujeito surdo enfrentará uma série de dificuldades e conflitos, desde a impossibilidade de aquisição da língua oral até o acesso tardio à língua de sinais; e, como consequências, haverá marcas durante todo o seu processo de desenvolvimento (LACERDA, 2013).

De acordo com Vygotsky (2008), a língua é adquirida no contato com o outro, desde que seja uma língua acessível para o sujeito. Pesquisas apontam que 95% dos surdos nascem em lares ouvintes e que apenas uma pequena parcela, cerca de 5%, nasce em lares em que pai e mãe são também surdos (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2006), o que faz que eles tenham acesso aos conteúdos da língua de forma fragmentada. Como consequência dessa situação, “encontram-se defasados também no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado/desejado para a idade” (LACERDA, 2006, p.165).

A linguagem é constitutiva do sujeito e o atraso no seu desenvolvimento implica em uma série de problemas que, por sua vez, acarretarão em dificuldades na formação dos conceitos. Para Vygotsky, os conceitos estão divididos em: espontâneos e científicos. O conceito espontâneo diz respeito aos processos cotidianos e os científicos são aqueles que têm relação com a instrução formal, aprendidos na escola; em ambos os processos, o fator indispensável e determinante em sua formação é a linguagem (VYGOTSKY, 1991).

Para Vygotsky (2008), os conceitos científicos são formados de maneira sistemática na escola, a partir de operações mais complexas, lógicas e profundas. Já os conceitos espontâneos são adquiridos inconscientemente e de forma natural (desde que em ambiente propício ao desenvolvimento), perpassados por uma língua acessível aos sujeitos.

Podemos compreender esses conceitos pensando, por exemplo, no conceito de pássaro. A criança, sempre que olhar para o céu, poderá ver um, no jardim de sua casa, na rua ao caminhar, entre outros lugares, o que fará com que ela adquira espontaneamente esse conceito e o generalize. Dessa forma, as araras, pombos, periquitos, águias e muitos outros animais, pelo fato de voarem, serão, pelas crianças, considerados pássaros.

Ao entrar para a escola, a criança ampliará o conceito internalizado de pássaro, passando a aprender, por exemplo, sobre as características de cada espécie, seu habitat, seus ossos pneumáticos e sua temperatura homeotérmica, entre outras características que são singulares aos pássaros. Dessa forma, o conceito espontâneo que o sujeito tinha é transformado em um conceito científico e ele poderá se aprofundar ainda mais nessas características, desde que lhe seja útil e/ou que lhe traga satisfação pessoal (VYGOTSKY, 2008).

Luria (1980) explica que a principal diferença entre essas duas categorias apresentadas por Vygotsky deve-se ao fato de que os conceitos espontâneos, denominados por Luria de cotidianos, possuem um sistema de ligações reais e imediatas; já os conceitos científicos, para ele, são entendidos como a introdução do objeto em um sistema de determinações lógicas e verbais. Nessa perspectiva, esclarece que:

Nos adultos começa a predominar o segundo tipo de resposta, a saber, a determinação do significado da palavra começa a transcorrer pela introdução da palavra no sistema de relações lógico-verbais. Naturalmente, este é o tipo de resposta que predomina nos estudantes e nas pessoas com educação média e superior. (LURIA, 1980, p.65, traduzimos).

Sobre esse segundo tipo de resposta, Luria esclarece que são as respostas dos “escolares maiores” que têm um caráter de referência do objeto, colocando-o em uma determinada categoria de introdução, situando-o em um sistema conceitual, diferentemente dos conceitos cotidianos, em que as crianças citam características dos objetos e não os conceituam (LURIA, 1980).

O sujeito está constantemente inserido em um espaço de relações, envolto por uma cultura que o torna singular em relação aos demais, e por uma linguagem que lhes é comum; porém, quando algum desses elementos lhe falta (linguagem, precariedade da educação básica – estrutura para ouvintes e outros) e o ambiente “não estimula seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso” (VYGOTSKY, 2008, p.73).

Na falta desses elementos, a formação de conceitos será comprometida, fazendo que todo o desenvolvimento social, cultural e acadêmico seja de alguma forma insuficiente. O que acaba ocorrendo com os surdos é uma formação de conceitos comprometida pela falta de bases sólidas em seu desenvolvimento linguístico cognitivo e, assim, essas marcas ficam evidentes ao se analisar seu arcabouço escolar/conceitos científicos.

Um conceito científico é sempre apoiado no conceito espontâneo, para que o sujeito dele se aproprie. Como já discutido, pela falta da linguagem, o sujeito surdo

frequentemente não partilha das mesmas experiências dos ouvintes e o ensino torna-se para ele fragmentado. Esse fato revela-se de forma cada vez mais clara quando observada a pequena presença de surdos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, demonstrando o que vem ocorrendo na falta de formação de conceitos científicos e a dificuldade no acompanhamento das disciplinas escolares.

Segundo Vygotsky, é na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que o professor atuará para que o aluno passe do conceito espontâneo para o científico, ou seja, daquilo que ele sabe (real) para aquilo que ele ainda não conhece e que necessitará de alguém mais experiente para que aprenda tal conceito (potencial) (VYGOSTSKY, 1989).

Nesse sentido, somos levados a refletir sobre o partilhar de uma mesma língua, pois, se o professor não alcançar a comunicação com seu aluno, não conseguirá fazer com que ele internalize os conceitos científicos, necessários para a evolução de sua vida acadêmica. Assim, “o diálogo com os alunos possibilita o diagnóstico de suas ideias em vários momentos da aprendizagem. Da mesma forma, a interação entre parceiros e a observação dos diálogos travados entre eles”. (NÉBIAS, 1999, p.139).

Para que o aluno aprenda, é necessário que o professor entenda seu papel e assuma a função de “ensinar, de dirigir o processo educativo, com a finalidade de ampliar as potencialidades do aluno, de forma a converter em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo” (FACCI, 2006, p.143).

A aquisição de linguagem tardia, a falta de profissionais fluentes em língua de sinais nas escolas e as inadequações curriculares – por serem estruturadas essencialmente para ouvintes – têm impacto direto na formação dos conceitos (espontâneos e científicos), o que gera consequências imensuráveis à educação das pessoas surdas. Foi o que apontamos neste capítulo como uma das possíveis causas para explicar a baixa quantidade de surdos no âmbito acadêmico, que chega a ser comparável percentualmente com a época do Império brasileiro (UNISEB, s/d).

3.4 Língua portuguesa: justificativa para um vestibular em Libras?

Devido às limitações das pessoas surdas na aquisição de uma efetiva língua na infância – que ocorre tardiamente e que é dificultada pela metodologia escolar centralizada nos conhecimentos da língua oral –, temos uma apropriação precária da leitura e escrita, que impacta fortemente nos conhecimentos relacionados à língua portuguesa.

O ensino da língua portuguesa para sujeitos surdos tem a mesma relação que exerce o ensino de uma língua oral estrangeira para ouvintes, por exemplo, o Inglês, em que o ambiente de assimilação é artificial e o aprendizado ocorre de forma sistemática. Apesar de o surdo estar imerso em um ambiente rodeado por falantes da língua portuguesa, isso não significa a apropriação natural da língua portuguesa por ele, como ocorre com os ouvintes, pois seu canal de recepção da mensagem é diferente do canal dos demais. (FERNANDES, 2011).

A apropriação de uma segunda língua gera o que conhecemos por interlíngua, “processo peculiar a aprendizes de segunda língua, que [no caso dos surdos] se caracteriza pela mistura de estruturas e funções entre a língua-base (Libras) e a língua-alvo (português)”. (FERNANDES, 2011, p. 113).

Essas “misturas” que ocorrem na apropriação de uma segunda língua, quando o sujeito se depara com estruturas gramaticais diferentes daquelas com que se está habitualmente acostumado, além dos elementos culturais que envolvem a língua alvo (que está sendo aprendida), são bastante conhecidas por professores de línguas estrangeiras e pouco distinguíveis entre os professores de língua materna, o que dificulta ainda mais essa assimilação para os surdos e seus professores ouvintes na correção e escrita da língua portuguesa (FERNANDES, 2004).

Nessa perspectiva, a dificuldade do surdo expande-se, também, à leitura e à interpretação de textos, cuja estrutura difere daquela de sua língua passível de aquisição (neste caso, a Libras). Logo, ao ler textos produzidos na língua portuguesa – e devido ao histórico de uma metodologia baseada substancialmente na oralidade – muitos surdos têm dificuldades para compreendê-los. A esse respeito, manifesta-se Fernandes (2011, p. 162):

Assim, pelo fato de não apresentarem os resultados esperados (por razões óbvias) em se alfabetizar com as mesmas metodologias e no mesmo tempo que as crianças ouvintes (já que esse processo se baseia na oralidade), os Surdos acabam sendo marginalizados pelas particularidades evidenciadas na escrita e pela impossibilidade de atribuírem sentidos aos textos que leem, na lógica solicitada pela escola.

Essa dificuldade na interpretação de textos de diferentes gêneros escritos em português – L2 para os surdos – produz marcas cujos efeitos serão perpetuados durante a vida escolar do estudante e que poderão ter efeitos, por exemplo, no exame de seleção para uma vaga na universidade.

Desse modo, a correção e a aplicação de provas diferenciadas vem ao encontro de tal necessidade, com vistas a preencher tal lacuna educacional. As metodologias empregadas no ensino da língua portuguesa para surdos são, portanto, um entre outros fatores que precisam

ser (re)vistos nas práticas escolares, pois têm levado os alunos surdos a um aprendizado deficiente da leitura e escrita. Essa deficiência os faz optar por vestibulares que sejam “acessíveis em sua língua” – vídeo-gravados em Libras. Porém, o conhecimento de conceitos científicos avaliados nos vestibulares – considerados como requisito mínimo para quem almeja cursar o ensino superior – é o mesmo cobrado dos alunos ouvintes (ainda que a prova de língua portuguesa seja pensada como prova de L2), com raras exceções de alguns universidades/vestibulares.

As dificuldades gramaticais e de leitura geradas ao longo do processo de escolarização dos surdos, a apropriação inócua da língua portuguesa, a aquisição da linguagem tardia e as inadequações curriculares no ambiente escolar justificam um processo de seleção vídeo-gravado em Libras, não só traduzindo trechos da prova, mas também o conteúdo, de forma integral (GOULARTE, 2014).

Portanto, a formação incipiente em língua portuguesa seria a principal justificativa para a realização de um vestibular em Libras, buscando corrigir tal lacuna. Outra justificativa reside no direito linguístico que o surdo tem em realizar o vestibular na sua língua. As questões levantadas no que se relaciona ao formato da prova vídeo-gravada e os processos tradutórios envolvidos nesses vestibulares serão tratadas na seção seguinte.

3.5 Processos tradutórios: compreendendo a tradução de provas escritas

Tanto interpretação quanto tradução são processos bastante complexos e exigem do tradutor e intérprete de Libras, além de fluência em duas línguas, outros aspectos que também devem ser considerados. Goularte (2014, p. 45) esclarece que “as traduções para o vestibular dão ênfase às questões culturais do sujeito surdo, tornando-se necessária a utilização de alguns recursos visuais”. Os recursos aludidos estão além da língua de sinais e são inseridos nos vídeos apresentados no momento do vestibular, com o fim de facilitar o entendimento pelos candidatos surdos (GOULARTE, 2014).

De acordo com Lacerda (2012), a tradução está relacionada ao processo de verter de uma língua para outra, em que pelo menos uma das línguas envolvidas utilize-se da modalidade escrita. Para Quadros (2004, p.11), o tradutor é a “pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra”.

Na tradução de uma prova, diferentemente do que ocorre na interpretação, o tradutor tem tempo para ler; refletir sobre suas escolhas, sejam elas de palavras ou sinais a

serem usados; além do que poderá, se quiser, consultar dicionários, livros e pessoas para conseguir alcançar os objetivos pretendidos na língua no que se refere ao sentido (LACERDA, 2012). Há tempo para conhecer a prova e pensar sobre soluções tradutórias para uma versão em Libras.

Na interpretação, as escolhas precisam ser mais ágeis e o trabalho ocorre de forma simultânea, em um curto espaço de tempo. Assim, “o intérprete trabalha nas relações sociais em ato, nas relações face a face, e deve tomar decisões rápidas sobre como versar um termo ou um sentido de uma língua para outra, sem ter tempo para consultas ou reflexões” (LACERDA, 2012, p. 15). No que diz respeito às diferenças e aproximações, quanto ao trabalho do tradutor e do intérprete de Libras, explica Santos (2014, p. 53) que:

O ritmo em que se dá o trabalho também é outra diferença marcante, pois o tradutor tem tempo disponível para ler, reler e revisar seu material, enquanto o trabalho do intérprete tem seu resultado final instantaneamente. No que diz respeito às características de trabalho também há diferenças: enquanto o tradutor trabalha solitariamente e imerso em seus livros e dicionários, o intérprete atua junto a uma equipe; a análise e retenção da mensagem original não estão à disposição do intérprete por tempo indefinido, diferente do tradutor – e aquele ainda deve optar cuidadosamente por sentidos que se seguem no discurso, a fim de não se confundir diante das informações e comprometer o discurso do enunciador.

Ambos os processos, tanto o de tradução como o de interpretação, de acordo com diversos autores, deveriam respeitar o sentido e não visar meramente a tradução literal de palavras, que se prende à língua de partida e esquece-se da língua alvo. Nesse sentido, fica nítido que:

[...] para traduzir ou interpretar não basta apenas que o sujeito conheça a língua e o significado das palavras, ou seja, sua competência linguística; mas importa também sua bagagem cognitiva, suas capacidades lógicas e que leve em conta o sentido da comunicação e os sentidos produzidos nas relações concretas de interação. (NASCIMENTO, 2011, p. 16).

Santos também contribui para essa discussão:

Toda tradução exige certas adaptações, pois envolve sentidos presentes em duas línguas e que não são equivalentes; a palavra é polissêmica e para adquirir sentido precisa estar em um contexto concreto; o tradutor/intérprete interfere sempre no processo tradutório, já que é mediador entre duas línguas e culturas; o tradutor/intérprete precisa se apropriar do enunciado do locutor para exprimi-lo em outra língua ao interlocutor, considerando todo o contexto histórico de ambos. (SANTOS, 2014, p. 54).

Tanto tradutores como intérpretes de Libras precisam ter a compreensão de diversos temas/gêneros, sem que necessariamente sejam especialistas nos assuntos. Porém, o bom domínio de um tema é de grande valia para a boa tradução/interpretação de uma prova ou de qualquer atividade tradutória (LACERDA, 2012).

Os vestibulares em questão, que são vídeo-gravados em Libras, são traduzidos com antecedência, o que facilita a busca por termos que mais se aproximam do sentido que se deseja alcançar. A esse respeito, Aubert (1994 apud NASCIMENTO, 2011, p. 81) apresenta competências que são essenciais para a atuação profissional do tradutor, entre elas, a que denomina de competência referencial. Essa competência pauta-se na disponibilização dos materiais a serem traduzidos/interpretados anteriormente ao momento da atuação.

Nascimento (2011, p.80), voltado para a atuação do tradutor/intérprete e tendo como gênero de análise o ambiente jornalístico, ainda esclarece que tal competência interpretativa exige do

Profissional TILSP⁷ envolvimento para além do ato interpretativo em si. A sua atuação inicia-se anterior ao momento da gravação quando, em reunião com a equipe de jornalistas, produtores e editores, tem acesso ao material que será transmitido no programa. Esse acesso prévio ao conteúdo a ser exibido no programa acontece (ou deveria acontecer) também quando o TILSP atua em outros gêneros discursivos como no gênero conferência, por exemplo, em que, assim como os intérpretes de línguas orais, o acesso ao material do conferencista possibilitará ao TILSP “planejar” sua interpretação por meio do acesso a terminologias específicas da temática abordada pelo convidado, oferecendo a possibilidade de pesquisa prévia desses termos desconhecidos e o planejamento de estratégias discursivas para interpretá-las quando não houver um léxico correspondente em língua de sinais específico para aquele termo.

Segundo Nascimento,

A partir deste texto o intérprete tem o primeiro acesso ao discurso da língua fonte, possibilitando-lhe o mapeamento de terminologias desconhecidas e de enunciados em que será necessário utilizar recursos e estratégias interpretativas, como os tipos de expansão ou compressão, por exemplo, e também ao de nomes de pessoas, de empresas e outras instituições que demandarão o uso da soletração em alfabeto datilológico. (NASCIMENTO, 2011, p.82).

A vídeo-gravação em Libras permite que os tradutores tenham contato com a prova anteriormente e não minutos antes de sua interpretação⁸, como ocorre hoje na maioria

⁷ Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa.

⁸ Refiro-me à interpretação pois, apesar de haver uma língua escrita, o material a ser analisado precisa ser interpretado na relação face a face, direto, sem tempo para análise. Se houvesse tempo para consultas e procura de termos, nominaríamos de tradução.

dos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesses exames, o texto a ser interpretado é apresentado pouco antes de ser utilizado, portanto, sem oferecer ao intérprete oportunidade de conhecimento prévio do material que compõe as extensas avaliações de seleção ao Ensino Superior. Essa situação obriga os tradutores e intérpretes a improvisar quando desconhecem as palavras ali postas ou sinais de referência exigidos no contexto de interpretação de provas.

Fica nítido que a competência referencial é de suma importância na área de tradução/interpretação de vestibulares, ou seja, o acesso prévio ao conteúdo poderá contribuir, em muito, para a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras, e esse mapeamento e estudo das questões facilitará significativamente a atuação desses profissionais no campo da tradução de processos de seleção acessíveis em Libras.

Na UFSM, por exemplo, antes da realização das vídeo-gravações em Libras, os intérpretes “só tinham acesso às provas no momento em que eram aplicadas, [por essa razão] havia dificuldade de entendimento de certos conhecimentos específicos” (GOULARTE, 2014, p.45). Isso, obviamente, fazia com que a interpretação de determinados conteúdos não fosse tão fiel quanto aquela que é realizada com antecedência.

A tradução é uma forma cuidadosa e minuciosa usada pelos profissionais da Libras – neste caso, os tradutores – para minimizar erros e a sinalização de informações equivocadas, que podem ser gerados no processo de interpretação sem conhecimento prévio, prejudicando o entendimento das pessoas surdas em provas de acesso a universidades ou em qualquer processo de seleção e comprometendo sua formação profissional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa utiliza abordagem qualitativa e por isso “[...] percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p.22).

Apoia-se ainda na perspectiva histórico-cultural e em aspectos da teoria enunciativo-discursiva, tendo como pano de fundo o materialismo dialético.

Buscamos as contribuições de Vygotsky, que analisa sua teoria sob a égide da psicologia; já Bakthin encontra-se no campo da linguística, e Luria, por sua vez, preocupa-se em encontrar um método que concilie o homem em seus aspectos sociais (FREITAS, 2002).

Para Bakthin (1985), a principal diferença entre as Ciências Humanas e as Exatas está na relação do pesquisador com seu objeto de estudo. Nas Exatas, o objeto por vezes é monológico, porém, nas Ciências Humanas, ele é ativo e participante, o que o torna dialógico, fazendo com que ambos os sujeitos (pesquisador e objeto) estejam constantemente em interação. O autor enfatiza:

As ciências exatas representam uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla a coisa e se expressa sobre ela. Aqui somente existe um sujeito, o cognoscitivo (contemplativo) e falante (enunciador). O que se lhe opõe é tão-somente uma coisa sem voz. Qualquer objeto do conhecimento (inclusive o homem) pode ser percebido e compreendido como coisa. Porém um sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, uma vez que sendo sujeito não pode, se continua sendo-o, permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico. (BAKHTIN,1985, p.383).

Ocorre o mesmo de acordo com Vygotsky, para quem o conhecimento é produzido por meio da inter-relação com o outro (objeto de sua pesquisa), o que o torna aprendiz (do processo social) e pesquisador (gerador de desenvolvimento). Nessa relação, descobridores e aprendizes buscam novas formas de se pesquisar (FREITAS, 2002). Com Luria (1990) não foi diferente, “[...] nos seus experimentos sobre a construção da escrita em crianças, percebe-se o pesquisador desafiando o sujeito, questionando suas respostas, o que possibilita entrever o comportamento afetado pela interferência de uma outra pessoa” (FREITAS, 2002, p.25).

Nessa perspectiva, o pesquisador nunca será neutro, mas, ativo, reflexivo, que penetra na realidade do outro, a fim de investigar profundamente os elementos de sua análise, sendo a participação de ambos, pesquisador e entrevistado, motivo de reflexão e ressignificação de suas práticas. Para Oliveira (1999, p. 63), importa:

[...] observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional.

O que se constata é uma transição de olhares, o que era antes, no campo científico, pura e simplesmente quantitativo, regido por regras fixas e pouco flexíveis, transita agora para um olhar mais qualitativo. De fato, quando analisado em uma perspectiva materialista-dialética, busca-se compreender com o sujeito, a partir de sua perspectiva, seu comportamento e modos de “atuação”. Nesse contexto, Bogdan e Biklen (1994, p.11) explicam que:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

Desse modo, adota-se a perspectiva histórico-cultural para a construção metodológica da presente dissertação, fundamentando-se em autores que comungam desse ideal para, assim, realizar uma pesquisa que seja social e que, “utilizando a metodologia científica, permita a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2006, p.42).

4.1 Contextualização da pesquisa: vestibulares em Libras da UFSM e da UFSC

Os vestibulares da UFSM e da UFSC possuem particularidades que os destacam da maioria das universidades e faculdades brasileiras. Em ambas, quando pessoas surdas, fluentes em Libras, inscrevem-se para concorrer a uma de suas vagas, têm a opção de ter sua prova toda traduzida em Libras e reproduzida individualmente, por meio de vídeos, em computadores da universidade para esse fim. Procedimento bastante diferente do que ocorre na maioria do país, em que os surdos têm a opção de ter a presença de um tradutor/intérprete de Libras que, às vezes, traduz toda a prova, ou só as informações transmitidas aos demais candidatos ouvintes ou, ainda, é realizada a tradução de palavras “soltas”, isoladas e sem contexto, o que contribui de maneira pouco efetiva para uma compreensão com qualidade.

