

ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO

CLÁUDIA ALQUATI BISOL

Psicóloga clínica e professora do Curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul
cabisol@ucs.br

CARLA BEATRIS VALENTINI

Pesquisadora do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade de Caxias do Sul
cbvalent@ucs.br

JANAÍNA LAZZAROTTO SIMIONI

Graduanda em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul e bolsista de iniciação científica
janasimioni@yahoo.com.br

JAQUELINE ZANCHIN

Graduanda em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul, instrutora de Libras
e bolsista de iniciação científica
jzgaucha@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender a vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues e se identificam com a cultura surda. O ponto de partida foi uma pesquisa de campo com cinco jovens – três moças e dois rapazes, com idades entre 21 e 27 anos – matriculados em cursos de graduação por no mínimo três semestres. O trabalho consistiu em entrevistas individuais semiestruturadas, aplicadas por uma bolsista surda e gravadas em vídeo e, depois, traduzidas para a língua portuguesa e submetidas à análise de conteúdo. Os resultados descrevem o desafio da adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos ouvintes, além da importância de reorganizar as estratégias de ensino e de avaliar a participação do intérprete de língua de sinais.
ENSINO SUPERIOR – EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DEFICIENTE DA AUDIÇÃO – MÉTODOS DE ENSINO

ABSTRACT

DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON INCLUSION. The objective of this study is to understand the experiences of deaf students who attended bilingual schools and identify with the deaf culture. The starting point was field research with three young women and

two young men, between 21 and 27 years old, who were enrolled in undergraduate courses for at least three semesters. The work consisted in semi-structured individual interviews, conducted by a deaf female scholarship-holder and recorded on video, which were later translated into Portuguese and analyzed for their content. The results show how challenging it is to adapt to a world of people who for the most part have normal hearing, the difficulties of moving between sign language and Portuguese, the need to maintain identity's points of reference that are valued for those who hear normally, as well as the importance of reorganizing the teaching strategies and evaluating the involvement of the Libras[Brazilian sign language] interpreter.

HIGHER EDUCATION – INCLUSIVE EDUCATION – DEFICIENT OF AUDITION – TEACHING METHODS

É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, apenas 665 surdos frequentavam a universidade. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas (Brasil, 2006). A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do *status* de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.

Este artigo aborda especificamente a inclusão de alunos surdos escolarizados em ambiente bilíngue e que se identificam profundamente com a cultura surda. O objetivo é compreender a vivência universitária desses estudantes. Inicialmente, a partir de considerações gerais sobre a trajetória escolar de jovens surdos em escolas especiais e sobre sua presença no ensino superior, avaliam-se, em nível teórico, algumas características e desafios da inclusão em ambiente universitário. Em seguida, são analisadas cinco entrevistas feitas em língua brasileira de sinais – Libras – com estudantes universitários surdos. Trata-se de um estudo preliminar, exploratório, que visa levantar subsídios para trabalhos posteriores.

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS JOVENS SURDOS

A trajetória escolar dos jovens surdos que participaram deste estudo é resultado de um processo que se iniciou no Brasil na década de 1990: a constituição de ambientes escolares bilíngues e a mudança que isso significou

em termos de valorização da língua de sinais, assim como da identidade e da cultura surdas, e de participação da comunidade surda no processo educacional, com a inserção de professores surdos no cotidiano das escolas especiais.

Para entender a importância dessa mudança, é preciso remontar ao século XVIII, quando tem início um acirrado debate acerca da educação dos surdos, opondo os defensores do bilinguismo, de um lado, e os do oralismo, de outro.

Em 1775, o abade Charles Michel l'Epée fundou em Paris a primeira escola a trabalhar com uma abordagem gestualista, na qual a língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos. Ele a utilizava para ensinar a cultura e a língua francesas. Na mesma época, na Alemanha, Samuel Heinicke estabelecia os princípios metodológicos do oralismo. Em 1778, criava sua própria escola para surdos (Lacerda, 1998; Fullwood, Williams, 2000).

Cem anos depois, a língua de sinais foi proscrita, por deliberação do Congresso Mundial de Professores de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880. Uma maioria oralista defendeu que o uso de gestos e sinais desviava o surdo da aprendizagem da língua oral, que seria a mais importante.

Esse congresso é um marco histórico, pois determinou a tendência seguida na educação dos surdos ao longo século XX, especialmente na Europa e na América Latina (Lacerda, 1998).