A UFSC e a UFSM, além de traduzir e vídeo-gravar a prova, realizam a tradução do edital em Libras, o que constitui um dos primeiros contatos que o candidato surdo terá com

a instituição. Além disso, na tradução da prova, ambas as instituições se preocupam com as especificidades visuais do sujeito surdo, levando em consideração questões relacionadas à sua cultura. Para tanto, utilizam recursos visuais como: figuras, escrita de fórmulas, gráficos, entre outros. A correção da redação dos surdos também é realizada de forma diferenciada, por especialistas na área, que conhecem a respeito da singularidade da escrita dos candidatos.

Assim, algumas características desse tipo de vestibular são comuns em ambas as instituições; outras, são específicas ao modo com que cada uma faz. Tais convergências e divergências serão discriminadas por este estudo a partir dos relatos de suas gestoras e respectivas universidades, a fim de se compreender cada processo. Interessa-nos, também, o que as pessoas que passaram por esse tipo de prova apontam como pontos positivos e negativos.

4.1.1 Análise do edital da UFSM: compreendendo o vestibular para pessoas surdas

Analisou-se primeiramente o edital da UFSM que, entre outros benefícios, instituiu a cota para pessoas com deficiência, reservando 5% do total das vagas de cada curso para esse público, denominada, no edital de 2014, Cota B (item 2.3) (UFSM, 2014). Porém, para se enquadrar nessa categoria, seria necessário que o candidato observe as nuances do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e a Recomendação nº 03, de 1º de dezembro de 2012 e, assim, fizesse opção por tal modalidade.

Ainda segundo o edital do vestibular de 2014, poderiam concorrer à vaga do vestibular aqueles candidatos que apresentassem “deficiência que lhe traga dificuldade para o desempenho de funções educativas na universidade, exigindo atendimento educacional diferenciado” (UFSM, 2014, p. 2). Para a comprovação de tal situação, seria necessário, ainda, que o candidato apresentasse:

Atestado médico emitido nos últimos 12 meses, assinado por um médico especialista na área da deficiência alegada pelo candidato, contendo o grau ou nível de deficiência, o código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID 10), bem como a provável causa da deficiência. (UFSM, 2014, p.15).

De forma geral e restrita, as pessoas com deficiência devem estar amparadas por exames que atestem sua situação, bem como observar as questões pertinentes à legislação específica. Nesse contexto, a Comissão Permanente do Vestibular (Coperves) da Universidade Federal de Santa Maria oferece aos candidatos com deficiência diversos profissionais e instrumentos. A seguir daremos destaque àqueles disponibilizados para as pessoas surdas:

Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e provas objetivas em LIBRAS. Outras situações serão avaliadas pela COPERVES. O candidato surdo usuário de LIBRAS tem sua redação avaliada segundo critérios específicos, formulados por linguistas e especialistas em LIBRAS, conforme planilhas constantes no Anexo 11 deste manual. A redação do candidato surdo será avaliada por linguistas e especialistas em LIBRAS. (UFSC, 2014, p. 23).

Os critérios para a correção da redação das pessoas surdas estão descritos no manual do candidato e, também, em documento específico na página da instituição (ver Anexo A), que apresenta vários quesitos e indica que fatores poderiam resultar em nota zero na redação, assim como que elementos deveriam estar presentes para o candidato alcançar a nota máxima (dez).

4.1.2 Análise do edital da UFSC: compreendendo o vestibular para pessoas surdas

Como já afirmado, o vestibular da UFSC possui algumas nuances que diferem e outras que se aproximam do vestibular da UFSC, entre estas, a exigência de apresentação de laudo médico para comprovação de deficiência. Nesse quesito, observa-se que a UFSC exigiu o documento para o atendimento especializado deste público em Libras, porém, na UFSC, o atendimento se daria “obedecendo a critérios de viabilidade e de razoabilidade” (UFSC, 2014, p. 13).

Na UFSC, qualquer candidato (com ou sem limitações auditivas) poderia optar por fazer a prova toda em Libras. No ato da inscrição, o candidato teria que optar por uma primeira língua, tendo como opção as seguintes: Língua Portuguesa (e Literatura Brasileira) ou Libras – Língua Brasileira de Sinais. O edital esclarece que, no segundo caso, o candidato “terá toda a sua prova apresentada em LIBRAS, exceto a segunda língua. Para esse candidato, a segunda língua será Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a qual será apresentada somente na forma impressa” (UFSC, 2014, p.2). Nesse formato, se o candidato optasse por Língua Portuguesa como primeira língua, ele deveria escolher, como segunda língua, uma das seguintes: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano ou Libras.

Outro diferencial descrito no edital refere-se ao local de realização da prova. O candidato que optasse por Libras como primeira ou segunda língua deveria realizar a prova em uma das seguintes cidades: Florianópolis, Joinville, Curitiba, Araranguá, Blumenau ou Chapecó, já que essa modalidade de provas não foi ofertada em todos os locais de exame.

4.2 Procedimentos éticos

Esta pesquisa lida diretamente com seres humanos, por meio de entrevistas (com os surdos e ouvintes), portanto, foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e pode ser identificada pelo protocolo de código CAAE 33397314.3.0000.5504; foi elaborada e aplicada de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e complementares (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde).

Após apreciação e aprovação desse órgão, deu-se o desenvolvimento do presente trabalho. Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B e C), explicando os objetivos da pesquisa e a sua participação voluntária; após assinatura, as entrevistas ocorreram, e todas as informações obtidas por meio da pesquisa foram confidenciais, assegurando o sigilo dos participantes.

4.3 Método da pesquisa

Os métodos determinam os caminhos a serem percorridos no desenvolvimento da pesquisa, proporcionando ao pesquisador: planejar uma pesquisa, formular hipóteses, realizar experiências e interpretar resultados (FACHIN, 2003).

A pesquisa em tela, segundo os objetivos, é um estudo do tipo descritivo e exploratório, pela qual objetiva-se encontrar o problema, objeto e percurso metodológico, não buscando resolvê-lo, mas, sim, caracterizá-lo. Tal fase faz-se necessária por se tratar de “um tema pouco explorado, tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p.27). Busca, ainda, descrever “[...] as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.28).

Respaldando-nos nessa abordagem, e buscando identificar, juntamente com os surdos que prestaram o exame de seleção em Libras, quais foram as dificuldades encontradas e os pontos positivos e negativos do exame, caracterizamos seu atendimento antes, durante e após o exame de seleção. Nessa caracterização, não se teve como preocupação encontrar respostas aos possíveis problemas ou lacunas a serem identificadas, visto ser essa temática ainda pouco explorada no Brasil. Buscamos, sim, compreender a perspectiva das gestoras do vestibular em Libras dessas universidades – duas professoras – sobre como ocorre o vestibular, seus percalços e o processo em si, pois se encontram imersas nesse processo desde o início.

O método de abordagem é o indutivo com o fim de se alcançar a plenitude da investigação. Descrito por Gil (2008, p.10), “O método indutivo procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares”.

A presente pesquisa também se fundamentou no método dialético, buscando estudar o objeto analisado “[...] em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões. Tudo é visto em constante mudança: sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma” (GIL, 1994, p.32). Desse modo, entendemos que a compreensão dos participantes da pesquisa pode variar de acordo com as mudanças que ocorrem no tempo e no espaço, e que as hipóteses a serem levantadas valem para o presente momento, podendo ser alteradas por diversos fatores que porventura venham a ser encontrados em outro tempo e espaço.

A necessidade de compreensão segundo a perspectiva do próprio sujeito (neste caso, os surdos) é muito rica, pois busca-se compreender a percepção daqueles que passaram por tal processo de seleção. Isso é dar vez e “voz” aos surdos e gestores dos vestibulares e não somente consultar fontes secundárias para tecer conclusões a seu respeito.

4.4 Coleta de dados: entrevista semiestruturada

A coleta de dados por meio de entrevista é uma das formas mais utilizadas quando se trata de pesquisa social, pois é uma técnica que se mostra adequada quando o objetivo é obter “informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1994, p.113). Não compreendemos, nessa abordagem, que as informações obtidas são verdades absolutas, mas, procuramos nas “práticas discursivas o processo, o movimento, o sentido, fazendo com que a entrevista seja o lugar no qual se constroem possíveis versões da realidade” (ROCHA; DAHER; SANTANA, 2004, p. 166).

Esse tipo de entrevista tem por objetivo levantar informações de forma mais livre e as respostas não ficam engessadas. Para Manzini (1990/1991, p. 154), essa modalidade de entrevista “[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

4.4.1 *Instrumento da coleta de dados: roteiro semiestruturado*

O roteiro da entrevista foi elaborado em uma vertente histórico-cultural (dialética), segundo a qual as “perguntas”, ou melhor, os temas, foram explicativos ou causais, com o objetivo de determinar razões imediatas ou mediatas pelo social (TRIVIÑOS, 1987). Nessa etapa, realizamos:

O momento da preparação da entrevista: momento em que lançamos mão dos saberes que possuíamos acerca do outro e, com base em objetivos determinados, produzimos uma espécie de “roteiro” condutor de algo que se poderia considerar uma “interação antecipada” com o outro que se pretende entrevistar. (ROCHA; DAHER; SANTANA, 2004, p. 177).

O roteiro utilizado foi elaborado a partir de alguns pontos-chave, ou temas, descritos no apêndice A, entre outros assuntos que surgiam a cada nova entrevista. Alguns temas foram tratados superficialmente pelos entrevistados e, ao final, o pesquisador pedia que falassem mais sobre esse ou aquele ponto. O mesmo ocorreu na entrevista com as gestoras do vestibular.

4.4.2 *Locais da pesquisa*

A realização das entrevistas com os candidatos surdos a vagas nas universidades mencionadas deu-se nos mais diversos espaços, entre eles: sala do núcleo de acessibilidade da UFSM, sala dos intérpretes de Libras da UFSM, escola de surdos de Santa Maria e via Skype⁹. Com a gestora do vestibular em Libras da UFSM, a conversa deu-se na sala dos intérpretes de Libras da instituição, e, com a gestora da UFSC, foi realizada via Skype.

4.4.3 *Entrevistas com os surdos*

Nessa perspectiva, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevista com um roteiro semiestruturado com os surdos que prestaram o exame de seleção em Libras, sem necessidade de mediação do outro, pois o pesquisador é fluente em Libras.

⁹ A entrevista com dois dos surdos entrevistados na UFSM e com outros quatro da UFSC foi por meio do Skype. Tal ferramenta foi utilizada pois os surdos residiam em cidades diferentes e as datas disponibilizadas por eles para as entrevistas não coincidiram com as datas em que o pesquisador estava disponível. Já a gestora tinha pouca disponibilidade de agenda, sendo assim, o Skype foi a melhor forma encontrada por ambos.

A fim de alcançar o objetivo da pesquisa de investigar a percepção pelos candidatos surdos do atendimento às suas necessidades linguísticas, os sujeitos da pesquisa eram sempre deixados à vontade para responder. Procurou-se manter a interação e espontaneidade pois, segundo Lüdke e André (1986, p.34), à “[...] medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. Em seguida, foi-lhes solicitado que falassem sobre o processo de seleção realizado (de forma livre) e, ao término de sua fala/sinalização, o pesquisador fez intervenções em alguns pontos que não havia comentado no decorrer da entrevista, descritos no Apêndice A.

4.4.4 Entrevistas com as gestoras dos vestibulares

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas em língua portuguesa oral com as gestoras dos vestibulares em Libras de duas universidades, sendo uma delas presencialmente (que foi filmada) e, a outra, via Skype. O objetivo dessas entrevistas foi o de compreender os aspectos dos vestibulares em Libras para além dos editais, em suas nuances internas.

Com relação ao uso do Skype, apesar de o pesquisador ter se disposto a se deslocar para Florianópolis para entrevistas presenciais, vários candidatos residem em outros estados e a agenda da gestora e a do pesquisador não coincidiram. O uso de tal ferramenta se dá por meio da:

[...] interação mediada tecnologicamente na qual os interagentes podem ver suas imagens e ouvir suas vozes simultaneamente [que] está longe de se constituir em uma situação de copresença física imediata, por outro lado, está muito acima – em sutileza e riqueza de informação relevante – de uma entrevista gravada, por telefone ou por e-mail. (BRAGA; GASTALDO, 2012, p.17).

A gravação da imagem e do som e, *a posteriori*, a tradução das filmagens, deu-se por meio de um programa gratuito, Bandicam, que permite que a tela e o áudio fiquem arquivados no computador e, assim, foi possível uma análise mais detalhada e criteriosa para a tradução e transcrição dos dados. Nesse sentido, “existe nestas interações tecnologicamente mediadas um ganho substancial em qualidade e sutileza dos dados para quem lida com qualquer tipo de entrevista na pesquisa empírica” (BRAGA; GASTALDO, 2012, p.11).

A coleta de dados foi dividida em dois eixos/etapas principais, a saber:

1ª ETAPA: Levantamento e seleção das universidades federais que comporiam a pesquisa

A primeira etapa consistiu no levantamento das universidades que adotam vestibulares acessíveis em Libras, por meio de consulta via internet e à comunidade surda, utilizando-se principalmente as redes sociais. O levantamento realizado nas redes sociais apontou várias universidades, institutos e faculdades. Em seguida, foram verificadas todas as indicações, a fim de saber se de fato aquela(s) instituição(ões) adota(m) ou não o vestibular em Libras.

Como critérios de seleção, foram eliminados da pesquisa os cursos de graduação de Letras-Libras (bacharelado e licenciatura) a distância e o curso de Pedagogia Bilíngue (do Ines), pois a pesquisa tem como objeto de investigação processos de seleção que adotam em seu vestibular a prova diferenciada¹⁰, que levam em consideração a singularidade dos estudantes surdos, tais como: INES, UFSC e outras, e não os exames realizados diretamente para este público. E, ainda, eliminamos da pesquisa as instituições que realizaram a prova vídeo-gravada em Libras apenas uma vez e não mais a ofertam por motivos diversos.

No total, foram encontradas cinco instituições que realizam(ram) a prova vídeo-gravada em seu vestibular, porém, a partir dos critérios de seleção, chegamos a apenas duas universidades federais que mantêm essa oferta de vestibular regularmente no Brasil: a UFSM e a UFSC.

Quadro 1. Instituições de Ensino Superior que adotam(ram) o vestibular-vídeo gravado em Libras

UNIVERSIDADE	ANO DO PRIMEIRO VESTIBULAR EM LIBRAS	OBSERVAÇÃO
UFSM	2010	Continuou com a realização do vestibular em Libras até a data da presente coleta (2015).
UFGD*	2010	Realizou apenas uma versão da prova em Libras.
UEL*	2011	Realizou apenas uma versão da prova em Libras
UFPB*	2012	Realizou apenas uma versão parcial da prova em Libras.
UFSC	2013	Continua com a realização do vestibular em Libras.

* Universidades eliminadas da pesquisa a partir dos critérios de seleção: realizaram apenas uma vez a tradução do vestibular.

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁰ Entende-se diferenciada como uma prova diferente para surdos e ouvintes e, também, diferente para ingressos em outros cursos de graduação como: Letras-Libras a distância da UFSC, curso bilíngue de pedagogia do INES e outros.

2ª ETAPA: Seleção dos surdos e entrevistas

Após o processo de seleção das universidades participantes da pesquisa, realizamos, nas universidades selecionadas – UFSC e UFSM – um levantamento dos alunos surdos que prestaram o exame de seleção acessível em Libras nos últimos anos. Logo após, foram contatados mais de 40 surdos para convite à participação na pesquisa; destes, participaram efetivamente e presencialmente¹¹ vinte; outros seis foram entrevistados via Skype.

Como nem todos os surdos eram usuários das redes sociais, não foi possível realizar o convite virtual a todos, mas aqueles que estavam acessíveis nas redes foram contatados. De acordo com Gil (2008, p.70), “A Internet constitui hoje um dos mais importantes veículos de informações. Não se podem deixar de lado as possibilidades desse meio”.

Tabela 3. Dados de inscritos em vestibulares vídeo-gravados em Libras e de candidatos que realizaram a prova – UFSC (2013-2015) e UFSM (2010-2014)

UNIVERSIDADE	Total de surdos inscritos na prova em Libras ao longo dos anos	Total de surdos que realizaram a prova ao longo dos anos
UFSC	86 candidatos	54 surdos
UFSM	11 candidatos	11 surdos

Fonte: Elaborada pelo autor com dados coletados no portal das universidades pesquisadas.

Na última coluna da Tabela 3, está sendo apresentado o total de diferentes surdos que, ao longo dos anos, realizaram a prova. Na UFSM, por exemplo, ocorreu de um mesmo surdo tentar várias vezes o vestibular antes de ser aprovado. Houve caso de um mesmo candidato surdo realizar a prova três vezes, logo, na segunda coluna, ele foi contabilizado todas as vezes que fez a prova e, na terceira coluna, apenas uma vez.

Vale ressaltar que ambas as universidades forneceram os dados brutos – aqueles que se inscreveram ao vestibular (nome dos candidatos). Ocorreu de alguns dos candidatos contabilizados não comparecerem no dia da prova, por razões que iam desde problema no deslocamento até a falta de motivação para realizar o exame, pois entramos em contato com muitos deles, a fim da realização da pesquisa e eles nos disseram que não haviam realizado a prova. Dessa forma, não sabemos indicar com precisão quantos efetivamente realizaram a prova.

¹¹ O pesquisador ficou três dias em Santa Maria/RS para a realização das entrevistas com os surdos candidatos ao vestibular da UFSM.

Tabela 4. Dados de inscritos ao vestibular da UFSM (2010-2014)

Ano do vestibular	Candidatos surdos	Surdos aprovados	Porcentagem de aprovação dos surdos	Número total de candidatos	Total de vagas disponíveis	Vagas preenchidas	Porcentagem de vagas preenchidas ¹
2010	15	3	20%	18.548	3.642	3.323	17,91%
2011	23 ²	3	34,78%	26.540	3.500	3.335	12,56%
Dezembro de 2011		5	34,78%	23.855	3.478	3.244	13,59%
2012	14	2	14,28%	26.776	4.375	...	16,33% ³
2013	21	7	33,33%	28.288	4.590	...	16,22% ³
2014	13	5	38,46%	26.764	4.666	...	17,43% ³

- 1 A partir dos dados disponíveis quanto às vagas preenchidas em relação ao número total de candidatos, elaboramos a última coluna com as respectivas porcentagens. Porém, em alguns momentos a porcentagem foi calculada em virtude do número de vagas disponíveis no vestibular.
- 2 Como a Coperves não disponibilizou a quantidade de surdos inscritos em cada um dos vestibulares de 2011, calculamos a porcentagem pela quantidade geral de surdos inscritos e de surdos aprovados (e não separando os vestibulares), por isso os valores são os mesmos.
- 3 O dado apresentado foi calculado a partir do total geral de vagas e não das vagas preenchidas/classificados, haja vista o pesquisador não ter encontrado dados no site e nem a Coperves tê-los disponibilizado.

Fonte: Elaborada pelo autor com dados coletados no portal da UFSM.

Tabela 5. Dados de inscritos ao vestibular da UFSC (2013-2015)

Ano do Vestibular	Candidatos surdos	Surdos aprovados	Porcentagem de aprovação dos surdos	Número total de candidatos	Total de vagas disponíveis	Vagas preenchidas	Porcentagem de vagas preenchidas
2013	3	0	0%	36.503	6.031	5.690	15,58%
2014	4	0	0%	34.002	6.511	5.929	17,43%
2015	4	0	0%	33.416	6.511	5.028	15,04%

Fonte: Elaborada pelo autor com dados coletados no portal da UFSC.

Importante ressaltar que foram apresentados os dados dos candidatos classificados, sem discriminar aqueles que efetivamente assumiram as vagas. Tal tabela nos ajudará a comparar o ingresso de surdos com o ingresso no cômputo geral de cada instituição.

Fica evidente na Tabela 4 que o ingresso de surdos na UFSM é superior ao ingresso dos candidatos no geral, exceto no ano de 2012, porém, como não estamos com os dados dos classificados, fica difícil afirmarmos que de fato foi menor. Já na UFSC, os dados nos mostram que o ingresso de surdos é bem inferior ao de candidatos no geral, haja vista não haver na universidade surdos aprovados por meio do vestibular em Libras.

4.4.5 Participantes da pesquisa

Como já relatado, participaram da pesquisa 26 surdos (da UFSC e da UFSM) e duas gestoras, uma da UFSC e uma da UFSM. Os surdos serão denominados pela sigla da universidade na qual prestaram o vestibular em Libras, seguida de um número que os diferenciará, de acordo com a ordem das entrevistas, da seguinte forma: o UFSC 01 é o primeiro surdo a ser entrevistado da UFSC; o UFSC 02 é o segundo e, assim, sucessivamente.

A seguir, apresentamos um quadro com informações dos participantes surdos, as quais nos ajudarão a compreender melhor seu discurso e o contexto histórico e social de cada um deles.

Quadro 2. Alunos entrevistados na pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Percurso acadêmico	Resultado no vestibular em Libras: ano/Curso escolhido	Idade que aprendeu Libras	Família sabe Libras?
UFSC 01 ¹	23	M	Concluiu o E.M. em escola regular	Fez uma vez o vestibular e foi reprovado: 2013/Educação Física	13 anos	Não
UFSC 02 ¹	29	M	Concluiu o E.M. em escola regular. É graduado em Letras-Libras e mestre em Linguística.	Fez uma vez o vestibular da UFSC e foi reprovado: 2014/Engenharia Civil	9 anos	Não
UFSC 03 ¹	24	M	Concluiu o E.M. em escola regular	Fez uma vez o vestibular e foi reprovado: 2013/Design	4 anos	Sim
UFSC 04 ¹	26	F	Concluiu o E.M. em escola regular	Fez uma vez o vestibular e foi reprovada: 2013/Letras-Libras presencial	3/4 anos	A mãe sabe.
UFSM 01	27	F	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez três vezes o vestibular, aprovada no segundo: 2010, 2012/Filosofia e 2013	6 anos	Sabe um pouco.
UFSM 02	29	F	Concluiu o E.M. em escola regular	Fez uma vez o vestibular e foi aprovada: 2012/Administração	23 anos	Não
UFSM 03	23	M	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez três vezes o vestibular, foi aprovado no último: 2011, 2012 e 2013/Administração	3 anos	Sim
UFSM 04	22	F	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular, foi aprovada no último: 2010 (com ouvintes ³) e 2011/Arquitetura	1 ano	A mãe sabe e os demais familiares um pouco.
UFSM 05	53	F	Concluiu o E.M. em escola regular	Fez duas vezes o vestibular e foi reprovada em ambos: 2013 e o outro não se têm os dados.	28 anos	Não
UFSM 06	21	M	Concluiu o E.M. em escola regular	Fez uma vez o vestibular e foi aprovado: 2013/Eng. da Computação	8 anos	Não
UFSM 07	17	F	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez uma vez o vestibular e foi aprovada: 2014/Educação Física	4/5 anos	Sabe um pouco.
UFSM 08	22	F	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez uma vez o vestibular e foi aprovada: 2014/Medicina Veterinária	6/7 anos	Não
UFSM 09	20	M	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi reprovado em ambos: 2014 e o outro não se têm os dados.	7/8 anos	Não

Nome	Idade	Sexo	Percurso acadêmico	Resultado no vestibular em Libras: ano/Curso escolhido	Idade que aprendeu Libras	Família sabe Libras?
UFSM 10	29	M	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi aprovado em ambos: 2010/Ed. Física bacharelado e 2011/Ed. Física Licenciatura	16 anos	Não
UFSM 11	26	M	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi aprovado no último: 2012 e 2014/Ciências da Computação	5/6 anos	Não
UFSM 12	41	F	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue e graduada em Pedagogia	Fez o vestibular uma vez e foi aprovada em 2013/Terapia Ocupacional	12 anos	Não
UFSM 13	31	M	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi aprovado no primeiro: 2010/Serviço Social e 2014	16 anos	Não
UFSM 14	20	M	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez o PS2 ⁴ em Libras e dois vestibulares, foi aprovado no último: 2013 e 2014/Sistemas de Informação	6 anos	Não
UFSM 15	23	F	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi aprovada no último: 2010 e 2011/Pedagogia	3 anos e meio	Não
UFSM 16 ²	25	M	Concluiu o E.M. em escola regular e fez Magistério em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi aprovado no último: 2012 e 2013/Educação Especial	9 anos	Não
UFSM 17	22	F	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi aprovada em ambos: 2011/Administração e 2014/Administração	1 ano	A mãe sabe e os demais familiares um pouco.
UFSM 18	24	F	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi aprovada em ambos: 2010/Artes Visuais e 2011/Educação Especial	9 anos	Não
UFSM 19	27	M	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez quatro vezes o vestibular e foi reprovado em todos: 2011, 2013, 2014 e o outro não temos os dados.	4/5 anos	Não
UFSM 20	33	F	Concluiu o E.M. em escola regular	Fez duas vezes o vestibular e foi aprovado somente no último: 2009 e 2012/Educação Especial	11 anos	Não
UFSM 21 ¹	22	M	Concluiu o E.M. em escola regular	Fez três vezes o vestibular e foi reprovado em todos: 2011, 2012 e 2013.	12 anos	Não
UFSM 22 ¹	24	M	Concluiu o E.M. em uma escola bilíngue	Fez duas vezes o vestibular e foi reprovado em ambas: 2012 e o outro não temos os dados.	5 anos	Não

¹ Entrevistado via Skype.

² O entrevistado morava inicialmente no Uruguai e, deste modo, aprendeu a língua de sinais uruguaia e a língua de sinais brasileira, pois morava em cidade fronteiriça; afirma ter muitas dificuldades com a língua Portuguesa, mais que outros surdos, pois aprendeu também na infância o espanhol.

³ Segundo relato, ela realizou a prova em Português e não em formato vídeo-gravado, pois se esqueceu de apresentar a audiometria.

⁴ Processo Seriado, em que são realizadas provas objetivas, referentes ao 1º ano do Ensino Médio ou equivalente (PS 1), ao 2º ano do Ensino Médio ou equivalente (PS 2) ou ao 3º ano do Ensino Médio ou equivalente (PS 3) seguidas de uma prova de redação. (UFSM, 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo exposto no Quadro 2, fica evidente que a maioria dos surdos pesquisados é do sexo masculino (53,8%) e, em menor número, mas não tão distantes, estão as mulheres, neste caso, representadas por 46,2% do total.

Pelo método da média aritmética - M.A, observamos que o grupo pesquisado tem idade média de 26,2 anos e aprendeu Libras aos 8,7 anos, aproximadamente. Sendo que o

“ideal” para ingressar na universidade seria estar entre 18 a 24 anos e aprender a Libras até os três anos de idade (FERNANDES,2011; ROCHA; RODRIGUES; BOTELHO, 2013).

Quanto ao fator família, 73% dos entrevistados relatam que suas famílias não sabem Libras, 19,2% relatam que elas sabem um pouco ou que um dos familiares (irmão, pai, mãe ou primo) sabe e 7,8%, ou seja, em apenas dois casos, os familiares sabem Libras.

Com relação ao percurso acadêmico, houve uma particularidade que se destacou das demais realidades brasileiras (CAMPELO et al., 2012): 65,3% dos surdos entrevistados estudaram em escolas bilíngues e 34,7% concluíram o Ensino Médio em escolas regulares. Assumimos a hipótese de que tal dado deve-se ao fato de a maioria dos surdos entrevistados reside na cidade de Santa Maria e de haver, nessa cidade, uma escola bilíngue monocultural, bastante tradicional (inaugurada 07/03/2001). Além do que, por ser uma cidade de médio porte (274.838 habitantes) do interior do estado, ao que parece, a informação para os surdos circula de forma mais rápida e articulada pelos membros da comunidade. Há, ainda, na cidade, uma associação de surdos organizada, que devem incentivar os surdos na continuação dos seus estudos e a prestarem o vestibular da UFSM, o que provavelmente é responsável pela alta proporção de estudantes surdos da universidade que residem na cidade/região.

Já em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, com aproximadamente 461.524 habitantes, não há escola de surdos, somente associação. Além disso, a grande centralidade que se dá nesta universidade está voltada para o curso de Letras Libras (referência no Brasil); assim, há poucos surdos entrevistados, pois não se enquadraram nos critérios de seleção.

Seguem informações sobre as gestoras dos vestibulares, que também foram a outra parte entrevistada.

Quadro 3. Gestoras dos vestibulares em Libras entrevistadas

Gestora	Universidade	Tempo de atuação na universidade	Titulação	Função exercida na tradução da prova	Surdos atendidos	Surdos aprovados
G – UFSC	UFSC	13 anos	Doutora	Coordenação do vestibular	11	0
G - UFSM	UFSM	6 anos	Mestre	Coordenação do vestibular e uma das tradutoras	81	+ de 20 ¹

¹ A gestora do vestibular em Libras da UFSM não soube precisar ao certo a quantidade de surdos aprovados nos vestibulares vídeo-gravados em Libras na IES.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As gestoras dos vestibulares são, também, professoras das respectivas universidades e têm em média 9,5 anos de experiência no Ensino Superior. Quanto à titulação,

uma é mestre e outra é doutora. Em média, nessas duas universidades, foram atendidos pouco mais de 46 surdos nos anos de realização da prova vídeo-gravada em Libras.

4.5 Tradução, preparação dos dados, análise e interpretação

Foram transcritas 26 entrevistas da Libras para o Português escrito e mais duas, realizadas com as gestoras ouvintes, do Português oral para o Português escrito. Mantendo intacta a sequência das falas e diálogos, as transcrições foram lidas e relidas, até realizarmos a divisão das falas por categorias temáticas (todas relacionadas aos objetivos inicialmente traçados para a presente pesquisa), que emergiram após as entrevistas, ou seja, não foram previamente estruturadas (SPINK, 2000). Vale ressaltar que tanto as transcrições quanto a análise do material coletado dependem de um trabalho minucioso, visto que “[...] ao final favorecem reflexão e conhecimento mais aprofundado acerca daquilo que está sendo investigado” (LACERDA, 2003, p.5).

A partir do material transcrito, deu-se início à categorização dos dados por meio do esquema de contrastes de cores, em que foram realçados trechos das entrevistas que tratavam de uma mesma temática com uma mesma cor. Esse procedimento foi feito em cada entrevista, separadamente, primeiramente nas entrevistas das gestoras, e, posteriormente, nas entrevistas dos candidatos surdos. Foram destacados pontos de encontro e desencontro, em um esquema de cores previamente definido, e, quando novos temas iam surgindo, acrescentavam-se novas cores. Tal comparação entre as entrevistas nos remete à possibilidade de que, “dessa forma, pudemos ‘agrupar’ os diferentes temas tratados e analisar o que cada participante relatava sobre os mesmos, associando ideias congruentes e opostas” (COSTA, 2015, p. 47).

Para a interpretação dos dados assumimos uma perspectiva qualitativa, pois foram selecionados elementos que se associam diretamente à problemática que está sendo estudada, ou seja, os métodos e as técnicas adequaram-se à natureza do problema investigado (LAKATOS; MARCONI, 1991).

A análise das entrevistas implica o encontro de diferentes vozes, gestos e expressões, que mostrarão ao pesquisador a realidade de um determinado grupo (LACERDA, 2003). Há que se deixar claro que não trabalhamos nessa pesquisa com a análise do discurso, o que ocorreu foi “uma interpretação do material coletado, e tal interpretação é concebida como um processo de produção de sentidos” (LACERDA, 2003).

Ao se analisar o material coletado, busca-se realizar uma análise geral, percebendo pontos de encontros e semelhanças, pormenorizando-os, a fim de perceber até mesmo as mínimas diferenças existentes (FREITAS, 2002).

Os trechos que selecionamos como significativos nas entrevistas com os surdos e com as gestoras dos vestibulares em Libras nos permitiram uma análise mais aprofundada do tema em questão, bem como tivemos a possibilidade, pelo esquema de cores, de ver prevalência em determinados temas e pouca relevância em outros.

Na etapa posterior à análise dos dados, buscou-se, juntamente com o material teórico estudado e a partir dos dados coletados nas entrevistas, a interpretação dos temas, focalizando “aspectos descritivos, explicativos e de reflexão presentes nos depoimentos” (LACERDA, 2003, p.9). Esse tipo de interpretação busca compreender a prática que se investiga, porém, “vale ressaltar que os temas não são elaborados a priori, eles emergem dos próprios dados, por sua recorrência ou singularidade, representando os diversos aspectos discutidos pelos participantes e constituem-se em unidades de análise do estudo, para cada um dos grupos estudados” (LACERDA, 2003, p.8).

4.6 Materiais e equipamentos

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi utilizada uma filmadora para as gravações das entrevistas, de forma que todas foram salvas e transcritas para a língua portuguesa; um computador para as transcrições e entrevistas com alguns dos participantes via Skype, quando não possível o deslocamento para a entrevista face a face.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: IMPRESSÕES DAS GESTORAS E SURDOS SOBRE OS VESTIBULARES EM LIBRAS

5.1 Gestoras dos vestibulares

Na presente seção, apresentaremos os principais resultados e discussões elencadas nas duas entrevistas realizadas com as gestoras dos vestibulares em Libras da UFSM e da UFSC. Dividiremos os blocos de análise em três, a saber: 1) Contextualizando os vestibulares; 2) Organização para a tradução da prova e 3) Refletindo sobre o vestibular em Libras: pontos positivos e negativos.

5.1.1 Contextualizando os vestibulares

A UFSM foi a instituição pioneira no Brasil na tradução do seu vestibular para a Libras e, com isso, tornou-se referência para as demais universidades. A gestora (doravante indicada por G - UFSM) relata, inclusive, que “alguns estados entraram em contato conosco, demos, eu e outra colega, uma ou duas oficinas sobre o vestibular em Libras” (G - UFSM).

De acordo com a gestora do vestibular em Libras da UFSM¹², para a tradução de uma prova como esta é fundamental o apoio e engajamento da Comissão Permanente do Vestibular (Coperves) que, nesse caso, deu-lhes todo subsídio e contribuição necessários para a tradução, pois, apesar de os tradutores saberem Libras, eles não tinham conhecimento nem experiência da parte técnica (de gravação). Porém, antes das gravações cada um estudou e pesquisou sobre a temática “vídeo-gravação” (G - UFSM) para atuar de maneira mais adequada.

Vale ressaltar que, apesar do trabalho que vem sendo desenvolvido pela UFSM há anos, essa universidade não disponibiliza uma versão da vídeo-gravação no site institucional, o que impede que surdos e demais interessados possam estudá-la ou conhecê-la a partir das provas anteriores. Ao ser indagada sobre a disponibilização da prova, a G - UFSM esclarece que:

Isso é uma questão da instituição; nós, tradutores, vendemos a nossa imagem, isso fica em acesso da Coperves, se eles quiserem liberar eles podem... e por achar prudente, enfim, até queríamos fazer uma seleção das principais para deixar circulando e os alunos terem acesso ao conteúdo e poderem treinar e ver, sentirem como é uma prova e tal... Mas é a Coperves, pois são eles que financiam esse material.

¹² A UFSM iniciou a tradução do vestibular no ano de 2010 e findou suas atividades tradutórias no vestibular de 2015 - no momento da coleta de dados, tendo o pesquisador ficado sabendo de tal fato na entrevista com a gestora do vestibular da UFSM, em virtude da adoção do Enem como processo de acesso.

Acho que ocorre é que não há demanda para tal, pois se os surdos solicitarem, talvez seja, sim, colocado.

A UFSC iniciou a tradução da prova em 2013, porém, antes de a tradução ocorrer, esta já vinha realizando o vestibular em Libras do curso Letras-Libras a distância – organizado especificamente para este fim. Explica a gestora (doravante indicada por G – UFSC) que:

[...] em função da educação a distância é elaborada uma prova específica de conhecimentos gerais do segundo grau, ela é bem menor, se não me engano ela tem 40 questões e ela é feita em Libras sem aquela preocupação maior da... Quero dizer assim, ela é feita a partir da Libras, muito mais que uma tradução, e aí depois a gente faz a (re)tradução, para o português para garantir que haja uma versão em português para os candidatos ouvintes. Na verdade, essa prova é vista somente por nós, internamente, essa versão em português.

Tal vestibular realizado e pensado em Libras não é nosso foco de pesquisa, no entanto, a gestora comentou sobre ele para nos situar no contexto em que está inserida a tradução do vestibular comum para a Libras. Salientou que o vestibular do curso de Letras-Libras a distância é em Libras, pois está contemplado no projeto político pedagógico do curso, e é uma exigência para a entrada de alunos proficientes em Libras (G - UFSC).

Uma diferença existente entre os vestibulares da UFSM e da UFSC relaciona-se justamente à divulgação da prova em Libras para consulta dos vestibulares anteriores. Enquanto a UFSM não disponibiliza a versão em Libras; já na UFSC¹³ a prova fica disponível no site da instituição para consulta e estudos, na versão em português e em Libras.

5.1.2 Organização para a tradução da prova

Como não existe um parâmetro e regras para a composição e organização de vestibulares vídeo-gravados em Libras e, ainda, por se tratar de uma temática nova, que vem sendo introduzida em poucas universidades brasileiras, cada instituição adota sua forma de fazer. Apresentaremos, assim, a organização da prova a partir de categorias que emergiram no discurso das gestoras: a) tradutores da prova; b) revisão da prova; c) contato com o professor elaborador da prova; d) língua estrangeira: traduzir ou não?; e) redação: (des)encontros; f) sumarização da prova em Libras: (im)possibilidades e g) recursos visuais usados na vídeo-gravação em Libras.

¹³ No seguinte link: <http://coperve.ufsc.br/vestibulares-anteriores>

a) Tradutores da prova

Os tradutores são parte essencial do processo. O comprometimento que deve haver na tradução de uma prova de vestibular é algo oneroso e dele dependerá o entendimento da mensagem ou a falácia do processo da vídeo-gravação em Libras. Por essa razão, esclarece a G - UFSC que, quanto à formação dessa equipe, a UFSC procede da seguinte forma:

Você pega, forma uma equipe de tradutores, especialistas, por área de conhecimento, e esses tradutores estudam a prova, entram em contato com o professor elaborador quando necessário e fazem a tradução em um estúdio montado dentro da Coperve (que é a instituição que elabora o vestibular da UFSC) e, neste estúdio, a gente tem uma estrutura de filmagens de vídeos, mesas de estudo e mesas de edição, uma ilha de edição. O trabalho já é feito em uma sequência, você inicia as filmagens, depois do tradutor se sentir pronto para fazer a filmagem... cada tradutor tem estratégias específicas, por exemplo, nesses três anos a gente vê tradutor... – tem tradutores surdos e tradutores ouvintes – a gente vê que tem alguns tradutores que preferem usar o teleprompter, com o texto em português, e aí, a partir do texto, lendo em português eles já vão produzindo o texto em Libras; alguns fazem um texto intermediário, que a gente até chama de “librês”, que é uma versão do texto em português, ainda usando palavras do português e mais símbolos, mas já em uma ordem, organização, que vai ser produzida na Libras e aí esse texto também é passado no teleprompter. Alguns tradutores preferem se filmar, tem um rascunho da filmagem e na hora de produzir o texto final, eles se assistem simultaneamente com a produção, se copiam de certa forma; e também tem tradutores que preferem se gravar; gravar o seu próprio áudio, colocando já as pausas, dicas de como organizar o texto em Libras, a sua versão gravada em áudio, daí ele ouve essa versão gravada em áudio, pode produzir o texto gravado em Libras... a gente percebeu essas diferentes estratégias, com isso a gente percebe que não pode pôr um processo de tradução usando estratégias de uma única forma, pois isso depende muito do tradutor; o tradutor tem suas preferências de como produzir o texto final em Libras, na hora da filmagem; isso a gente foi aprendendo ao longo desses 3 anos.

Fica claro que cada tradutor cria suas próprias estratégias, de acordo com a necessidade para aquele dado momento; fica claro também que esse procedimento vai se aprimorando a cada vestibular realizado. Como consequência, é inegável que as experiências que eles vão adquirindo ao longo do processo contam muito para a realização do trabalho. Ainda na UFSC, os tradutores da prova em Libras são separados por áreas de afinidade. Esclarece a G -UFSC que:

A equipe de tradutores é composta por quatro ou cinco tradutores e aí eles têm formação na área de Exatas, da área da Biologia, da Geografia, aí a gente divide por área de especialização, os tradutores que têm mais condições na área de Exatas sempre fazem na área de Exatas. Aí os tradutores da área de Ciências Biológicas, sempre da área de Ciências Biológicas, de Português, de Linguagem, de História e Geografia é um tradutor; separa mais ou menos por quatro áreas e os tradutores sabem do que estão falando, óbvio.

A estratégia de o profissional traduzir na área em que tem mais afinidade não é uma escolha só da UFSC, mas da UFSM também, conforme relata a G-UFSM:

Esse ano nós sofremos um pouco, pois tínhamos uma equipe de cinco pessoas e dois vestibulares¹⁴ para traduzir, então pensamos assim: tem pessoas que têm familiaridade em uma área e outras, em outras áreas, por exemplo, Matemática; assumem dois na Matemática, a outra pessoa vai traduzir toda a área de Língua Portuguesa, por área, porque tem pessoas que têm mais afinidade com determinada área. Eu, por exemplo, adoro História, Literatura, Português e tenho mais dificuldade em Geografia, até porque todo intérprete tem isso, mais dificuldade com uma área. Dividimos a prova por uma questão de similaridade, em que o próprio tradutor opta por essa ou aquelas questões.

Traduzir algo de um tema que se domina facilita em muito suas escolhas tradutórias, visto que o tradutor terá conhecimento de um corpus linguístico mais amplo do que aqueles que não conhecem o tema do que vai ser traduzido. Tanto isso é verdade que em ambas as universidades pesquisadas essa prática já é comumente utilizada. De fato, como afirma Lacerda (2009, p. 21):

[...] o trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que, mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos.

Na tradução de uma língua é necessário, mais do que a técnica, um grande conhecimento cultural e de mundo, para que, assim, se possam alcançar os sentidos pretendidos na língua-alvo pelo tradutor; e, quando se traduzem conceitos específicos, é preciso ter uma boa compreensão sobre eles para poder fazer um bom trabalho de tradução.

Na escolha dos tradutores para a composição da equipe, ambas as universidades utilizam critérios internos, porém, todos os tradutores são da própria instituição, entre eles: professores (surdos e ouvintes) e tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa (TILSP).

¹⁴ A G-UFSM está se referindo à vídeo gravação do vestibular da UFSM e do IFFarroupilha.

b) Revisão da prova

Essa temática surgiu em ambas as entrevistas realizadas com as gestoras, quando foi apontado um aspecto novo e ausente na leitura dos editais dos vestibulares, que é a forma como ambas realizam a revisão do conteúdo traduzido. Esclarece a G - UFSM que:

Esse ano foi o primeiro ano que instituímos assim, antes era informal esse olhar. Por exemplo, eu tenho 70 questões para gravar e 30 para supervisionar; o outro tem 30 questões para gravar e 70 para supervisionar. Tem pessoas que se sentem mais à vontade supervisionando e outras que preferem a gravação, isso é decidido entre os pares, nada pré-definido.