É somente a partir dos anos 1960 que, gradativamente, a língua de sinais retorna ao cenário da educação. Capovilla e Capovilla (2002) falam de uma “redenção dos sinais”, que deu lugar a uma infinidade de pesquisas sobre sua estrutura linguística, em áreas tão diversas como a psicologia, a linguística, a neurologia, a educação, a sociologia e a antropologia.

Nas duas décadas seguintes, há um período intermediário entre o oralismo e o bilinguismo, em que ganha terreno a comunicação total. A oralização passou a ser trabalhada concomitantemente ao uso de sinais, à leitura orofacial, à amplificação e ao alfabeto digital (Lacerda, 1998). Todos os meios de comunicação eram possíveis para permitir à criança surda o acesso à língua falada.

Porém, logo se constatou a descontinuidade entre língua falada e sinais, e ganhou espaço então a proposta de concentrar a educação dos surdos na língua de sinais (Capovilla, Capovilla, 2002). Entendia-se que esta última era fundamental ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda como primeira língua, ao passo que a língua majoritária do país deveria ser trabalhada como segunda língua.

Hoje, muitos jovens surdos que ingressam no ensino superior cursaram o ensino fundamental e médio em escolas especiais bilíngues. Examinaremos esse processo de escolarização a partir de três focos de reflexão teórica: as construções identitárias, as dificuldades de aprendizagem causadas por questões metodológicas ainda não resolvidas e os limites criados pela própria estrutura das escolas especiais para surdos.

Ensino fundamental e médio bilíngue

Jovens que estudaram em escola especial bilíngue tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surdas. Isso ocorre porque o bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento (Skliar, 1999).

Gesueli (2006) fala da importância do contato das crianças surdas com a língua de sinais e com professores surdos. Para ele, essa convivência possibilita que, desde muito cedo, essas crianças estabeleçam uma relação de pertencimento à comunidade surda, sem que isso implique uma visão de si mesmas como deficientes: "Temos observado, então, que o reconhecimento de sua condição surda começa a aparecer em crianças na idade de 5-6 anos. Antes do contato com o surdo adulto esse reconhecimento se dava tardiamente ou nem chegava a acontecer" (Gesueli, 2006, p. 286).

Isso representa um avanço incontestável em termos políticos, sociais ou psicológicos, compreendidos aqui o desenvolvimento cognitivo e a constituição da subjetividade, que só é possível com o ingresso da criança no processo dialógico propiciado por uma língua compartilhada.

Mas ainda existem restrições à aprendizagem em razão de dificuldades metodológicas, como advertem alguns autores, entre os quais Capovilla e Capovilla. Eles chamam a atenção para a necessidade de se realizar uma pesquisa sistemática sobre a eficácia da abordagem bilíngue na alfabetização de surdos:

É nossa forte hipótese de que quando isto finalmente ocorrer não haverá como furtar-se a reconhecer a revelação de uma falha que ameaça o sucesso da abordagem bilíngue em obter resultados superiores aos do antigo oralismo em elevar o nível de leitura da criança surda para além da terceira série do ensino fundamental.

Tal falha, antevista mas pouco analisada, é constituída de outra descontinuidade envolvendo a língua de sinais, uma descontinuidade tão importante quanto aquela que derrubou o paradigma da comunicação total e entronizou o do bilinguismo. Tão ou ainda mais importante, já que não se trata apenas da descontinuidade com algo que o paradigma do bilinguismo possa descartar, como a fala, mas da descontinuidade com algo que é tão caro ao paradigma do bilinguismo quanto para qualquer outro dos dois paradigmas (i.e., oralismo e comunicação total): a escrita alfabética. (2002, p. 142)

O sucesso alcançado pela abordagem bilíngue no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, mediante a aquisição espontânea da linguagem, e na construção da identidade como pessoa surda parece não se repetir na aprendizagem da escrita. Uma outra questão, relacionada a essa, diz respeito à capacidade das escolas de proporcionar aos surdos a construção do conhecimento em patamares semelhantes aos dos ouvintes.

Para muitos alunos, as dificuldades de leitura e escrita acabam desviando a energia e a atenção (e diminuindo o prazer) da construção de conhecimentos nas áreas da matemática, história, geografia, ciências etc. (Virole, 2005). Além disso, como lembra Dorziat (1999), as crianças surdas geralmente ingressam na escola com pouco conhecimento de mundo devido a restrições linguísticas que há na própria família, no caso de pais ouvintes.

Assim, a tendência é direcionar a aprendizagem àquilo que tenha aplicabilidade no dia a dia, visando proporcionar um nível razoável de compreensão dos acontecimentos e o desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais. Muitas instituições dão mais ênfase à socialização do que à aquisição de conhecimentos formais e ao desenvolvimento de competências lógico-matemáticas, à cultura geral e à leitura (Virole, 2005).