Na UFSM, cada tradutor é incumbido de traduzir e revisar as questões do outro; esse outro é avaliado pelo tradutor que também será avaliado por ele ou outro, assim, antes e durante a gravação, o tradutor tem alguém com quem pode contar e, caso a tradução não fique clara ou condizente com o que se solicita da questão, ele tem condições de realizá-la até ficar clara para ele e para o revisor de suas questões.

Na UFSC, esse processo também ocorre, porém com algumas diferenças, conforme se expõe a seguir:

O técnico edita e monta a prova sem esses recursos todos, ainda; só com alguns recursos¹⁵, por exemplo, quando realmente se sabe que a imagem vai ser necessária, aí ele já insere para ter certeza que a referência está sendo feita de forma adequada. Por que você aponta para um lado a imagem tem que estar daquele lado, não pode estar do outro. Daí tem um revisor, esse revisor olha esse primeiro rascunho da edição e ele identifica; sempre se identificam problemas, sempre tem coisas a corrigir, a gente já percebe que diminui muito as coisas a corrigir, de um vestibular para o outro, mas sempre tem algum detalhe, uma soletração que não está clara, aí a gente regrava e insere o vídeo, faz uma edição, tira a parte com erro e insere o vídeo, porque não tem como regravar tudo, só realmente partes que estão com problemas para que isso seja incorporado e a edição fique correta. Aí, quando o revisor dá o OK, aí o editor faz esse trabalho mais refinado, inserindo o número das questões, das alternativas, as legendas; ele deixa toda essa parte pronta, para então gerar a prova final. Aí, quando gera a prova final, a gente chama alguns surdos, que, assim, nos termos de sigilo, são os surdos que não têm nenhum envolvimento com o vestibular, não são candidatos à prova, obviamente, aí eles assistem a prova como um todo e respondem a prova. Não esperamos que eles tenham sucesso, mas que ele responda a prova e diz: "Acho que está muito clara ou tive dificuldades com questões, mas são dificuldades minhas"; eles fazem uma apreciação geral da prova, daí ela está considerada pronta para ir para a reprodução... basicamente isso... (G - UFSC).

¹⁵ Os recursos que a gestora comenta são os recursos visuais inseridos no vídeo para melhorar a compreensão pelos surdos da mensagem acerca de aspectos específicos de cada questão (gráficos, fórmulas e outros) – atentando-se aos aspectos visuais do ser surdo.

Pelo relato da G-UFSC, ficam nítidas outras diferenças com relação aos vestibulares da UFSM e da UFSC. Na UFSC, a prova passa basicamente por duas revisões oficiais, uma por revisores que não compõem a equipe de tradução da prova – “o tradutor é fora os quatro que traduzem” (G - UFSC) – e, ainda, é analisada quando o processo de edições é concluído, por surdos que são convidados a fazer a prova e oferecer sua avaliação sobre essa, para que assim, seja finalizado o processo. Já na UFSM, a revisão ocorre pelos próprios tradutores da prova.

A revisão que as universidades realizam na prova vídeo-gravada em Libras deve-se ao fato de que um erro tradutório pode levar o candidato surdo à reprovação no exame, depois de anos de estudos e dedicação, para, além disso, um sinal mal feito, não será visto por alguns surdos, mas por vários e inclusive, no caso da UFSC, disponibilizado para acesso no portal da internet. A esse respeito, Nascimento (2011, p.81) voltado para o ambiente jornalístico, explica que, na esfera jornalística, o público-alvo:

[...] é muito maior do que seria em uma sala de aula, em um curso, palestra ou conferência, logo, a probabilidade de alcance de um erro da interpretação seria mais abrangente, acarretando para o TILSP e para a produção audiovisual interpretada problemas futuros, inclusive de cunho institucional.

Assim como no ambiente jornalístico um erro pode ser visto por muitos e receber críticas, em uma prova de vestibular (em português ou em Libras) as críticas que poderão ocorrer pela exposição pública, pela internet, do material com equívocos, podem ser desagradáveis aos seus tradutores e respectivas universidades. Fica assim evidente que, apesar de se ter a mesma visibilidade (vestibular e no ambiente jornalístico), as consequências são mais devastadoras para o público surdo, já que no caso dos vestibulares estão submetidos a um exame seletivo.

Assim, os profissionais e gestores fazem revisões constantes no material para que os erros sejam minimizados e o processo seja o mais transparente possível, a fim de que possam evitar que a informação traduzida esteja equivocada e leve o candidato surdo à reprovação e, ainda, evitar julgamentos indesejados concernentes às incorreções e/ou inconsistências do material produzido.

c) Contato com o professor elaborador da prova

Outro ponto de encontro é o contato que os tradutores, em ambas as universidades, têm com o professor elaborador da prova.

A esse respeito, a G - UFSM esclarece mais detalhadamente que:

Então, assim, estudamos Matemática hoje e chamamos o professor de Matemática que elaborou e, além do conteúdo, que talvez não dominávamos, a gente perguntava muita coisa. Assim, “Professor, eu posso fazer isso ou não?”. Por exemplo, pólvora, nós queríamos traduzir como “pó preto”, ele disse que não, disse que pó... Outra, reação endotérmica, é os sinais de “DENTRO QUENTE”, ele disse que não, estava errado. Por exemplo, uma que influenciava... planície e planalto. Você fala planalto e fazia o sinal retinho e planície, você fazia o sinal de “PARA CIMA” e “PARA BAIXO”, e o desenho era isso, para cima e um reto, ou seja, a visualização da língua de sinais, você olhava do lado e dava a resposta, em Libras ficava evidente que era aquela resposta. E outros detalhes inúmeros... aceleração, que na língua de sinais, por exemplo, na Matemática era o quadrante, por exemplo, primeiro quadrante, raio... você fazia circunferência, colocava o pontinho no meio e fazia o raiozinho. A palavra raio não induz um ouvinte a entender o significado, em Libras sim. A Libras é visual, então a gente tem que fazer, mas ao mesmo tempo, será que eu não estou fazendo classificador, será que isso não é uma descrição, será que isso... sabe, os professores nos tranquilizavam no sentido de que eles eram os elaboradores e depois sempre tinha o coordenador geral, que não domina Libras, mas a gente meio que fazia uma glosa vocal. “Ó, professor, a gente está falando ‘pó preto’...” e tal, ele dizia: “Tranquilo” ou, “Olha, acho que vocês estão explicando”... Então, bem interessante, entre outras coisas que ele, assim, nos apoiava com palavras que são específicas, por exemplo, na Filosofia, que a palavra não é o conceito, por exemplo, a ética, a ética não é a ética, mas, é outra coisa na Filosofia, então fazer o sinal de ética não cabia naquela situação. Outras palavras, por exemplo, uma de Física, a força motriz referente à aceleração do eixo gravitacional e tal, então o que fazíamos, entendíamos a questão, invertia tudo ou não, desenhava e chamava o professor e perguntava: “É isso que o senhor quer?”. Aí perguntávamos: “Posso traduzir assim e assim?”. Se positivo, fazíamos, se negativo, arrumávamos até conseguir.

Na UFSM, há uma relação mais próxima com o professor elaborador da prova, assim, além das dúvidas concernentes às questões, o professor também ouve em português o que está sendo dito em Libras. Além disso, apesar de não ter o domínio da Libras, ele auxilia o tradutor nas suas escolhas lexicais, para que o intérprete de Libras tenha “o cuidado de não se equivocar para não produzir um sentido diferente do original” (MARCON, 2012, p. 239)

Na UFSC, não foi dada tanta ênfase a esse tema, apesar de também conversarem com o professor elaborador da prova.

d) Língua estrangeira: traduzir ou não?

Com relação à temática língua estrangeira, foi possível notar, entre as universidades, algumas semelhanças e também posicionamentos diferentes. Na UFSC, por exemplo, ao escolher a prova em Libras, o aluno tem a opção de ter como segunda língua o português. Assim esclarece a G-UFSC:

A língua estrangeira é uma opção, ela está organizada para ser avaliada na própria língua; o português como segunda língua não é traduzido também, nenhuma língua estrangeira é traduzida, porque ela já é organizada para ser feita como segunda língua, os candidatos surdos escolhem, no edital está claro isso, eles escolhem português como segunda língua, porque a gente quer avaliar o português deles. Porque queremos ver o conhecimento deles em português.

Pelo exposto, fica nítido que, nesse caso, sendo a segunda língua o Português, a UFSC não realiza a tradução, pois, segundo a G-UFSC, a intenção é avaliar os conhecimentos do candidato nessa língua e não a tradução dela para avaliar conteúdos, pois isso já é feito em todo o processo de seleção.

Já na UFSM, a segunda língua deve ser estrangeira, quais sejam, alemão, espanhol, francês, inglês ou italiano. Desse modo, esclarece a G-UFSM que:

Com relação à tradução do Inglês e Espanhol, no primeiro e segundo ano, nós não traduzimos, por uma questão de experiência mesmo, de como fazer e tal... depois pensamos na seguinte lógica: o texto está em Inglês, mas o enunciado está na LP, então, por exemplo, o que significa a palavra dog e são dadas as assertivas em sinais. Ou seja, a única palavra em inglês é dog. Fazemos o seguinte agora, o que significa tal palavra, nós apontamos e vem ela escrita na tela... E se for texto, geralmente tem o enunciado antes do texto: “Para as questões de 15 a 20, leia as questões a seguir”... Aí fecha e abre a tela com o texto inserido no computador. Isso facilita, para que ele não tenha que achar, porque aí são dois ou três textos e aí tu não sabes qual deles, isso facilita. Volta ao TILS, pergunta 15 e ele traduz. Quando tem muita frase, dá muito trabalho para a edição, mas temos feito. Por exemplo, “Na frase a seguir...”, aí coloca embaixo, aí fica embaixo o tradutor a frase “E este verbo...” e apontamos na direção dele, na imagem, ele troca de cor, “... indica, por exemplo, passado, presente ou futuro?”. Tem todo um apoio visual e tudo o que é em Inglês, colocamos, assim, em outra cor na imagem.

Na UFSM, tudo o que está em Português é traduzido e o que está em outra língua é escrito no vídeo para o candidato; é necessário, assim, que o candidato, como na UFSC, conheça tal língua para respondê-la (neste caso, a estrangeira). Porém, na UFSM, o que fica evidente é que ele não precisa do Português para responder às questões objetivas, exceto pela redação.

e) Redação: (des) encontros

A respeito da redação – um tema polêmico na educação de surdos –, esclarece a G - UFSM que:

A redação, que é o registro dele, já tentamos há uns quatro anos, chamando a comunidade surda, chamamos a escola, entrei em contato com os professores da UFSC que na época eram os únicos que estavam estudando essa parte mais específica, pois os surdos queriam sinalizar a redação em língua de sinais, mas, daí, qual parâmetro usar? Na UFSM o vestibular é de 15 a 25 linhas (não me recordo). Em Libras, como fica? Quanto tempo? Então, assim, não existiam parâmetros... então a Coperves se mostrou muito interessada, “Desde que tenha alguma lei, decreto ou indicação, nós vamos estudar” e tal. Foi chamado uns professores de Linguística, doutores na área, TILS, uma comunidade bastante grande, uma comissão, e acabou que barramos em uma questão legal, que não existe nada ainda definido, sobre um parâmetro de redação em Libras. Pensamos também na escrita em Sign Writing, mas, novamente barramos no mesmo empecilho, não se têm parâmetros definidos. Hoje até temos algumas dissertações e teses que referenciam toda uma questão instrucional e também não tem como poder avaliar isso. E aqueles que não souberem Sign Writing, teriam a opção de fazer em língua portuguesa? Na redação dos surdos ocorre o seguinte: são chamadas duas ou três pessoas da área de Libras, TILS ou surdos, e era assim corrigida estas questões. Teve-se muitos processos falando que as pessoas não entendiam e tal, mas de fato, eram redações que não contemplavam o que a universidade queria – naquele momento. E muitas vezes, mais de duas pessoas liam para emitir parecer. E com isso, não foi bem aceito pelos surdos. Como houve muitas reclamações, fizemos critérios específicos de tradução e que agora, quem avalia é um ouvinte que avalia as demais redações, porém que, com a contribuição das pessoas da área de surdez e com os critérios de avaliação (que estão no site), que são refeitos conforme as mudanças e estudos que vão emergindo na área.

A respeito dos critérios de correção das redações mencionados pela G - UFSM, esses se encontram no Anexo A e ficam disponíveis a todos os candidatos.

Vale ressaltar que, na fala da G - UFSM, a UFSM já pensou em formas de registros distintas, porém, pela falta de legislação específica que os respaldasse, optaram por aguardar algo mais plausível, haja vista que qualquer proposta sem base legal pode ser considerada uma ameaça aos demais candidatos e, com isso, a UFSM ou qualquer outra instituição poderia sofrer processos judiciais.

A mesma discussão já ocorreu na UFSC, porém, relata a G - UFSC que:

A redação é sempre um problema, a UFSC tem um princípio, Português não é um fator de exclusão de surdos, a redação é bem no sentido de ver se o aluno tem condições de articular conhecimento com relação a um determinado assunto e no caso dos surdos o processo de avaliação é específico; a redação é avaliada com esse fim, não atentando para erros de estrutura, por exemplo, mau uso de preposições, mau uso de elementos de ligação, porque é muito típico de candidatos surdos terem problemas como características de segunda língua, mais ainda, como segunda modalidade... esses elementos têm problemas em texto de candidato surdo, mas ele consegue escrever falando de um determinado assunto, mantendo uma coerência, o foco vai mais na coerência do que na coesão, considerando elementos de ligação existentes no Português, que para uns é bem mais tranquilo por ouvirem a língua. Os temas da redação e das questões discursivas são todas traduzidas para a Libras. Já se foi discutido na UFSC, dos surdos poderem fazer a redação em Libras; pois o objetivo da redação é ver a produção textual dos alunos; a produção textual pode ser em Libras também, só que aí entram também problemas operacionais, você criar uma estrutura de estúdio, filmar essas provas é uma outra complexidade que você adiciona ao processo; por enquanto a UFSC não está disposta a fazer isso.

A UFSC pensou em adotar o formato vídeo-gravado, o que só não acontece, segundo a gestora, por uma questão operacional de filmagem dos candidatos.

Ao analisarmos a Lei 10.436/2002, popularmente conhecida como Lei de Libras, fica claro que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, a estratégia que a UFSC pensou em adotar iria de encontro ao que prevê a lei; além do que, os textos, livros e artigos para consulta durante a vida universitária estão todos em língua portuguesa, o que mais uma vez inviabiliza o surdo de só enunciar em Libras, numa perspectiva monolíngue. Na UFSC, a avaliação de segunda língua para o surdo que opta por uma prova em Libras é em língua portuguesa, o que vai ao encontro da referida lei e, pelo discurso da gestora, manter-se-ia desta forma.

Ficam explícitos, no discurso da G – UFSC, o objetivo da redação para a UFSC, que é medir o conhecimento sobre determinado tema, e os critérios de correção: coerência nos argumentos e não proficiência de candidatos em uma segunda língua. Além disso, ao iniciar sua fala, deixa claro o posicionamento da UFSC quanto ao português, que é o de não exclusão de surdos.

Nesse sentido, Marques e Oliveira (2012) comentam sobre um movimento novo no Brasil, que é a edição de uma revista científica em Libras, intitulada Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras, na qual a escrita em português é substituída pela vídeo-gravação em Libras.

O objetivo da revista vem ao encontro da intenção de ambas as gestoras no que concerne à substituição da escrita/redação pela Libras no vestibular, a fim de que se melhore a educação das pessoas surdas para que conquistem a sua emancipação por meio de uma escrita em sua língua. Porém, “há necessidade de uma sistematização e organização para evitar que ela caia no informalismo e, em contrapartida, possa ser utilizada no espaço escolar, na academia, nos acervos bibliográficos” (MARQUES; OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, a substituição da língua portuguesa pela Libras vem de encontro com a Lei 10.436/02 – que orienta a não substituição, e além disso, a eliminação da língua portuguesa no processo de seleção dos surdos ao Ensino Superior, não contribuirá para sua permanência na universidade, pois os trabalhos, provas, leituras e produções textuais durante o curso estão em língua portuguesa em sua modalidade escrita. Para que pudessem acessar essas universidades por meio do vestibular, os alunos tiveram que, a partir da língua portuguesa escrita, estudar os mais diferentes gêneros para poderem, no dia da prova, responder o que se pedia e, por isso, a formação dos conceitos para esse público passa também pela língua

portuguesa. Ou seja, a eliminação da língua portuguesa do vestibular seria um adiamento para aquilo que precisarão a fim de se manterem nas IES escolhidas.

f) Sumarização da prova em Libras: (im)possibilidades

A colocação de sumários em uma língua escrita é algo simples. Inclusive a presente dissertação conta com tal recurso, porém, sumarizar em uma língua visuoespacial não é uma tarefa muito fácil, devido à sua modalidade.

Sobre sumários, que servem como orientação e agilidade no processo de busca por determinado conteúdo ou tema, as universidades apontaram para formas distintas. A G-UFSC relata que:

A gente sempre tem o número da questão, junto com o vídeo e as alternativas; a questão, quando você está produzindo as alternativas, tem o número da questão e o número da alternativa, porque o candidato sempre consegue se situar na prova, porque ele sabe que aquele vídeo é daquela questão e daquela alternativa. Ele recebe um DVD, que tem as questões e lá tem as questões que ele quiser. No DVD ele está separado por questões, pois é um dos nossos objetivos que o aluno tenha condições de ir e voltar às questões quando quiser, assim como o candidato que está com a prova, que pula questões e volta, a ideia é essa.

Na UFSC, o sumário está contemplado na divisão das questões dentro do DVD e devidamente identificado com o número da questão, que é o mesmo da prova escrita, o que concede ao candidato liberdade de ir e vir, além de agilidade na busca das questões.

Esclarece a G-UFSM que “cada aluno tem seu computador e sua prova, com a liberdade de ir e voltar quantas vezes se faça necessário. Não tem sumário, mas em cima da prova tem escrito Língua Portuguesa ou Matemática e assim por diante, pois assim difere bastante”. Não ficou explícito, porém, subentende-se que no DVD entregue aos candidatos do vestibular da UFSM a filmagem é uma só – corrida e não segmentada por questões, como o da UFSC – mas, devidamente identificada para que não gere confusões aos candidatos. Complementa, ainda, a G-UFSM, sugerindo que “ainda falta fazermos um sumário no início da prova, ou entregar um papel escrito que Matemática, por exemplo, começa em 38min, História em 49min e assim por diante e aí, existem esses conflitos, que não é Libras e tal...”.

Nota-se, assim, que a UFSM vinha, até então, buscando uma solução para a questão da sumarização em Libras; e já na UFSC, eles adotam a sumarização por fragmentação dos vídeos.

g) Recursos visuais usados na vídeo-gravação em Libras

O uso dos recursos visuais foi outro tema que surgiu nos discursos das gestoras, sem que fosse questionado durante as entrevistas. Trata-se, porém, de um tema que, para ambas as gestoras, constitui um fator essencial e diferenciador no refinamento do material para sua introdução no vestibular em Libras. Para a G-UFSM:

Importante ressaltar que tudo o que não é sinalizado é posto na tela, por exemplo, números, símbolos, gravuras, charges etc. Se for muito grande a imagem, tipo um mapa, abre e fecha a tela e fica só o mapa, depois fecha e abre a tela e aparece o tradutor sinalizando. Acreditamos, assim, que se o aluno não tivesse a prova escrita, ele poderia fazer tranquilamente sem esta, só em Libras. Quanto ao uso de imagens, é necessário tomar muito cuidado, pois há a questão do espelhamento, por exemplo, em um mapa que você queira apontar para a Europa é preciso se atentar para não errar e apontar para o lado errado. Ou quando você faz o verdadeiro ou falso, isso também ocorre, pois no papel está de um lado e na soletração de outro; é preciso inverter e cuidar-se muito com isso.

Na UFSM, o uso das imagens, para além de um recurso visual muito usado na educação das pessoas surdas, é também forma de minimização do tempo das gravações, em que “nas questões de verdadeiro e falso, não ficávamos sinalizando V-V-F... mas, sim, colocávamos a tela com as alternativas em Língua Portuguesa, pois gastávamos quase 15 segundos sinalizando e na tela ele fica cinco segundos” (G-UFSM). Pode parecer pouco relevante à primeira vista, porém, é válido lembrar que a redução temporal se torna bastante significativa, quando se considera a extensão da prova, que é composta por 150 questões.

Na UFSC, a inserção de imagens e recursos visuais também ocorre e é bastante semelhante ao processo usado pela UFSM:

Quando as questões têm imagens, as imagens vão para a tela, combinada com o intérprete, quando o intérprete faz referência à imagem, porque a questão exige uma referência à imagem, a imagem é colocada ao lado do intérprete. Quando isso não é necessário, aparece só a imagem, daí fecha a imagem e volta o tradutor e, além disso, outro recurso de edição, sempre que tem o uso de soletração, a gente inclui a palavra escrita, a legenda da palavra na tela... esse processo de edição é complexo, ele exige que o técnico domine também a Libras. (G-UFSC).

Os recursos visuais, de acordo com a G-UFSC, auxiliam o surdo na melhor compreensão das questões e as imagens inseridas no decorrer dos vídeos, que também se encontram na prova escrita, trazem maior transparência para a resolução das questões, porém, alguns cuidados de espelhamento devem ser tomados, pois apontar para a direção errada pode interferir na resolução da questão. A esse respeito, esclarece Fernandes (2008):

Pesquisadores que se debruçam sobre o aprendizado de segunda língua por estudantes surdos (SÁNCHEZ, 1993; FERNÁNDEZ, 1996; HOFFMEISTER, 1999) afirmam que eliminadas as relações letra-som como pré-requisito para o acesso à escrita, e, em seu lugar, [se quiser] recorrer às estratégias visuais em que se destaca a língua de sinais, assumem-se os mesmos princípios metodológicos utilizadas usualmente no ensino de segundas línguas para estrangeiros (p. 13, grifo nosso).

O uso de recursos visuais contribui para a construção de práticas inclusivas e diferenciais na educação das pessoas surdas, tanto é que os surdos são atraídos nessas universidades por meio da língua – que contempla sua visualidade – e, assim, “O fio invisível que tece seus laços identitários constitui-se na apreensão da surdez como uma experiência visual” (FERNANDES, 2008, p.3). Com isso, são “convidados” a se inscreverem no vestibular, pois têm sua língua respeitada e valorizada nessas instituições.

5.1.3 *Refletindo sobre o vestibular em Libras: pontos positivos e negativos*

Aqui, vários pontos foram levantados e apontados pelas gestoras, tanto positivos, para que outras instituições possam aderir futuramente para uma possível tradução de seus vestibulares em Libras; quanto negativos, para que se possa modificar e tornar o processo de seleção cada vez mais acessível e igualitário. Segundo a G-UFSC:

Como ponto positivo é que está começando a realmente a criar condições de igualdade de ingresso para candidatos surdos nestas universidades, por quê? É obvio que isso leva anos, como a gente já tem três edições do vestibular em Libras, disponíveis na internet, as escolas da região que têm surdos já começam a baixar estas provas para seus alunos surdos se prepararem para o vestibular usando essas provas anteriores. Assim como os candidatos ouvintes fazem com provas anteriores, eles têm um acesso a muito mais provas anteriores que eles podem exercitar, estudar para se preparar para esse concurso que é um concurso de seleção... O vestibular é altamente competitivo, aí você vê que os surdos começam a criar essa cultura, aí as escolas que têm surdos começam... a gente tem um projeto de extensão da UFSC, que tem professores surdos envolvidos, eles levam as provas para os alunos do terceiro ano do segundo grau; as escolas que têm grupo de surdos levam as provas, fazem um trabalho de preparação, os alunos já têm contato com a prova previamente, então, eles começam a ser candidatos potenciais a vaga, por que eles têm material para começarem a estudar, a se prepararem para essas seleção, só que isso leva anos; [...] esses candidatos começam a ter chance de competir por essa vaga, que é altamente disputada, isso não é só para o candidato surdo, mas para qualquer candidato... Uma vaga na UFSC é uma vaga que vale ouro, então, você vê que esse candidato começa a ter chance.

Os surdos passam, então, a ter condições de acessibilidade para disputarem as vagas antes ocupadas esmagadoramente por pessoas ouvintes, como comenta a G-UFSC: “antigamente nenhum surdo fazia o vestibular, ninguém se arriscava a fazer um vestibular em

áreas que não fossem específicas e que não tivesse uma especificidade”, o que muda com a entrada do vestibular em Libras. Ela sente que há mais surdos circulando pela universidade, em cursos não específicos, e cita que “a gente já tem um surdo na Engenharia, lá em Araranguá, um surdo em Arquivologia; a gente começa a ter surdos espalhados pela universidade” (G-UFSC).

Após a entrevista com a G-UFSC, buscamos informações sobre esses alunos surdos e descobrimos que havia de fato um na Engenharia, que, porém, entrou pelo vestibular comum; um na Arquivologia, que relatou ter entrado pelo vestibular do curso de Letras-Libras e depois pedido transferência para Arquivologia e ainda, além desses, encontramos duas surdas cursando Educação do campo, que realizaram um outro vestibular em formato diferenciado, haja vista nesse curso haver um processo de seleção próprio.

Além de ter mais surdos circulando na universidade, relata a G-UFSC que:

Um segundo ponto positivo é que esses candidatos têm a possibilidade de escolherem o curso que eles querem, a competir pelo curso que eles querem, porque o vestibular é para qualquer curso. Ele pode escolher, fazer o curso de... como a gente tem, um aluno na Engenharia, na Educação do campo, eles estão começando a aparecer em outros cursos, a gente sabe que candidatos surdos não vêm para a universidade só para fazerem Letras-Libras, eles vêm para a universidade para se formarem no que eles querem se formar, então, quando você cria condições de seleção, que permite essa escolha pelo candidato surdo, isso é um grande passo para a inclusão das pessoas surdas no Brasil.

Com o vestibular em Libras, os surdos têm a possibilidade de escolher os mais diversos cursos, pois antes a maioria dos surdos, pelo menos na UFSC, não se arriscavam ao “temido” vestibular e, agora, mesmo que em número pequeno, começam a se inscrever e a tentar uma vaga em uma universidade majoritariamente de ouvintes, com exceção dos cursos de Letras-Libras a distância ou presencial.

Contudo, o ingresso efetivo é reduzido na UFSC, pois, como já mencionado e discutido, a Educação Básica para a maioria dos surdos brasileiros tem sido precária, haja vista “a educação depender fundamentalmente da linguagem para promover a construção dos conhecimentos” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 68) e, nesse caso, as práticas adotadas, na maioria das vezes, têm por base a oralidade, o que vai de encontro com a educação de surdos e pouco tem contribuído para uma formação integral desses sujeitos.

Na UFSM o ingresso é maior do que na UFSC – e é ainda provável, mesmo sem dados oficiais, que seja também superior nas demais universidades brasileiras. Porém, a cidade de Santa Maria, onde fica o campus da UFSM, tem o diferencial de ter uma escola bilíngue,

que busca promover uma educação mais centrada em uma língua que é acessível aos alunos surdos.

Na UFSM, os principais pontos positivos apontados relacionam-se ao bom amparo que a Coperves vem oferecendo ao longo dos anos, com exceção de 2014, quando tiveram pouco tempo para a tradução do vestibular. Isso vem motivando os profissionais envolvidos e dando subsídio necessário para a tradução de todas essas versões já realizadas do vestibular em Libras. Comenta a G-UFSM:

O primeiro aspecto que eu acho legal é falar que não adianta o TILS ou ter uma equipe de tradutores muito legal, fluentes em Libras e tal, se a instituição não fomenta isso e não acredita, então, por exemplo, o material visual, era uma coisa que eu havia usado a todo momento para a pesquisa, nós tínhamos disponíveis uma biblioteca na Coperves, até porque, assim, você traduzir, a gente sabe que tem escolhas tradutórias, toda aquela coisa. Mas, traduzir um concurso de vestibular, no qual a pessoa estudou por um ano e qualquer detalhe que você possa fazer diferente ali, você pode induzir a pessoa ao erro, é bem complicado, assim....

Com relação aos aspectos negativos, aponta a G-UFSM:

Essa contribuição com o professor é fundamental, sempre discutíamos antes nas palestras e tal, imagina em uma prova de conteúdos extremamente específicos? Esse ano [2014] foi a primeira vez que não tivemos esse apoio, foi bem complicado por conta do Enem, que agora todas as universidades estão aderindo e a nossa também aderiu no ano passado ao Enem e não teríamos mais o vestibular sinalizado em Libras, daí, dois, três meses, não me recordo ao certo, entraram com um processo e a resposta saiu com uns quatro meses antes, foi um processo muito rápido, para as provas estarem prontas e liberarem para os TILS e, assim, não tivemos muito tempo. Acabamos pegando experiência de anos passados, por exemplo, o módulo¹⁶ tal, “me lembro que ele havia dito para colocar número tal”... Já tínhamos, assim, um histórico e bagagem para tal. Geralmente, sempre temos acesso com um mês e meio de antecedência, considero um tempo bom, até por uma questão de sigilo.

Os aspectos apontados pela G-UFSM dirigem-se a uma questão de improviso, tudo que quem traduz um vestibular não quer; do contrário, continuariam a realizar a tradução por um TILS simultaneamente ao processo. Concordamos com Marcon (2012) que “o planejamento prévio é imprescindível para que ocorra a produção de uma interpretação sem ruídos, lacunas ou interrupções” (p. 234). Havia, assim, na UFSM, pouco tempo e poucos tradutores para a realização do vestibular (dois tradutores para todo processo de tradução do vestibular em Libras, conforme relato) e, conhecendo as responsabilidades tradutórias que tinham para com o vestibular, consideraram esse um ponto negativo daquele ano.

¹⁶ Refere-se ao módulo matemático.

Outro aspecto negativo apontado – de difícil resolução– é a questão das escolhas tradutórias em Libras. Explica a G-UFSM que:

Essa escolha tradutória que acho que seja o mais conflitante, faz a datilologia de raio, a circunferência e coloco que é a metade daquele diâmetro? Primeiro quadrante, a gente indicava ele... não era uma indicação, mas, ao mesmo tempo era... então, assim, essas questões de tradução a gente discutia muito, exaustivamente nos primeiros anos. Agora, ao longo dos anos, já vai criando, meio que assim, um padrão ou vai relaxando mais com essa angústia do intérprete, de estar favorecendo o surdo visualmente ou não é isso, eu estou com preconceito linguístico, acho que isso acontece com qualquer profissional.

Talvez tal questão de insegurança dos tradutores deva-se à imaturidade na vídeo-gravação em Libras das questões e à importância do acertar nesse tipo de prova, em que os erros devem ser mínimos e, assim, as escolhas tradutórias precisam ser as mais acertadas possíveis. Tais conflitos, por consequência, geram dúvidas e medos na escolha dos sinais a executar (NASCIMENTO, 2011).

Com relação às escolhas que devem ser feitas, a G-UFSM esclarece sobre outro ponto de tensão, que são os regionalismos:

É algo muito complexo, pois além de tudo, não podemos ficar pesquisando sinais, pela questão do sigilo, não podemos levar para casa, no final do dia, uma lista com os sinais que não sabemos, tudo deve ser acessado da [sede da] Coperves e o computador não está conectado a uma rede. Sabemos vários sinais para uma mesma coisa, porém, precisamos fazer escolhas tradutórias para compor o vídeo, sempre haverá regionalismos, pois dependerá de onde e quem está a interpretar, não tem como padronizar. Os surdos em sua maioria é de Santa Maria e, nos últimos anos, tivemos muitos surdos de Porto Alegre e de fora, ou seja, qual privilegiar? O que fazemos muitas vezes é a datilologia e depois executamos o sinal.

Como possível solução para as questões de regionalismo presentes na Libras, a G-UFSM aponta o recurso da datilologia, no entanto, há que se deixar claro que a regionalidade é um fator importante, pois mostra o caráter efetivo da Libras como uma língua viva e dinâmica. Apesar de não ter sido citado, acrescentamos outra questão que julgamos necessária e que poderia minimizar as dificuldades dos surdos quanto aos regionalismos, que seria a disponibilização das provas online, para que os candidatos surdos pudessem estudá-las e ir se apropriando de sinais que desconhecem, nesse caso, para a UFSM, pois a UFSC já disponibiliza edições anteriores das provas em seu portal.

Porém, de acordo com Martins e Bidarra (2011), o que ocorre na maioria das vezes não são regionalismos na Libras e sim ambiguidades lexicais. Esclarecem que, “de acordo

com os teóricos da linguística, o fenômeno da ambiguidade lexical ocorre quando uma palavra produz dois ou mais sentidos em um mesmo contexto" (p. 137).

Explica a G-UFSC sobre os pontos negativos evidenciados:

Em relação à parte mais técnica, é extremamente complexo o processo de tradução, envolver profissionais que façam a tradução, todo esse processo de edição, ele é moroso, leva tempo e exige um envolvimento muito grande, não é uma coisa trivial. Isso é um ponto negativo, assim, o custo disso fica muito alto, por isso eu digo, o Enem em Libras, com certeza a UFSC vai deixar de fazer a prova em Libras, mesmo que não tenha o vestibular em Libras ela deixa de fazer e reserva a vagas do Enem para os surdos, alguma coisa assim, vai criar alguma estratégia para fazer um trabalho de tradução, que é um trabalho extremamente complexo, então, esse é o ponto tecnicamente falando, ele é oneroso, exige um trabalho, uma equipe considerável. São oito pessoas envolvidas, durante um mês. Você tem que pagar por isso e essa prova exige que ela esteja pronta um mês antes do que normalmente estaria, exige um trabalho da universidade, de já mobilizar o trabalho, a elaboração do vestibular com muita antecedência e aumenta o custo, esse é um ponto negativo principal.

Fica explícito que a parte técnica na percepção da G-UFSC é a parte mais complexa de todo o processo, pois exige, além de recursos financeiros e materiais, debruçar-se sobre o material e refiná-lo até o ponto de deixá-lo pronto para uso e circulação, além do custo final desse processo, que fica bastante elevado, para o baixo número de candidatos surdos inscritos para o vestibular em Libras nessas universidades.

Enquanto a gestora da UFSM aponta as escolhas tradutórias como uma das mais conflitivas, e ainda, o tempo de preparação para a tradução do vestibular como sendo também um ponto negativo do processo; a gestora da UFSC evidencia a parte técnica e o custo de produção final de um vestibular em Libras como sendo os pontos negativos mais evidentes. Assim, as visões presentes nos discursos das gestoras são dispares.

Sobre os pontos positivos, ambas valorizam e declaram que o vestibular em Libras é de extrema importância para o acesso dos surdos à universidade e assim, têm a liberdade de escolha para o curso pretendido.

Assim, vale ressaltar que vestibulares vídeo-gravados em Libras geram um custo alto, especialmente se levar em consideração o número reduzido de candidatas surdas, e que a tradução – por seu gênero e pela complexidade envolvida – é sempre um momento de confrontos. Além disso, os tradutores se responsabilizarão pelas suas escolhas, sejam elas acertadas ou errôneas

5.2 Surdos candidatos ao vestibular

Na presente seção, apresentaremos os principais resultados e discussões elencadas nas 26 entrevistas realizadas com surdos que prestaram o vestibular em Libras da UFSM e UFSC, sendo 22 da UFSM (20 entrevistas presenciais e duas por Skype) e quatro da UFSC (todas realizadas via Skype). Dividiremos os blocos de análise em três, a saber: 1) vestibular: aspectos técnicos da prova; 2) vestibular: aspectos relacionados à tradução e aos tradutores da prova e 3) prova vídeo-gravada em Libras vs TILS: uma escolha possível?

5.2.1 Vestibular: aspectos técnicos da prova

Buscaremos neste bloco de análise avançar na compreensão sobre a temática dos vestibulares em Libras das universidades federais brasileiras. Elencamos a seguir a fala/sinalização de diferentes surdos que prestaram o vestibular em Libras e que enaltecem e apontam a importância de uma prova vídeo-gravada e, ainda, destacam a visualidade do sujeito surdo.

Os primeiros vestibulares que fiz na UFSM foram provas em língua portuguesa escrita, como a dos ouvintes e, mais recentemente, ocorreu um vestibular todo em Libras, o que se torna mais claro, e que eu consigo entender na minha língua o que está posto em língua portuguesa. (UFSM 01).

Claro que se não estudar o conteúdo, você não vai conseguir responder as questões, mas em Libras, o enunciado fica mais claro de ser entendido, diferentemente se você responder direto na prova impressa, que é mais difícil. (UFSM 03).

A prova em Libras é de suma importância, mais do que em português. Em Libras fica claro o que se pergunta e isso facilita muito. Nas disciplinas de História, Geografia, Ciências, Química e outras, a tradução é muito importante. (UFSM 10).

Quando vi que tudo o que estava em língua portuguesa, estava traduzido para a Libras, igualzinho, ficou mais claro de se entender, pois além disso, eles se utilizaram de estratégias visuais que facilitaram o entendimento; em português seria mais difícil/pesado. (UFSM 18).

Achei mais fácil a compreensão da interpretação do vestibular em Libras do que em língua portuguesa. Acredito que a prova vídeo-gravada seja a melhor maneira para as pessoas surdas terem acesso e oportunidade nos vestibulares. (UFSC 01).

É evidente e unânime na fala dos sujeitos pesquisados que, para eles, o vestibular vídeo-gravado em Libras é mais facilmente compreendido quando comparado a uma prova em língua portuguesa escrita. Além disso, eles enaltecem veementemente a tradução da prova para

a Libras, afirmando, por exemplo: “Não vejo nada que seja negativo no vestibular, só consigo perceber pontos positivos” (UFSM 15).

Não restam dúvidas de que os sujeitos pesquisados preferem a prova vídeo-gravada à prova em língua portuguesa, pois afirmam ser esta o meio mais eficaz e adequado para o acesso dos surdos ao Ensino Superior. Justificam assim que:

Se não houvesse a tradução, seria difícil entender as questões em língua portuguesa e, com isso, muitos surdos reprovariam. Já com o vestibular vídeo-gravado, fica mais claro e é muito bom contar com esse recurso visual. (UFSM 07).

Um inglês que faça uma prova em Português, terá dificuldade na compreensão, assim como um surdo que realize uma prova em língua portuguesa, pois a lê, e na hora de responder, encontrará dificuldades, logo, o melhor é que seja enunciado em Libras. (UFSM 06).

As justificativas para a continuidade das provas vídeo-gravadas em Libras foram diversas e, em sua maioria, positivas, pois os surdos pesquisados acreditam na eficácia desse dispositivo como meio de acesso ao Ensino Superior. Ressaltam ainda que:

Acho que o maior problema seja a falta de tradução para outras provas, como por exemplo o Enem. Fica muito difícil ler os vários textos e respondê-los, acredito que este sim seja um problema e do qual falta à tradução de suas questões, com isso, no vestibular da UFSM só tem pontos positivos. (UFSM 07).

Acredito que o próximo passo seja a tradução do Enem em Libras, pois ainda ocorre muita influência da língua portuguesa. Já com a Libras, ficaria melhor, assim como ocorre na UFSM. (UFSM 17).

Além da importância da adoção de uma prova em Libras por outras instituições, os sujeitos pesquisados elencam ainda a importância da valorização da visualidade deles (surdos) para a elaboração das traduções.

Acredito que o vestibular em Libras seja o mais adequado para os surdos, pois comigo foi. O Ensino Superior é muito difícil e a maioria das vagas que se têm são preenchidas por ouvintes; já com o vestibular em Libras, aumentou-se o acesso dos surdos ao Ensino Superior. (UFSM 18).

A prova em Libras é muito importante, pois enaltece a visualidade do sujeito surdo, sem contar que ela é muito boa e por meio do contexto da questão, eu conseguia assinalar as questões corretas, achei fácil. (UFSM 12).

Este tipo de prova é muito importante para o surdo, que é um sujeito visual. Na língua portuguesa as questões não ficam claras, mas em Libras sim, e isso ajuda na compreensão da alternativa correta. (UFSM 03).

Em capítulos anteriores, foi discutida a má formação que os surdos brasileiros vêm recebendo nas escolas devido à falta de mão de obra especializada e investimentos na área, fazendo com que se crie uma série de dificuldades desse público com a língua portuguesa. A valorização da visualidade do sujeito surdo é percebida por eles, no que tange ao atendimento de suas necessidades linguísticas, culturais e pedagógicas no momento do vestibular.

Diante disso, esclarece Goularte (2014, p. 46-47) que:

Durante o acesso, a captura do sujeito surdo para o Ensino Superior dá-se por meio da língua. No momento em que a Universidade possui um edital em Libras e um vestibular traduzido para a Libras e que a redação do surdo tem critérios específicos decorrentes da diferença linguística, isso resulta num processo de captura pela língua. Assim, há todo um investimento na Libras para que haja essa captura do surdo para o Ensino Superior.

A presença de surdos na universidade e a formulação de edital e de vestibular em Libras promovem a divulgação da possibilidade de alunos surdos estarem na universidade e, além disso, favorecem que mais surdos sejam potenciais candidatos aos vestibulares e futuros alunos da instituição. Como o Ensino Superior não é obrigatório, a universidade é uma escolha, portanto, nessas universidades “o aluno surdo é capturado pela língua e, após ingressar na universidade, esse sujeito precisa enquadrar-se nas normas desse espaço” (GOULARTE, 2014, p.74).

Há que se evidenciar, também, que, no decorrer do vestibular, todo o processo contempla sua visualidade, com inserção de imagens na gravação, a fim de facilitar a compreensão das questões pelos surdos. Alguns apontamentos que surgiram das entrevistas direcionaram nosso olhar para três diferentes caminhos, que mostram o porquê da preferência das pessoas surdas por esse tipo de prova. O primeiro relaciona-se à possibilidade de fazer retomadas de tópicos presentes no texto da prova.

Você pode ir e voltar quantas vezes for necessário na prova. (UFSM 06).

Caso não entenda algo, posso retornar ao enunciado para ficar mais claro e assim, continuar. (UFSM 03).

A prova vídeo-gravada em Libras é muito melhor, por quê? Porque os surdos têm a liberdade de fazer sozinhos a prova, sem o auxílio de um TILS, que tem que atender vários outros surdos ao mesmo tempo em uma mesma sala; podendo, assim, ir e voltar nas questões quantas vezes se façam necessárias, ou seja, dá ao surdo independência. (UFSM 15).

As disciplinas de Português, Matemática, Física e Química foram distribuídas em três dias de provas e tudo estava traduzido para a Libras nos computadores individuais que tínhamos. E também contávamos com a prova impressa em língua portuguesa para consulta, caso precisássemos; podíamos responder cada uma das questões e

podíamos voltar quantas vezes fossem necessárias para o entendimento das questões e, no último dia, ainda tínhamos que fazer a redação, foi muito legal. (UFSC 02).

A prova vídeo-gravada em Libras foi muito boa, porque cada um tinha seu computador e podia voltar quantas vezes fossem necessárias às questões de Português, Matemática e outras. (UFSC 03).

Os surdos entrevistados deixam claro que a prova em Libras lhes confere maior autonomia e autogestão para a sua realização. Argumentam que, caso houvesse na sala um TILS e outros surdos, ele não poderia ficar repetindo as questões quando elas não fossem entendidas pelos candidatos, pois não daria tempo de interpretar para todos, individualmente, suas dúvidas. Já nesse tipo de prova, eles têm a liberdade de voltar quantas vezes precisarem, até que seja entendido o que foi solicitado.