No que se refere à estrutura das escolas especiais, é preciso avaliar se os professores ouvintes têm competência suficiente na língua de sinais e se os professores surdos participam efetivamente do cotidiano das instituições (Lacerda, 1998). A intervenção pedagógica requer, além da compreensão sobre o processo de conhecimento e do domínio do conteúdo específico a ser ensinado, fluência na língua comum compartilhada, no caso a Libras, o que nem sempre é conseguido por um falante. Ao mesmo tempo, os professores e instrutores surdos muitas vezes ocupam papéis periféricos nas decisões acerca dos conteúdos curriculares.

Todas essas possíveis dificuldades devem ser consideradas para entender os desafios que os jovens surdos enfrentam para se adaptar às exigências do mundo acadêmico. Contudo, o número crescente dos que ingressam na universidade já é um indicador de que houve progressos no ensino voltado às crianças e aos adolescentes surdos e de que a educação bilíngue teve efeitos positivos.

Jovens surdos no contexto universitário

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (Sampaio, Santos, 2002). Mas, a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são fundamentais nos primeiros anos do ensino superior para melhorar as chances de êxito (Diniz, Almeida, 2005; Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

Um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) sobre a vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão demonstra que a comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. O estudo revela ainda que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

Segundo Goffredo (2004), para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete.

O intérprete da língua de sinais, como assinala Martins (2006), deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, acrescenta a autora, a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Alguns autores questionam a ideia de que a simples presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula garanta acessibilidade aos estudantes surdos comparável à dos ouvintes, mesmo em situações ideais, em que o preparo dos intérpretes seja excelente.

Para Marschark et al. (2005), a inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação transmitida por um professor ouvinte para alunos ouvintes sejam apropriadas para o conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos. Porém, os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes limitados linguisticamente; por isso, não tem as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação ou dos livros didáticos, e possivelmente muitos ingressaram no ensino superior menos preparados que seus colegas ouvintes.

Foster, Long e Snell (1999) levantam outros problemas enfrentados pelos estudantes surdos: demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens.

No que diz respeito à comunicação informal, os autores alertam ainda:

Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas do professor, dicas de estudo, e

regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo portanto informações importantes, porém não “tornadas públicas”. (Foster, Long, Snell, 1999, p.226)

Lang (2002) chama a atenção para duas questões importantes. A primeira questão é que há pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência. A segunda refere-se aos serviços de apoio ou programas de acompanhamento que, embora necessários, podem reforçar o estigma da diferença, na medida em que exigem uma logística especial para adaptação de horários e uma carga extra de atividades e compromisso.

As questões complexas que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser pesquisadas em profundidade. Segundo Lang (2002), mesmo em países com mais tradição na inclusão de surdos em instituições de ensino superior – como os Estados Unidos, onde em 1999 eles eram mais de 25 mil – há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções. O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados (Martins, 2006).

A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo que fundamenta este estudo contou com a participação voluntária de cinco estudantes surdos, matriculados regularmente por pelo menos três semestres em cursos de graduação de uma universidade do sul do Brasil. Três são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 21 e 27 anos. Todos possuem diagnóstico de surdez profunda pré ou perilingual, não utilizam prótese auditiva, têm pais ouvintes, são fluentes em Libras, participam das aulas com apoio de intérpretes de língua de sinais e frequentaram ensino fundamental e médio em escola especial bilíngue.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado na forma escrita e discutido em língua de sinais. Uma bolsista de iniciação científica, surda,

fluyente em Libras, treinada pelas pesquisadoras¹, realizou entrevistas semiestruturadas, individuais, com cerca de uma hora de duração. As entrevistas foram gravadas em vídeo e posteriormente traduzidas para a língua portuguesa por intérprete oficial de Libras. A tradução passou por duas revisões, primeiro pela entrevistadora e depois pelas pesquisadoras².

Iniciou-se a entrevista solicitando dados sociodemográficos gerais para em seguida introduzir questões referentes às vivências dos estudantes no ensino superior: aspectos positivos e dificuldades na vida universitária, mudanças que ocorreram com o ingresso na universidade, comparações entre o ensino médio e o ensino superior e relação com colegas e professores.