Outro apontamento encontrado nas entrevistas relaciona-se à possibilidade de, caso não entendam algo que foi sinalizado, recorrer à prova em língua portuguesa escrita. A esse respeito comentam que:

Quando eu não entendia o que estava em Libras, consultava a prova impressa e, quando não entendia o que estava escrito, recorria à Libras. Acredito que o importante é compreender o contexto e caso algum sinal não estivesse claro, recorria à prova escrita. (UFSM 11).

Sem contar que você ainda pode acompanhar tudo também em língua portuguesa e comparar a interpretação. (UFSM 10).

Por fim, outro tema que emergiu nas entrevistas e que enaltece a viabilidade de um vestibular em Libras é que, neste, os surdos contam com a tradução de uma prova sem interrupções, de modo que eles podem seguir, cada um deles, seu ritmo individual. A esse respeito, sinalizam que:

Na UFSM, a prova era vídeo-gravada, ou seja, direto em Libras, isso foi ótimo. Aqui não precisava ficar se atrapalhando para perguntar ao TILS, pelo contrário, era direta. Olhávamos para a prova em LP e tudo estava lá traduzido para a Libras, não havia interrupções. Quando não entendia algo, perguntava logo ao fiscal. Tudo foi muito claro. Deste modo, consegui ser aprovada no vestibular. (UFSM 17).

A prova vídeo-gravada em Libras é melhor, pois, às vezes, o TILS não tem paciência, já o computador vai direto. (UFSM 12).

Entre outros fatores positivos de uma prova em Libras, este é mais um que pode ser elencado na sua constituição, pois é uma prova “limpa”, sem interrupções de ordem física (cansaço do TILS na tradução de uma prova constituída de muitas questões) e psicológica (olhar atento a uma mesma ou diferentes pessoas por mais de quatro horas e vergonha para solicitar a

repetição de uma mesma questão mais de uma vez), e outros fatores que fazem com que o surdo possa ter seu próprio espaço e tempo para realizar a prova, sem intercorrências constrangedoras.

Desse modo, a prova em Libras dá aos surdos a possibilidade de autonomia no processo, sem que dependa de um TILS ou da autorização dos fiscais para a tradução de alguns termos desconhecidos. Assim:

As possibilidades de ampliação do arcabouço linguístico do Português e da Libras, para surdos e ouvintes, da autonomia e a constituição íntima dos sujeitos surdos evidencia que, conforme Bakhtin (1990) e Vygotsky (2010), a linguagem exerce funções para além da comunicação; sendo ela considerada uma ferramenta de mediação que possibilita ao indivíduo a construção de sua: identidade, intimidade, subjetividade, inserindo-o dentro da ideologia de sua comunidade. (CORRÊA et al., 2014, p. 9).

A tradução da prova para a língua de sinais, para além de uma simples tradução, é concebida pelos surdos como uma forma de liberdade no processo, de poder participar em igualdade de condições com os demais candidatos, e isso os coloca em patamares similares aos demais.

A reprovação dos candidatos surdos no vestibular foi outro tema que emergiu nas entrevistas, para o qual foram apontadas diversas justificativas, todas relacionadas aos aspectos da prova em si, principalmente, e outros, que têm como pano de fundo o reconhecimento pelos próprios surdos de sua falta de estudos e, que por vezes, estão inseridos em um sistema meritocrático e que pouco tem se preocupado com a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Em 2013 minha maior dificuldade foi na redação e em 2014, eu escrevi um monte, as questões estavam difíceis, sim, principalmente o Inglês. Acredito que eu preciso estudar mais, para que eu consiga ser aprovado no vestibular, apesar das perguntas terem sido traduzidas para a Libras e eu entendê-las, algumas coisas eu não havia estudado daquele conteúdo e precisava ainda aprendê-las. (UFMS 09).

Tentei o vestibular por três vezes, tendo sido reprovado nas duas primeiras tentativas e aprovado na terceira. Sendo que a primeira vez eu estava com preguiça de ver toda a prova e, por isso, pulei questões. Da segunda vez, zerei nas questões de Física e novamente fui reprovado. Já na terceira tentativa, prestei muita atenção, fiz tudo certinho, tendo sido aprovado. (UFMS 14).

Minha reprovação no vestibular tem relação com a falta de estudos da minha parte, tendo tirado zero em Matemática. (UFMS 15).

Quando tentei o vestibular, reprovei na redação, fiquei com zero... Não só eu; naquele ano, me disseram que cerca de nove surdos haviam reprovado também. (UFMS 16).

Acredito que o motivo da minha reprovação está ligado à falta de domínio de conteúdos, mais do que o entendimento em Libras. (UFSC 01).

Para o vestibular é preciso retomar alguns conteúdos já estudados no Ensino Médio e, se não estudar, você vai ser reprovado. Eu fiz mesmo por uma questão de experiência. (UFSC 02).

Pelo relato dos entrevistados, fica nítida a dificuldade que eles apresentam com relação aos requisitos básicos que a escola ensina e que o motivo da reprovação não está ligado a fatores de sinalização e/ou não entendimento em Libras das questões, mas sim aos danos que a falta de uma educação de qualidade acarreta ao desenvolvimento desses sujeitos (VYGOTSKY, 2008).

Outro fator relevante que identificamos, mas que não foi muito evidenciado pelos surdos, deve-se ao fato de que a maioria dos sujeitos pesquisados não está acostumado com esse tipo de prova (vídeo-gravada), o que possibilita à formação da hipótese de que haja um certo estranhamento, pois, na maioria das vezes, as provas escolares, durante todo seu percurso acadêmico, foram em língua portuguesa escrita. O estranhamento do vestibular por uma das candidatas remete-se ao formato da prova. Afirma que ela estava “habituada com provas como: Enem e outros vestibulares, em que apenas uma questão está correta; já no vestibular da UFSC foi diferente, pois podiam ter duas, três, quatro respostas corretas – questões somativas. No dia foi explicado, mas eu achei diferente e não fui bem” (UFSC 04).

De fato, a escolarização das pessoas surdas é um tema polêmico e recorrente nas discussões acadêmicas, haja vista a metodologia utilizada na maioria das escolas brasileiras, trabalha sem contemplar a Libras. Com isso:

Muitos estudos indicam que pessoas surdas, nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral, e no uso da linguagem escrita, especialmente; em geral, porque as práticas educacionais não contemplam as reais necessidades dos surdos, fazendo com que eles apresentem conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau/anos de escolaridade. (LACERDA, 2000, p. 02).

Vale ressaltar ainda que, apesar de a maioria dos surdos entrevistados ter estudado e concluído o Ensino Médio em uma escola bilíngue, todos eles, sem exceção, estudaram na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental (um período ou integral) em escola regulares de maioria ouvinte. A escola de surdos de Santa Maria só foi inaugurada há 14 anos e muitos surdos têm tido outras experiências educacionais para além dessa escola. Assim, a formação não se deu integralmente em escola bilíngue, pois, “infelizmente, na maioria desses casos, o aluno surdo é tratado como se ouvinte fosse, devendo acompanhar os conteúdos preparados para ouvintes sem que qualquer condição especial seja

propiciada para sua aprendizagem” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 67). Com isso, tornam-se compreensíveis as dificuldades relatadas pelos surdos entrevistados.

A redação também é apontada como fator de reprovação por vários surdos, porque muitas vezes eles não conseguem desenvolver, em língua portuguesa, o tema proposto e, por isso, dizem que escreveram “um monte”, como se isso fosse a chave de decisão da nota e/ou classificação em uma vaga da IES.

Na outra extremidade, com relação ao porquê da reprovação no vestibular, alguns candidatos justificam:

Quando fiz o vestibular para ADM, reprovei, pois me esqueci de apresentar a audiometria, assim, tive que fazer a prova com outros ouvintes e em língua portuguesa. (UFSM 04).

Em 2009, quando fiz o vestibular, acabei me esquecendo da audiometria e fiz com os ouvintes e novamente fui reprovada, tendo depois feito o magistério em uma escola de surdos da cidade e só depois tentando novamente o vestibular. (UFSM 20).

Outro fator apontado está na entrega da audiometria¹⁷ na UFSM, o que não ocorre na UFSC, pois, nesta última, qualquer pessoa fluente em Libras pode candidatar-se a uma vaga pelo vestibular traduzido, de acordo com o edital (UFSC, 2014). Talvez tal esquecimento ou dificuldade deva-se ao fato de a maioria dos candidatos não ler o edital ou algumas questões passarem despercebidas. Como consequência da não apresentação da audiometria, têm que realizar o vestibular em língua portuguesa escrita junto com os ouvintes.

A leitura do edital da prova não é algo fácil de se fazer, nem para ouvintes nem para surdos, porém, é essencial. Vale ressaltar, no entanto, que em ambas as universidades pesquisadas o edital é traduzido para a Libras, o que não significa que o candidato irá vê-lo. Assim, muitos surdos acabaram não atentando para esse quesito, que é a entrega da audiometria e, desse modo, não tiveram a possibilidade de realização da prova em Libras.

No sentido de alertar sobre os aspectos negativos da prova, a fim de que, futuramente, sejam dirimidos os erros indicados pelos surdos indicaremos, nesta seção, algumas dificuldades apontadas pelos surdos.

A prova estava muito difícil, os conteúdos foram profundos e fiz algumas confusões com as palavras. (UFSC 03).

¹⁷ De acordo com o edital da UFSM, o candidato deverá entregar/protocolar o exame de audiometria “realizado nos últimos 12 meses, no qual constem nome legível, assinatura e número do Conselho de Classe do profissional que realizou o exame” (UFSM, 2014).

Achei um pouco complicado o vestibular, principalmente nas questões de Matemática; já o Português e Inglês estavam mais fáceis de serem entendidas. (UFMS 14).

As questões de Matemática, Física e Química o conteúdo é mais pesado e difícil, é preciso prestar muita atenção. (UFMS 20).

Fui reprovado porque pensei que seria mais fácil o vestibular, não tinha estudado tanto. Algumas matérias que caíram eu as entendi em Libras, mas não sabia o conteúdo. (UFSC 04).

Esse aspecto já foi apontado nas causas de reprovações do vestibular em Libras, no entanto, ele é novamente elencando pelos surdos no que se relaciona aos aspectos negativos da prova. Ao apontarem o grau de dificuldade da prova, ficam nítidos os postulados de Vygotsky no que tange à formação de conceitos científicos, o que parece ficar evidente em provas que exijam deles um conhecimento mais elaborado, como o vestibular. A dificuldade no próprio domínio do conhecimento não existe só para os surdos, pois as IES peneiram ao máximo a fim de selecionar os mais capazes à vaga pretendida (SATO, 2011).

Também apontaram a redação como um aspecto negativo e de possível causa de reprova, explanando que:

Minha maior dificuldade no vestibular foi na redação, pois perguntamos ao TILS as palavras para que pudéssemos escrever e por questões éticas eles não podiam nos responder. Tentei o vestibular por duas vezes e reprovei ambas, fiquei traumatizada com a redação e não mais retornei a fazer. (UFMS 05).

Minha maior dificuldade foi na redação, fiquei bastante apreensiva até a divulgação do resultado. (UFMS 09).

A redação continua difícil, a maioria dos surdos é aprovada nas questões objetivas, mas reprova na redação; isso ocorre porque os surdos têm cultura diferente. (UFMS 16).

Fica claro que, além da dificuldade na interpretação dos textos e nas respostas às questões, grande parte dos surdos pesquisados têm dificuldades com a escrita; relatam até mesmo desânimo em fazer a prova e ter que encarar a redação. Essa dificuldade, de acordo com G-UFSC e G-UFMS, já foi pensada e discutida nos setores responsáveis pela elaboração da prova nas universidades, sem alcançar, porém, resultados.

A redação nada mais é do que a expressão escrita sobre determinado tema, porém, devido às defasagens educacionais ocorridas no percurso acadêmico do surdo, o que na maioria das vezes ocorre é que eles

[...] não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer distinções perceptivas entre fonemas e grafemas, sua incursão ao mundo da escrita

estaria inviabilizada por encaminhamentos metodológicos que tomem como ponto de partida a oralidade. (FERNANDES, 2006, p.11).

Assim, os surdos estão em condições diferentes em relação aos demais candidatos, pois comumente não compartilham a mesma língua do grupo majoritário e as experiências escolares não foram as mais acertadas, já que se tomou por base o ensino que se pauta na língua oral. Portanto, pelo relato deles, constatam-se as dificuldades com a língua portuguesa, tanto na leitura das provas, como na escrita - redação, decorrentes de práticas oralistas e/ou de má formação nas escolas frequentadas, o que impacta diretamente em seu ingresso no Ensino Superior. O que se percebe na maioria, por vezes, é que alguns surdos se tornam bilíngues funcionais, ou seja, sem acesso pleno a sua segunda língua e, por vezes, deficitários na primeira língua também.

No entanto, vale ressaltar que a maioria dos surdos entrevistados estudou em escolas de/para surdos e, mesmo assim, a dificuldade com a escrita da redação permaneceu. É provável que tal dificuldade esteja se perpetuando devido a uma formação inicial incipiente que receberam nas escolas regulares, porém, segundo o UFSM 06, “me acostumei com a interação com o grupo de ouvintes, que ocorre de forma mais ágil do que com o grupo de surdos, que por vezes, fica só no aprendizado da Libras e escrita sem contextos com temas específicos, gerando confusões”.

Além dos dois aspectos negativos, outro foi apontado: o cansaço na realização desse tipo de prova, em decorrência de sua extensão. Segundo eles:

Ficar olhando para a tela dá sono e isso me deixa irritado, temos que ficar muito tempo centrados, sem olhar para os lados, e também perdemos muito tempo indo e voltando nas questões, o que prejudica nosso tempo, que é curto. (UFSM 11).

É preciso prestar muita atenção nas questões e não desviar a atenção, é você e o computador, direto nas questões... é muito cansativo. (UFSM 16).

Já é sabido que uma prova dessas proporções e conseqüências é muito cansativa, seja para os ouvintes, seja para as pessoas surdas. Para os surdos, porém, há um diferencial: eles precisam ficar por horas na frente de um computador, ao contrário do ouvinte, que lê em um papel impresso, o que se pressupõe que seja menos cansativo, além de que alguns dos surdos reclamaram sobre a extensão da prova traduzida em Libras que, por vezes, ocupa um tempo maior que o tempo dispendido para a leitura em português pelos candidatos ouvintes.

Desse modo, e em consonância com o tema analisado, afirma Lévy (2000, p. 84):

[...] não basta estar na frente da tela de um computador, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva, [pois] a luta contra as desigualdades e a exclusão deve visar ao ganho de autonomia das pessoas ou dos grupos envolvidos.

Corroboramos com Lévy (2000), quando afirma que, antes de tudo, o importante é que os grupos minoritários estejam em condições de galgar seus espaços escolares, de forma autônoma. Afirma ainda o autor que uma boa técnica de nada resolve se antes não for pensada em relação à possibilidade de se conquistar igualdade de oportunidade e participação a esses grupos na sociedade. Ou seja, a escolarização dos sujeitos estaria em primeiro plano e só então se deveria pensar em recursos tecnológicos.

Com relação às contribuições relacionadas à prova em Libras, um dos surdos entrevistados sinaliza: “Acredito que deva ficar mais claro o objetivo da redação, deveríamos ter mais ajuda e não só o tema traduzido” (UFSM 09). As demais contribuições sinalizadas pelos surdos foram relacionadas aos TILS (temática tratada a seguir), porém, percebemos novamente uma dificuldade com a língua portuguesa, por isso, para os surdos, se os TILS presentes no dia da prova pudessem explicar mais sobre os objetivos do tema da redação, ou se esta já fosse contemplada desde a vídeo-gravação em Libras Além disso, se os TILS pudessem soletrar/fazer a datilologia das palavras que eles não conhecem, mas cujos sinais sabem, seria melhor e mais claro, o que, de acordo com eles, facilitaria a aprovação no exame.

Será que os fiscais presentes no dia do vestibular também deveriam poder ajudar os ouvintes quanto à explicação dos objetivos da redação? Se os surdos buscam igualdades de oportunidades, não seria justo com os ouvintes uma melhor explanação dos temas da redação somente aos surdos, assim, não achamos que sejam pertinentes tais questões, pois a capacidade individual de compreender e de explicar sobre um tema também esta sendo analisada no contexto da prova.

Quanto aos aspectos técnicos, tudo foi bem pensado e elaborado de forma clara; houve pouquíssimas sinalizações contra um ou outro elemento da prova. Porém, o ponto central aqui é a exaltação da prova em Libras apesar da defasagem escolar encontrada pelos estudantes quanto aos conteúdos que deveriam ter sido estudados/apreendidos para sua aprovação no vestibular em Libras, ou seja, o exposto relaciona-se mais aos estudantes do que à prova em si.

5.2.2 Vestibular: aspectos relacionados à tradução e aos tradutores da prova.

No que tange aos aspectos relacionados aos tradutores da prova em Libras, observa-se que eles receberam vários elogios, críticas e contribuições para trabalhos *a posteriori*. Porém, as críticas foram todas com um fim único, o de contribuir para a sua atuação e melhoria dos próximos vestibulares. Nesse sentido, explicam que:

O vestibular é muito bom, tudo ótimo e, em Libras, fica tudo mais claro e nítido, pois é feito por profissionais e não é uma Libras ininteligível/defeituosa. (UFSC 13).

Foi legal o vestibular; eu consegui entender claramente as questões e os sinais traduzidos em Libras. Fui, assim, aprovada no curso de Medicina Veterinária, nunca reprovei no vestibular. (UFSC 08).

Durante a interpretação da prova, os sinais utilizados pelos TILS foram facilmente compreendidos. (UFSC 01).

Quanto aos sinais executados, consegui compreender bem, porém, se tivesse estudado, certamente teria sido aprovado. Alguns sinais/palavras específicos, eu não os entendi, mas, às vezes, [apenas] pelo contexto inserido eu conseguia compreendê-los, justamente por não ter estudado tais conteúdos. (UFSC 02).

Por meio desses relatos, fica evidente a satisfação com os tradutores da prova. Sinalizam até mesmo sobre o profissionalismo deles na execução dos sinais, o que ressalta a importância que esses profissionais assumem na situação de vídeo-gravação do vestibular em Libras.

Vale ressaltar que todos os tradutores da prova são fluentes em Libras. Entre eles, há surdos e ouvintes, bem como professores e TILS das respectivas universidades. Destaque-se, ainda, que são selecionados por meio de critérios internos e específicos. Porém, alguns apontamentos negativos também foram elencados, a fim de colaborar para a eficiência do vestibular em Libras. Entre esses pontos negativos, destacam-se:

Às vezes eles sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, isso atrapalhava muito, pois não sabia se prestava atenção nas mãos ou na boca dos tradutores, eles faziam uso do bimodalismo; isso quem mais fazia eram os professores surdos; precisei, assim, voltar várias vezes para entender. (UFSC 17).

Acredito que a articulação com a boca não deveria ocorrer - bimodalismo, só as expressões faciais mesmo, o que também faltou em alguns momentos. (UFSC 12).

O uso do bimodalismo é considerado uma prática conflituosa, que gera várias confusões no entendimento das questões, segundo os entrevistados. Nessa modalidade, a sinalização é acompanhada da fala, e os surdos, como sujeitos visuais que são, não sabem se

prestam atenção nos sinais e/ou na articulação orofacial, o que os confunde. Como na UFSM não tivemos acesso às provas, não podemos afirmar se o que ocorreu foi bimodalismo ou práticas de movimentação de lábios, que seria esperada dentro da língua de sinais, como forma de diferenciar determinados sinais.

Ao tecer considerações sobre esse assunto, Martins (2013) cita uma pesquisa realizada na American Sign Language (ASL) desenvolvida por Emmmorey (2002) “Dessa investigação, a autora percebe que a expressão facial, especificamente com relação aos movimentos dos lábios, muitas vezes, é capaz de desambiguar significados para um sinal potencialmente ambíguo” (MARTINS, 2013, p. 99). Nessa pesquisa, a autora cita como exemplos os sinais da ASL, que são diferenciados apenas pela movimentação dos lábios, tal como os sinais de “TASTE (gosto) ou FAVORITE (favorito), que, na ASL podem ser diferenciados pelo fato de os dentes entrarem em contato com o lábio inferior, sugerindo a pronuncia “f”, indicativo suficiente para garantir que a palavra é FAVORITE” (MARTINS, 2013, p. 99).

Cabe observar também que, quando se pratica o bimodalismo, uma língua sempre se sobressai à outra, e uma língua ficará prejudicada. “Entre tantas e importantes diferenças, o bimodalismo não é uma língua. Também por essa razão, não atende às complexidades de uma conversação, a não ser em níveis bastante superficiais” (BOTELHO, 2001, p.25). Desse modo, esclarecem que a prática do bimodalismo no vestibular tem sido um fator negativo:

Acredito que, para a melhoria do vestibular em Libras, seja importante que um dos tradutores que realizou a prova não realize a prática do bimodalismo, pois fiquei confusa em algumas questões ao verificar que ao mesmo tempo que sinaliza também falava, assim, não sabia se prestava atenção nas mãos ou na boca do tradutor. (UFSM 02).

Cabe ressaltar que o(s) tradutor(es) surdo(s) é(são) professor(a/es/as) universitário(s) que provavelmente passou (aram) por um período oralista e que tais práticas bimodais têm relação com sua forma de comunicação/expressão e que, sendo estes, surdos, não estão garantidas as qualidades tradutórias, que deveria ser feita por pessoas especializadas nesse tipo de tradução.

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas com relação aos tradutores da prova tem causa relacionada ao bimodalismo, porém, com ênfase nas expressões faciais.

As expressões faciais produzidas foram um pouco complicadas, precisei ir e voltar algumas vezes para entender; é preciso prestar muita atenção e não podia ficar perguntando. (UFSM 16).

Na tradução da prova, percebi que havia mais fluência e entendimento apenas com um dos tradutores, o outro era mais difícil de entender, faltou expressão facial. (UFSM 09).

Alguns tradutores da prova vídeo-gravada em Libras não foram claros com relação à expressão facial produzida. (UFSM 01).

Vale ressaltar que ambas as provas passaram por um processo de revisão. Isso, porém, não foi suficiente para a correção de todos os detalhes evidenciados pelos surdos. As expressões faciais são um importante elemento na produção de sentidos, pois são um traço não manual, mas linguístico, das línguas de sinais. Quando usada em excesso, no entanto, pode acarretar prejuízos ao entendimento; o mesmo ocorre com sua falta.

Os surdos entrevistados relatam a falta de expressões faciais na produção de sentidos:

Deveria-se colocar mais expressão facial no tradutor para, assim, ficarem mais claras as questões. (UFSM 03).

Para um dos tradutores, era preciso mais expressão facial, para que de fato ficasse claro o entendimento das questões, pois, apesar da fluência em língua de sinais, faltou o fator expressividade para a real compreensão e facilidade no esclarecimento dos enunciados, por exemplo, as expressões dos sinais de GORDO e PESO. Por vezes, parecia que havia uma Libras robotizada e, como contribuição para os próximos vestibulares, necessário se faz que haja mais expressividade, juntamente com a fluência necessária em Libras. (UFSM 01).

No final da vídeo-gravação do vestibular em Libras, senti que os TILS pareciam cansados, com poucas expressões faciais, no início do vestibular pareciam estar mais animados. (UFSC 04).

A surda UFSM 01, na entrevista, cita como exemplo os sinais de GORDO e PESO e, ao executar tais sinais, evidencia neles o uso das expressões faciais constitutivas, mostrando que deve haver uma expressão e que sua falta pode gerar confusão no entendimento da situação. Desse modo, sinaliza que, como contribuição, os tradutores devem ter mais expressão facial, para que de fato seja entendida na íntegra a tradução das questões do vestibular. A esse respeito, comenta Silva (2014, p. 128) que:

As expressões faciais/corporais são de fundamental importância para o entendimento do sinal, visto que a entonação na Libras é feita pela expressão facial. A expressão facial/corporal para os surdos pode traduzir alegria, tristeza, raiva, amor, entre outros sentimentos, dando mais sentido para um contexto, estabelecendo o significado de um sinal, pois o corpo é um espaço eminentemente.

Outro ponto que emergiu das entrevistas e que gerou algumas confusões no entendimento das questões do vestibular é evidenciado pelos surdos como:

Falhas tradutórias pelos próprios surdos, pois se prendiam demais ao papel, constantemente olhavam para a escrita e depois realizavam a tradução; ficou meio confuso, pois quando eu entendia o contexto, era cortado com a leitura dos tradutores, para posteriormente realizar a tradução. Já com os ouvintes, não, eles memorizavam a informação e traduziam direto, o que ficou ótimo. No mais, o vestibular foi muito bom. (UFSM 18).

Senti algumas confusões na hora da tradução da prova de Matemática, porque em Matemática, as palavras têm duplo significado e aguardava sempre o contexto que era produzido; lembro-me que fiz algumas confusões com isso. (UFSM 06).

Um dos tradutores era bastante claro, já o outro, não, e isso dificultava o entendimento das questões em Libras. (UFSM 10).

Por estes relatos, ficam perceptíveis algumas falhas tradutórias que ocorreram no vestibular da UFSM, seja por um dos tradutores ter se prendido demasiadamente ao papel, seja, ainda, pela tradução, que, segundo os surdos, foi realizada sem compreensão – forma literal, o que os confundiu no entendimento da questão. Nesse caso, em específico, as falhas foram identificadas mais em relação aos tradutores surdos do que aos ouvintes. Portanto, ser surdo e usuário da Libras não garante competências tradutórias ao sujeito.

Ambas as universidades utilizam seu pessoal/quadro de servidores para a realização da tradução das provas, o que gera intercorrências como as relatadas pelos surdos, de práticas inócuas e conflituosas no entendimento das questões do vestibular, seja pela prática do bimodalismo, seja pelo escasso uso das expressões faciais.

Nas próximas edições dos vestibulares, bem em quaisquer processos seletivos elaborados em Libras no Brasil, seria importante observar a fala dos tradutores surdos, evitando traduções sem entendimento das questões e buscando fixação do que se vai traduzir. De forma a minimizar esses percalços, os surdos entrevistados sugerem:

Acredito que, para corrigir esse erro, seja necessário que o tradutor converse com um professor da área, por exemplo, de Matemática, e que então, ele compreenda o exercício de forma correta e só depois traduza de forma mais clara o enunciado da questão. (UFSM 06).

Acho importante que haja assimilação do contexto, para depois realizar a tradução para a Libras e não uma tradução direta, sem realmente entendê-la, colocando, assim, as expressões faciais necessárias. (UFSM 03).

Pelo exposto, identificam-se contribuições que são importantes, pois envolvem o usuário desse processo. Algumas dessas sugestões já são realizadas pelas universidades

pesquisadas. Ressaltadas pelos entrevistados como contribuição, seria o entendimento da questão e a conversa com alguém da área a ser traduzida, para a realização de uma tradução mais transparente aos candidatos ao vestibular em Libras.

Tal situação de o tradutor se prender ao papel pode ser solucionada pelo uso de um teleprompter, usado no telejornalismo e descrito por Nascimento (2011, p. 116):

Os textos são lidos pelo repórter âncora a partir de um aparelho que fica a sua frente, o teleprompter, também conhecido como TP. Nesse aparelho, o texto que foi previamente organizado na reunião de pauta entre editores, repórteres, jornalistas, produtores é exibido para que o repórter âncora, sentado, ou em pé, a depender do estilo do telejornal, possa ler essas informações. Dificilmente há uma variação ou alteração do texto que está exibido no TP.

Se os tradutores pudessem contar com tal recurso, que inclusive é citado pela G-UFSC como um dos equipamentos adotados pela instituição na vídeo-gravação do vestibular em Libras, erros como os descritos pelos alunos da UFSM poderiam ser minimizados. Tal equipamento fica na mesma direção da câmera e, assim, os tradutores não precisariam memorizar, mas é claro que o entendimento do que se traduz é essencial para uma boa tradução.

Outro fator negativo enumerado pelos surdos pesquisados deve-se ao uso de regionalismos na sinalização. Assim esclarecem os surdos:

Por morar em outro estado, alguns sinais que eram interpretados, eu não os conhecia; assim, chamava o TILS presente na sala e perguntava-lhe sobre. Ele me explicava e eu voltava ao vídeo e, assim, compreendia o que se pedia. (UFSM 06).

Fiz dois vestibulares, ambos para o curso de Odontologia; achei um pouco diferente os sinais deles, pois sou de Porto Alegre e, em Santa Maria, eles usam uma língua de sinais mais próxima de Santa Catarina - UFSC, por exemplo, o sinal de ALUNO que uso é diferente do que foi usado na prova. (UFSM 22).

Alguns sinais específicos eu não entendia, perguntava ao fiscal (que não sabia Libras) e infelizmente ele pensava que eu iria colar, mas ele não entendia que na verdade eu não sabia alguns sinais, porque muitos sinais eram advindos da UFSC e eu não entendo todos, por exemplo, o sinal de “célula”, que eu aprendi de um jeito, foi feito no vídeo de outro. (UFSM 04).

Eu achei o vestibular muito difícil, as palavras em língua portuguesa lá postas eram muito complexas e os sinais executados eram novos e eu não os conhecia. Em Química, por exemplo, eu acabei abandonando a prova, não entendi nada dos sinais executados, porém, a Libras da UFSC é ótima. (UFSM 21).

Alguns sinais apresentados no vestibular vídeo-gravado em Libras eu não conhecia, pois moro em São Paulo e eram diferentes do que habitualmente conheço e, assim, os regionalismos complicaram um pouco o entendimento das questões. (UFSC 04).

Além do regionalismo, que foi apontado pelos surdos entrevistados, alguns deles também apresentaram dificuldade de compreensão de alguns sinais específicos, explicando que:

“na História, por exemplo, eu não conhecia todos os sinais e, ao consultar a prova escrita, eu também não conseguia identificar as palavras, para relacioná-las; o mesmo ocorreu na Filosofia, que era algo mais profundo e, pela falta de audição, eu não conhecia as palavras” (UFSM 05).

Esclarecem Silveira e Souza (2012, p. 38), comentando acerca da área de sinais específicos da Química, que:

[...] Por não possuírem formação que lhes possibilite trabalhar com deficientes auditivos [professores], têm grandes dificuldades em lidar com a construção de conceitos científicos para esse grupo particular, o que, por sua vez, gera exclusão e distanciamento dos alunos surdos nas aulas desse conteúdo. Noutro viés, 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.

Assim, percebe-se que o regionalismo foi um fator complicador, bem como o uso de sinais mais específicos, que são, por vezes, desconhecidos dos surdos que não têm afinidade com determinadas áreas do conhecimento, ou são sinais recentes que ainda gozam de uma circulação restrita.

Como contribuição, sinalizam que seria “necessária a soletração manual antes de alguns sinais específicos” (UFSM 04). Tal recurso de soletração, para alguns surdos, seria eficiente para ajudá-los a compreender aquilo que é realizado por meio da língua de sinais. A soletração, inclusive, poderia ajudar na questão de regionalismo ou de sinais que são específicos. Nesse sentido, a soletração viria ao encontro de algumas das demandas apresentadas pelos candidatos e supriria a necessidade de se perguntar ao TILS certos sinais. No entanto, outro surdo discorda de tal argumento e sinaliza que “às vezes era feita muita datilologia e faltavam os sinais ao concluir a questão, assim, eu não entendia o que havia sido perguntado, pois só haviam feito a soletração manual e não o sinal” (UFSM 14).

Apesar das variações/regionalismos que existem nas línguas de sinais, acreditamos que a comunicação aconteça da mesma forma com os usuários das línguas orais. Portanto, é

[...] possível afirmar que mesmo havendo regionalismos, diferentes culturas, diversidade de signos, permanece a lógica de que o importante é comunicar, e, para isto, o usuário de qualquer língua fará os ajustes que considerar apropriados. Obviamente, não seria diferente com os usuários da Libras, que o fazem com a mesma maestria (MATOS; SAÚDE, 2012, p.304)

Ainda em relação aos regionalismos, em outra pesquisa realizada com 20 surdos e ouvintes participantes do exame nacional de certificação de tradutores e intérpretes de Libras e certificação para o uso e ensino da Libras (Prolibras), muitos deles julgaram os regionalismos como causa do seu mau desempenho no exame. Assim, esclarecem Martins e Bidarra (2011, p. 141): “Curioso foi notar que, para um número significativo desses candidatos, esses sinais se tornavam de difícil compreensão por conta dos regionalismos, uma vez que, segundo eles, os enunciadores das provas eram pessoas do estado de Santa Catarina”. No entanto, tal argumento é desconstruído pelos autores, pois afirmam que “o confronto da prova com as respostas fornecidas mostra que a principal dificuldade se deveu [devido] à ocorrência de sinais lexicalmente ambíguos em Libras presentes na formulação das questões” (MARTINS; BIDARRA, 2011, p. 135).

Comungamos com tais princípios, pois, apesar do regionalismo presente na prova, a falta de estudos e a falta de atenção (devido à extensão da prova e outros fatores) podem ser percalços que ocorreram e influenciaram no entendimento das questões. Um último fator negativo apontado, no que concerne ao tradutor na vídeo-gravação em Libras, na ótica do surdo, é que:

Às vezes, um dos tradutores é muito mais rápido na sinalização e isso gerava dúvidas, mas poderia voltar até ficar claro. (UFSM 07).

Um dos pontos negativos foi a velocidade acelerada dos sinais, que não ficaram nítidos, tendo que voltar algumas vezes até se compreender. (UFSM 12).

Às vezes, a tradução foi muito rápida de uma ou outra questão, que prejudicava o entendimento; e alguns sinais se diferenciam daquilo que eu conhecia; eu voltava ao vídeo e entendia pelo contexto produzido. (UFSM 08).

Na dissertação intitulada Reduplicação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Pagy (2012), quando ilustra e se refere à mensagem de: “ELE LIVRO ENTREGAR”, explica que a velocidade dos sinais interfere substancialmente no significado da frase para o receptor, pois, com “o aumento da velocidade em que o sinal é realizado passa a noção de distribuição, realizada de maneira mais ágil e rápida” (p. 169) e, por fim, “o sinal sendo realizado de maneira mais lenta demonstra que a entrega dos livros ocorreu de maneira mais lenta, utilizando um tempo maior para sua execução e seu término” (p. 169-170). Fica evidente, assim, que o aumento ou diminuição da velocidade dos sinais pode interferir significativamente na compreensão da mensagem pelo receptor, o que no vestibular gerou dúvidas em alguns candidatos surdos.

Esse argumento desmonta a ideia de que sinalização rápida determina fluência ou entendimento por parte de pessoas fluentes em Libras nas questões do vestibular. Talvez uma das justificativas que aponte para a aceleração dos sinais seja a de que há pouco tempo para a tradução da prova. Alguns dos tradutores podem ter se apressado na sinalização para se enquadrar ao tempo do vestibular para os candidatos surdos, de forma a igualar o tempo de leitura da prova em língua portuguesa pelos candidatos. Isso pode ter prejudicado o entendimento de alguns surdos e os fez perder mais tempo para ficar retornando às questões, a fim de entender aquilo que havia sido sinalizado rapidamente.

5.2.3 Prova vídeo-gravada em Libras vs TILS: uma escolha possível?

Por esses e outros fatores, os surdos optam por uma prova vídeo-gravada em Libras, pois acreditam na inviabilidade da tradução de todo o conteúdo por um TILS, “que se cansa rápido e, quando se faz a prova em Libras, pode ficar descansando, enquanto assistimos e respondemos às questões” (UFSM 09). E, ainda, caso o surdo não entenda algo, “daí sim você pode contar com um TILS na sala” (UFSM 18).

Desse modo, os surdos pesquisados apontam diversas “dificuldades e problemas” que os fazem preferir a tradução da prova em formato vídeo-gravado à tradução pela presença física de um TILS.

Com relação à presença física de um TILS no dia da prova e a vídeo-gravação, ambos são bons, porém, se fosse para optar, eu escolheria a vídeo-gravação, pela possibilidade de voltar quando não se entende o que se pergunta. (UFSM 01).

É melhor a vídeo-gravação para a Libras, pois podemos ir e voltar quantas vezes se façam necessárias, até o momento do entendimento da questão; já com o TILS, isso é complicado. (UFSM 14).

Eu prefiro a prova vídeo gravada, pois posso ir e voltar quanto for necessário, já o TILS fica cansado e, com isso, gera algumas confusões na tradução da prova. (UFSM 04).

Outro aspecto apontado na prova com relação ao tópico “Prova vídeo-gravada em Libras vs TILS” é que esta lhes permite a realização de uma prova direta e sem interrupções.

É melhor a vídeo-gravação do que a presença do TILS, pois esta é mais direta. (UFSM 17).

Prefiro a prova vídeo-gravada à presença de um TILS, pois aquela se torna mais clara quando é traduzida e vai direto. (UFSM 09).

Acredito que o melhor seja a vídeo-gravação em Libras, porque às vezes, com o TILS, dá sono e é cansativo para quem traduz e para quem recebe a tradução, no caso, o vídeo é contínuo, já o TILS, não. (UFMS 07).

Às vezes com o TILS, pode gerar algumas confusões na tradução e com o vídeo, não, pois fica mais limpo. (UFMS 05).

O aspecto concernente ao fator interrupção (neste caso entendido também por falhas tradutórias e termos desconhecidos pelo tradutor – que não conhece tudo de todos os conteúdos), que comumente ocorre nos vestibulares quando traduzido por um TILS fisicamente, é encarado pelos surdos como um ponto negativo que, com a vídeo-gravação, é dirimido pela possibilidade de estudos e tradução com maior propriedade pelo tradutor de Libras.

A esse respeito, Goularte (2014) constata que “Um dos problemas é o fato de os TILS terem acesso à prova somente na hora do seu início, o que dificultava o entendimento de alguns conhecimentos específicos” (p. 35). Desse modo, o que os surdos solicitam é que as provas não sejam traduzidas na hora, devido ao risco que se corre em relação a termos desconhecidos que podem não fazer parte do repertório linguístico do tradutor e, com isso, os surdos são prejudicados. Além do que, o imprevisto pode ser prejudicial ao entendimento e compreensão tradutória.

Também listaram a possibilidade de que, com a prova:

Tudo é traduzido para a Libras, já com a presença de um TILS, nem sempre é possível essa tradução de todo o conteúdo, pois são vários surdos em uma sala com poucos TILS e vários chamando-o ao mesmo tempo; já com o vídeo, você faz individualmente. (UFMS 10).

As frases que estão em língua portuguesa estão lá no vídeo em Libras, exatamente do jeito que são e isso facilita, pois eu não conheço muitas palavras na língua portuguesa. (UFSC 04).

Na prova vídeo-gravada, não só uma parte do conteúdo é traduzido, mas toda a prova (com exceção de termos da língua inglesa), o que, para os surdos pesquisados, é motivo de importantes ganhos, pois assim eles têm a possibilidade de compreenderem, por meio da língua de sinais, o que se solicita em língua portuguesa.

Mais um motivo que leva os surdos a optarem pela prova vídeo-gravada deve-se ao fato de que:

É muito melhor a prova vídeo-gravada em Libras do que ficar chamando o TILS para perguntar sinais/palavras, sendo que na sala há outros surdos também, daí fica difícil. (UFMS 20).

[...] Até porque o TILS no dia da prova não é só para mim, mas para todos os outros candidatos e isso incorre em atrasos na tradução; já com a prova vídeo-gravada em Libras, cada um tem seu computador e cada um pode ir e voltar à vontade no vídeo e, assim, responder as questões. (UFSM 03).

Outro aspecto é que se tem na sua sala, por exemplo, 20 surdos inscritos no vestibular, o TILS não consegue atender de maneira satisfatória a todos; se cada um tem seu computador, assim fica mais fácil. (UFSM 15).

Acredito que o melhor seja a vídeo-gravação em Libras do que a presença física do TILS. Acredito que com o TILS na sala, ele não consiga atender a todos os surdos de maneira satisfatória e isso acaba o atrapalhando. (UFSM 18).

Com relação ao TILS e a vídeo-gravação em Libras, eu prefiro a vídeo-gravação, pois geralmente, nas provas comuns, temos um TILS para vários surdos e é complicado esse atendimento de todos. (UFSC 02).

Se não houvesse um TILS no dia da prova, demoraria mais, pois ele teria que responder as perguntas de todos os candidatos, com isso, perderíamos tempo; já com a prova vídeo-gravada em Libras, foi mais rápido. (UFSC 03).

Não entendemos os argumentos dos surdos como se quisessem TILS individuais e/ou exclusividade tradutória. Pelo contrário, suas escolhas pela vídeo-gravação devem-se ao fato de que é por meio dela que terão independência e poderão realizar a prova de forma individual e não na dependência de um único TILS para vários surdos ou mesmo um TILS para cada um.

Goularte (2014), ao entrevistar surdos da UFSM, e com a intenção de mapear tudo o que era promovido na universidade em termos de Libras, identifica esse mesmo discurso em suas entrevistas com surdos, em que umas das surdas sinaliza que, “No dia da prova do vestibular, tinha só duas intérpretes para um monte de candidatos surdos. Perdia muito tempo lendo a prova e chamando as intérpretes. Foi muito difícil mesmo, e aí eu não passei” (p. 47).

Outro surdo justifica, sinalizando que:

É necessário distinguir; o TILS é importante na sala de aula, em que o professor fala e ela interpreta os conteúdos, mas no vestibular, o melhor é a prova vídeo-gravada em Libras. (UFSM 11).

Tal justificativa corrobora com o argumento de que são momentos e funções específicas e distintas, já que o TILS é importante, sim, porém, em situações em que não se pode contar com uma tradução antecipada, como permite a vídeo-gravação da prova. Esse recurso tem se apresentado como uma importante ferramenta para evitar improvisos e sinalizações equivocadas, em que qualquer falha mínima pode levar o candidato à reprovação

no acesso ao tão sonhado curso superior, e anos de estudo podem acabar por intercorrências de má sinalização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda são poucas, no Brasil, as instituições que adotam os vestibulares vídeo-gravados em Libras; a maioria ocorre de forma tradicional: provas impressas em língua portuguesa. Os surdos, sujeitos visuais que via de regra passaram por um histórico escolar de segregação e desrespeito à sua língua e cultura, anseiam, como os sujeitos ouvintes, galgar o Ensino Superior, a fim de estudar aquilo que gostam e onde desejam, livres para fazerem suas escolhas para sua formação profissional.

Discutimos a questão da incipiente escolarização que os surdos vêm recebendo ao longo dos anos nas escolas de Educação Básica, pautadas na maioria das vezes em práticas oralistas e que pouco contribuem para a formação de conceitos mais elaborados – científicos – para a progressão dos estudos dessa parcela da população.

Uma série de reivindicações de surdos e ouvintes diante das injustiças que vêm ocorrendo no acesso das pessoas surdas aos espaços universitários, inquietou-nos e nos moveu a entender outra forma de acesso, que fosse em sua língua – acessível e compreensiva. Nesse contexto, procuramos saber dos candidatos surdos e dos gestores de vestibulares gravados em Libras o que eles têm a nos dizer sobre esse processo inovador.

Como todo o processo de acesso às duas IES federais pesquisadas (UFSC e UFSM) é em Libras, interessa-nos compreender tal mecanismo de seleção em suas nuances e saber as impressões de quem o geriu e de quem passou por ele e averiguar se suas necessidades linguísticas, culturais e pedagógicas foram atendidas.

Com os resultados obtidos por meio das entrevistas com as gestoras, fica nítido que o processo em ambas as universidades pesquisadas demanda tempo e, por isso, os custos são inevitáveis. Porém, as políticas afirmativas para a inclusão das pessoas surdas no Ensino Superior é uma opção dessas universidades e segue, assim, uma tendência nacional e mundial; do contrário, se tal minoria não for atendida, continuará excluída das universidades brasileiras.

Algumas intercorrências foram levantadas e apontadas pelos surdos em relação aos vídeos em Libras. Levantamos a hipótese de que muitas delas têm origem no fato de que o tradutor participante do processo do vestibular – que geralmente é pertencente ao quadro de servidores da universidade e cuja escalção se dá, na maioria das vezes, por indicação da coordenação – muitas vezes não tem experiências tradutórias com tal modalidade – textos acadêmicos/vestibular.

Embora os surdos entrevistados apontem o vestibular em Libras como melhor solução do que provas em língua portuguesa escrita, eles também apontam algumas falhas que

ocorrem no processo e que poderiam ser corrigidas. Analisamos suas impressões com relação ao vestibular e as entendemos e aqui tornamos públicas não como críticas destrutivas, mas como considerações que poderão ajudar a melhorar a atividade de tradução nas mais diferentes avaliações a serem realizadas.

Os pontos positivos da vídeo-gravação do vestibular em Libras ficam bastante evidentes na fala dos surdos, haja vista defenderem veementemente essa forma de realização do exame, por entenderem que o processo é eficaz e é a forma mais “igualitária” para o acesso ao Ensino Superior.

Dentre os pontos negativos apontados, destacamos: práticas reconhecidas por eles como bimodais nas vídeo-gravações; uso de regionalismos na língua de sinais usada na prova; expressões faciais dúbias; sinalização muito rápida e outras queixas que se relacionam às dificuldades decorrentes da própria má formação escolar dos surdos.

Para minimizar as intercorrências apontadas pelos surdos, sugere-se uma revisão da prova de maneira mais sistemática, chamando para sua avaliação sujeitos que um dia foram participantes dessas provas de vestibulares em Libras e que poderão contribuir de maneira mais efetiva para a sua excelência.

Muitos surdos que participaram desta pesquisa tiveram aquisição tardia da linguagem, o que interfere em seu processo de aprendizado e, ao longo do desenvolvimento do sujeito isso implica em falhas nas construções conceituais. Outro fator relevante é que na grande maioria, os surdos tem lares não sinalizantes e, portanto, a base de construção dos conhecimentos espontâneos e científicos ficam aquém do desejado, diferentemente do que ocorre em lares em que se compartilha a mesma língua. Assim, muitos participantes sinalizam que a prova estava difícil, cansativa e que tiveram complicações com a escrita da redação. Acreditamos que isso se deva não tanto por problemas na prova, mas pela dificuldade em si de enfrentar um exame amplo e complexo, que busca aferir o conjunto de conhecimentos da Educação Básica.

Com o presente estudo pudemos concluir que os vestibulares em Libras são eficazes, já que os surdos entendem o que se pede na sua língua. Entretanto, muitas vezes não são bem-sucedidos porque, por falta de conhecimentos, não sabem responder. Assim, esse processo seletivo “esconde/revela” as consequências de uma escola de Educação Básica deficiente e que não tem atendido às necessidades e direitos dos surdos em relação à escola, entre os quais o de adquirir os conceitos científicos necessários para a vida acadêmica.

Vislumbramos duas realidades bastante distintas: em Santa Maria, a maioria dos surdos é oriundo de uma escola bilíngue, em que sua língua é respeitada e posta em circulação.

Estes, ao enfrentarem o vestibular, são em sua maioria aprovados, inclusive perfazendo um percentual maior de aproveitamento das vagas que aqueles alcançado pelos não surdos. Ainda nessa universidade, as pessoas com deficiência têm uma reserva legal de vagas, totalizando 5% em cada um dos cursos oferecidos, o que também contribui para os índices de aprovação de surdos.

Já uma outra realidade foi encontrada em relação ao vestibular da UFSC, em que em três edições da prova vídeo-gravada em Libras não houve surdos aprovados. Destaca-se que os candidatos surdos à UFSC vieram de diferentes regiões do Brasil, de escolas regulares, que pouco têm se preocupado com a circulação e aprendizado da Libras, o que impacta diretamente no exame vestibular.

Compreendemos, ao final do estudo, que a realização de vestibulares em Libras não diminui a necessidade de lutarmos para que o direito das pessoas surdas a uma escola de qualidade em sua língua seja garantido. Que elas possam aprender a língua portuguesa como segunda língua e, assim, o vestibular em Libras pode ser uma opção que futuramente talvez nem precise ser usada, pois os alunos surdos terão tido acesso a uma Educação Básica de qualidade, com o ensino do Português desenvolvido para eles, e, com isso, poderão fazer qualquer vestibular no país.

Desse modo, em nada adiantará que o surdo tenha o vestibular em Libras garantido se não tiver a possibilidade de aprender os conteúdos científicos que lhe são necessários para o enfrentamento da prova, pois, com ou sem Libras, ele precisará responder às questões que ali estão postas e, para isso, precisará ter sua língua respeitada em todo seu processo de escolarização e não só no momento de um vestibular.

Nosso estudo também aponta para a pertinência de o Enem, enquanto essas melhorias no Ensino Básico não ocorrem, ser traduzido em Libras – no formato vídeo-gravado – de modo a ampliar o respeito e os direitos da comunidade surda no acesso ao Ensino Superior em todo o país

Reiteramos que essas são algumas características e especificidades deste estudo e que não pretendemos generalizar tais questões; pois são apontamentos sobre achados específicos que despertaram nosso olhar crítico.

Por fim, os objetivos inicialmente traçados para a presente pesquisa foram alcançados, pois conseguimos apresentar como são organizados e realizados os vestibulares vídeo-gravados em Libras para além dos editais; saber quais são as impressões dos candidatos surdos que deles participaram e se suas necessidades linguísticas foram atendidas durante o processo.

Há muito o que se investigar sobre esse tipo de prova. A presente dissertação é apenas o início de um longo trabalho investigativo que não deve se esgotar por aqui. Assim, desejamos que futuras pesquisas sejam realizadas com a temática apresentada, que os resultados descritos pelos surdos sejam considerados pelas universidades na elaboração de vestibulares futuros.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J.; ANTUNES, F. Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan.2015.
- ARANTES, A. C. C.; SOUZA, V. A. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. In: SILVA, L. C. M.; MOURÃO, M. P.; SILVA, W. F. (Org.). **Atendimento educacional especializado para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 52-68.
- BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.
- BARROS, L. E. M. **Estudo de prevalência de gênero e causas da surdez nos alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES-RJ**. 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia) - Estudos dos procedimentos, técnicas e produtos aplicados à fala, linguagem e audição, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES NETTO, M.; SILVA, S. M. Ensino Superior, flexibilização curricular e mundo do trabalho. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 1, 2007, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2007.
- BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: Desmistificando pressupostos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas Gerais, 2001. p. 22-29.
- BRAGA, A.; GASTALDO, É. Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação: apontamentos metodológicos. **Revista Contracampo**, Niterói, v. 24, n. 1, p. 04-18, 2012.
- BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/CNEDH, 2007.
- _____. Constituição Federal: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. **Diário Oficial da União**, Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção I, p. 1.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Edição Extra, p. 5.
- _____. Decreto nº 5.296, 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Seção I, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção I, p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2008. Seção I, p. 26. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 out. 2001. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção I, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção I, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Programa Incluir**: acessibilidade na Educação Superior. Edital nº 3, de 26 de abril de 2007. Brasília: MEC/SEESP/SESu, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=813-editalincluir-integra-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 ago. 2014

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 10.172, de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria n° 976. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 out. 2013. Seção I, p. 40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Aviso Circular n° 277**. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 05 ago 2014.

_____. **Recomendação n° 001**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, 2010.

CAMPELLO, A. R. S. et al. **Carta aberta ao Ministro da Educação**. Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/14174/CARTA%20ABERTA%20DOS%20DOUTORES%20SURDOS%20AO%20MINISTRO%20MERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. São Paulo: EDUSP, 2006.

CARRICO, J. S. A. **Tapete vermelho para elefante branco**: o embate entre as diferenças dos alunos na universidade. 2009. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Janaina%20Speglich%20de%20Amorim%20Carrico.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CIEGLINSKI, A. **Pesquisa sobre a população com diploma superior universitário deixa o Brasil em último lugar entre os emergentes**. Uol Educação, 25 abr. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/21/pesquisa-sobre-populacao-com-diploma-universitario-deixa-o-brasil-em-ultimo-lugar-entre-os-emergentes.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2014.

CORRÊA, Y. et al. Tecnologia Assistiva: a inserção de aplicativos de tradução na promoção de uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 12, n. 01, p. 1-10, jul. 2014.

COSTA, O. S. **Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CRUZ, M. S. et al. Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: um estudo de base populacional. **Cad. Saúde Pública** [online], v. 25, n. 5, p. 1123-1131, 2009.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online], v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013.

EMMOREY, K. **Language Cognition, and the Brain: insights from Sign Language Research.** Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 123-148.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2004.

_____. **Educação de surdos.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

_____. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, M. C. L.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G. (Orgs.). **A língua portuguesa no mundo.** São Paulo: FFLCH, 2008. p. 1-30.

_____. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, A.M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil.** Campinas: Atomo & Alinea, 2008. v. 1, p. 23-51.

GOULARTE, R. B. **Acesso e permanência no ensino superior: estratégias de governamento da conduta de alunos surdos incluídos.** 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Demográfico.** 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS (INES). **Edital do Vestibular 2015.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/index.php/vestibular-2015-curso-bilingue-de-pedagogia-do-desu-ines>>. Acesso em: 01 set. 2015.

KASPER, A. A.; LOCH, M V. P; PEREIRA, V. L. D.V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educ. rev.**[online], n.31, p. 231-243, 2008.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

_____. **A escola inclusiva para surdos**: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula. 153 f. Roma, 2003. Relatório Científico de Pós-doutorado apresentado à FAPESP. Proc 01/10256-5. 2003.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2000.

_____. **Intérprete de Libras**: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. **Intérprete de Libras**: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte** - examinando a construção do conhecimento. 1996. 153 f. Tese (Psicologia da Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. Surdez e linguagem: implicações. In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.171-202.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2014.

LACERDA, C. B. F.de; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 1, p. 65-80, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2015.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LIMA, L.C.; AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. O processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no Ensino Superior**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educ. Pesquisa**. [online]. 2005, v. 31, n. 3, p. 409-424.

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

LURIA, A. R. **Conciencia y Lenguaje**. Madrid: Pablo del Rio, 1980.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. Normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referencia para tradutores. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO & INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 3., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2012. v. 1.

MARTINS, T. A. **Um estudo descritivo sobre as manifestações de ambiguidade lexical em Libras**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

MARTINS, T. A.; BIDARRA, J. A ambiguidade lexical em Libras: as dificuldades dos candidatos face ao prolibras. **Trama**, Cascavel, v. 7, n. 14, p. 135-146, 2º semestre 2011.

MATOS, D. P. de; SAÚDE, C. de M. C. Refletindo sobre a Libras a partir de conteúdo de aulas de teorias linguísticas em curso de graduação de Letras/Libras. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/37a9fae415acce35cae08bad77784a74.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Básica: 2012**. Brasília: MEC/Inep, 2012a.

_____. **Censo da Educação Superior: 2002**. Brasília: MEC/Inep, 2002.

_____. **Censo da Educação Superior: 2011**. Brasília: MEC/Inep, 2012.

_____. **Censo da Educação Superior: 2013**. Brasília: MEC/Inep, 2013.

_____. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Avaliação da Educação Superior/Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e IES. Jul. 2013. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2014.

NASCIMENTO, M. V. B. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo**: elementos verbo-visuais na produção de sentidos. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 3, n. 4, p. 133-140. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v3n4/11.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Conferência Mundial de Educação, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, Salamanca: Unesco, 1994.

PAGY, F. E. **Reduplicação na língua brasileira de sinais (LIBRAS)**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PEDREIRA, S. M. F. Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil Tendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

QUADROS, R.M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. Revista Polifonia, Cuiabá, Mato Grosso, v. 8, n. 08, p. 161-180, jul./dez. 2004.

SILVA, C. J. C. A corporeidade da intérprete de Libras na percepção dos sentidos produzida por interlocutores surdos. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, Santa Catarina, v. 3, n. 2, p. 125-132, jul./dez. 2014.

ROCHA, L. R. M.; RODRIGUES, L.; BOTELHO, T. S. A Importância do aprendizado da língua de sinais no seio familiar do surdo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora EDUEL, 2013.

ROCHA, L. R. M.; STORTO, L. J. Bilinguismo bicultural: um fator de inclusão ou integração de alunos surdos? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE, 3., 2013, Almada, Portugal. **Anais...** Almada: Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2013. p. 1280-1299.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações.** 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SATO, S. R. S. **Concurso Vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina.** 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, C. J. C. A corporeidade da intérprete de Libras na percepção dos sentidos produzida por interlocutores surdos. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, Santa Catarina, v. 3, n. 2, p. 125-132, jul./dez. 2014.

SILVA, L. C.; DANELON, M., M. P. **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

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

SKLIAR, C. B. A formação de professores (surdos e ouvintes) desde a perspectiva da diferença. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

SOBREIRA, H; CICONNE, M. FRANCO, M. **Projeto do Curso Bilíngüe de Pedagogia**, dez. 2006. Mimeo.

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C. et al. **Língua de sinais e educação do surdo.** São Paulo: TecArt, 1993.

TEKIN, A. KS.; PANDYA A. Advances in hereditary deafness. **The Lancet**, v. 358, n. 9287, p. 1082–1090, 29 set. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNISEB CENTRO UNIVERSITÁRIO. **Educação inclusiva: princípios e práticas.** Ribeirão Preto: Sistema Educacional Brasileiro, s/d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Edital do Vestibular de 2014**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://www.vestibular2014.ufsc.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

_____. **Edital do Vestibular de 2015**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.vestibular2015.ufsc.br/editais-e-resolucoes/>>. Acesso em: 01 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Edital do Vestibular de 2014**. Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://www.coperves.ufsm.br/concursos/vestibular_2014/>. Acesso em: 07 mar. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. Obras completas. **Fundamentos de defectologia**. Tomo V. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Primary ear & hearing care training resource**. Advanced Level. [documentos online] 2006. Disponível em: <<http://www.who.int/pbd/deafness/activities/hearingcare/advanced.pdf/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS SURDOS E GESTORES

1. Surdos:

Edital.

Uso dos equipamentos tecnológicos.

Sala de realização da prova.

Filmagem.

Escolha da universidade.

Pontos positivos e negativos.

Sugestões.

Prova em Libras *vs* TILS.

2. Gestoras:

Escolha dos tradutores.

Organização da prova.

Pontos positivos e negativos do vestibular em Libras.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): SURDOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A PERCEPÇÃO DOS CANDIDATOS SURDOS SOBRE O PROCESSO SELETIVO ACESSÍVEL EM LIBRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS”¹⁸, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda, cujo objetivo principal é investigar como os surdos que prestaram o exame de seleção acessível em Libras das universidades federais perceberam o atendimento às suas necessidades lingüísticas. O presente projeto justifica-se devido à necessidade de se verificar como uma parcela da população, que se encontra em situações lingüísticas diferenciadas da maioria dos ouvintes, especificamente os surdos, tem sido atendidos (antes, durante e após) ao se inscreverem para concorrer a uma vaga em universidades que adotam o processo seletivo acessível em Libras.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: 1) ser surdo; 2) ter participado do exame de seleção acessível em Libras de um curso de graduação de uma universidade federal do Brasil. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador. Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre sua percepção acerca da acessibilidade disponível no processo seletivo acessível em LIBRAS (formato vídeo) em que você concorreu a uma vaga em um curso de graduação.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista semiestruturada, gravadas em formato vídeo. Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. E, se as perguntas trouxerem emoções fortes ou desconforto, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar, bem como, garantindo a não utilização das informações obtidas para seu prejuízo ou de sua comunidade (neste caso, das pessoas surdas), em hipótese alguma as imagens serão utilizadas para sua estigmatização e após a conclusão da pesquisa, o material das filmagens será imediatamente destruído. Sendo que sua participação trará benefícios importantes para se compreender na percepção da pessoa surda, quais os pontos positivos e negativos deste processo.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com o pesquisador. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, Km.235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante da pesquisa

Luiz Renato Martins da Rocha
Aluno da Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar
Rua: Presidente Washington Luiz, 340, Dom Pedro Filipak –
Jacarezinho/PR - (43)9630-6755 – (43)8415-2497

¹⁸ No momento da realização das entrevistas e da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, o título da dissertação era este, modificado depois por sugestão da banca de qualificação.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): GESTORAS DOS VESTIBULARES EM LIBRAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**A PERCEPÇÃO DOS CANDIDATOS SURDOS SOBRE O PROCESSO SELETIVO ACESSÍVEL EM LIBRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**”, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda, cujo objetivo principal é investigar como os surdos que prestaram o exame de seleção acessível em Libras das universidades federais perceberam o atendimento às suas necessidades lingüísticas. O presente projeto justifica-se devido à necessidade de se verificar como uma parcela da população, que se encontra em situações lingüísticas diferenciadas da maioria dos ouvintes, especificamente os surdos, tem sido atendidos (antes, durante e após) ao se inscreverem para concorrer a uma vaga em universidades que adotam o processo seletivo acessível em Libras.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: 1) ter participado da equipe de tradução da vídeo gravação da prova em Libras em uma Universidade federal; 2) ser fluente em Libras. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador. Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a produção e apontamentos sobre a vídeo gravação das provas em Libras realizada por sua universidade.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista semiestruturada, gravadas em formato vídeo. Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. E, se as perguntas trouxerem emoções fortes ou desconforto, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar, bem como, garantindo a não utilização das informações obtidas para seu prejuízo ou de sua comunidade (neste caso, das pessoas ouvintes), em hipótese alguma as imagens serão utilizadas para sua estigmatização e após a conclusão da pesquisa, o material das filmagens será imediatamente destruído. Sendo que sua participação trará benefícios importantes para a compreensão dos vestibulares em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com o pesquisador. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, Km.235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante da pesquisa

Luiz Renato Martins da Rocha
Aluno da Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar
Rua: Presidente Washington Luiz, 340, Dom Pedro Filipak – Jacarezinho/PR
(43)9630-6755 – (43)8415-2497

ANEXO A – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO PARA CANDIDATOS SURDOS DA UFSM

**PROVA DE REDAÇÃO
Candidatos Surdos usuários de Libras**

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS ADEQUADOS À SITUAÇÃO COMUNICATIVA E AO TEMA PROPOSTOS NA PROVA DE REDAÇÃO

Dimensões	Critérios para avaliação de ARTIGO DE OPINIÃO	Pontuação máxima
1. Adequação à estrutura global do gênero	1.1 O texto apresenta os estágios composicionais típicos: título; contextualização ou apresentação da questão discutida; tomada de posição quanto à questão; argumentação que sustenta a posição assumida; conclusão com reforço do posicionamento defendido.	1,5
	1.2 As marcas linguísticas presentes no texto permitem distinguir a voz do articulista de outra(s) voz(es).	0,5
2. Adequação ao propósito e ao conteúdo	2.1 A questão proposta para discussão (tema) é contextualizada e abordada com unidade e progressão ao longo do texto.	2,0
	2.2 A tese resume o ponto de vista do articulista, é compatível com o tema proposto e regula as inter-relações textuais.	1,0
	2.3 Os argumentos apoiam-se em outras vozes e/ou em evidências dos fatos que corroboram a validade da tese, para fazer ponderações e/ou refutar coerentemente argumentos contrários.	1,0
	2.4 A conclusão reforça o ponto de vista do articulista e/ou propõe alternativas para a questão analisada.	1,0
3. Articulação escrita	3.1 A seleção lexical, embora singular, está apropriada ao campo semântico do tema, à tese e à(s) estratégia(s) argumentativa(s) utilizada(s) no texto.	1,0
	3.2 A organização da frase está apropriada ao desenvolvimento do tema e à estrutura sintática de LIBRAS.	2,0

Dimensões	Critérios para avaliação de CARTA ABERTA	Pontuação máxima
1. Adequação à estrutura global do gênero	1.1 O texto apresenta os estágios composicionais típicos: título; motivo da manifestação; argumentação que sustenta o ponto de vista; conclusão; remetente ¹ .	1,0
	1.2 Estão explicitados o(s) interlocutor(es) específico(s) e o(s) remetente(s); ao longo do texto, há marcas linguísticas de interlocução.	1,0
2. Adequação ao propósito e ao conteúdo	2.1 O problema de interesse coletivo é claramente apresentado, conforme instruções quanto à motivação e ao tema propostos, com unidade e progressão temáticas.	2,0
	2.2 A análise do problema é norteada por um ponto de vista que é compatível com o tema e com a situação comunicativa e que regula as inter-relações textuais.	1,0
	2.3 Os argumentos usados para fundamentar o ponto de vista são pertinentes e consistentes, articulados por estratégias argumentativas coerentes; há previsão de argumento(s) do oponente e contra-argumentação.	1,0
	2.4 A análise é concluída com uma síntese do que foi exposto e/ou uma proposta para o(s) interlocutor(es).	1,0
3. Articulação escrita	3.1 A seleção lexical, embora singular, está apropriada à situação de interlocução, ao ponto de vista assumido e ao eixo temático.	1,0
	3.2 A organização da frase está apropriada ao desenvolvimento do tema e à estrutura sintática de LIBRAS.	2,0

Receberão nota **zero** os textos que se enquadrarem em, pelo menos, uma destas situações:

- apresentação de um gênero textual diferente do solicitado na prova;
- fuga do tema proposto;
- grafia ilegível;
- não atendimento ao número mínimo ou máximo de linhas estabelecido na prova.

Será relativizada a nota de textos que **tangenciarem** o tema e/ou a situação comunicativa proposta (pontuação máxima obtida poderá ser 3,5).

¹ Para preservar o necessário anonimato do candidato, deve ser usada a identificação de remetente solicitada na prova de redação.