A análise dos dados foi feita a partir de análise qualitativa de conteúdo, tal como proposto por Laville e Dionne (1999), utilizando a abordagem de modelo aberto que, segundo esses autores, se adapta bem a estudos de caráter exploratório. No modelo aberto, primeiramente se efetua o recorte dos conteúdos em elementos, que são chamados de unidades de análise (fragmentos de conteúdo completo em si mesmo no plano do sentido).

No presente estudo, realizou-se o recorte do conteúdo por temas. Em um segundo momento, agruparam-se as unidades de análise com significação aproximada, formando as categorias. Um questionamento constante da adequação das unidades de análise às categorias criadas levou a sucessivas adaptações desse esquema inicial, até que adquirissem um caráter definitivo.

Os resultados foram organizados em três categorias. Na primeira, discute-se a vivência dos acadêmicos surdos em um ambiente majoritariamente ouvinte. Duas questões foram abordadas simultaneamente: a relação surdo-ouvinte e a necessidade de situar uma identidade surda que permita a construção de um lugar de valor (e não de deficiência) e um lugar de reconhecimento (na diferença). Na segunda categoria, avaliam-se questões relativas aos intérpretes, aos professores e à organização do espaço de ensino e aprendiza-

-
1. As pesquisadoras estão inseridas no contexto da pesquisa: uma delas teve, em diversas ocasiões, alunos surdos nas disciplinas em que leciona e a outra trabalha no serviço de apoio a universitários com necessidades educativas especiais.
 2. Visto que o foco de análise é o conteúdo da entrevista e não a língua de sinais, não se trabalhou com transcrição ou glosa.

gem. Esses três aspectos foram analisados conjuntamente porque constituem de forma dinâmica e interdependente as relações em sala de aula. Por fim, na terceira categoria, discutem-se aspectos relacionados à leitura e à escrita.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A inclusão em questão: surdos em um ambiente majoritariamente ouvinte

O ingresso na instituição de ensino superior coloca, muito concretamente, a questão da inclusão dos surdos em um contexto ouvinte. São jovens que passaram a vida escolar cercados por colegas surdos, no conforto da escola especial, um lugar de estar com os iguais.

Os dois recortes apresentados a seguir ilustram a experiência do ingresso no ensino superior. Estabelece-se de imediato o que os surdos interpretam como o “olhar” do ouvinte sobre eles: ser olhado como alguém estranho, sentir-se estranho, diferente:

P4: Quando cheguei eu estava muito nervoso. O lugar não tinha cheiro de surdo³. Minha vontade era dar opinião livremente. Os ouvintes olham os surdos... muito estranho... não conheciam surdos. Muita confusão, difícil, várias coisas, não importa pessoas.

P5: Já percebi pessoa rindo, outra com admiração, outro estranhando. Por isso para os surdos é difícil buscar informações, depende de várias coisas. Em algumas coisas ouvinte fica assustado, porque o surdo sabe muitas coisas, parece que não sabe nada. É muito engraçado quando entrei na faculdade, é muito divertido aqui na universidade.

Em um ambiente majoritariamente ouvinte, é inevitável que a questão da surdez esteja sempre presente naquilo que ela coloca de mais evidente e, ao mesmo tempo, de mais desafiador: a questão da língua. A mudança que

3. Expressão idiomática usada como marca identitária pelos surdos que indica a familiaridade por parte dos surdos com um local ou situação.

ocorre em comparação ao ensino fundamental e médio é sentida no cotidiano da sala de aula em função das dificuldades de compreensão. Percebe-se, no recorte a seguir, como o surdo interpreta o ambiente universitário:

PI: No ensino médio é bem simples, é fácil. Mas já estou na universidade, você encontra a dificuldade dos professores e alunos te compreenderem. Aqui na faculdade na aula de ouvintes me tratam igual a ouvinte. Surdo era tratado como surdo, só que aqui na faculdade é bem diferente porque as coisas são da comunidade ouvinte. Às vezes é bem complicado para os surdos compreenderem as leituras, os textos, acabo passando por certa dificuldade, em diferentes contextos sofro, mas luto para sobreviver, tenho que estudar, bem faço com esforço.

Nesse recorte, pode-se destacar a complexa questão da inclusão/exclusão em um mundo compreendido como bipartido: os surdos de um lado, os ouvintes de outro, o que incidirá sobre a forma de compreender o que seja identidade e comunidade surda. Na fala de PI fica marcada a distinção que o surdo aprendeu a reconhecer ao longo de sua vida e de sua trajetória escolar – a de que existiriam duas comunidades, a de surdos e a de ouvintes, e esta, a da universidade, é a de ouvintes. Percebe-se o grande esforço que o acadêmico surdo precisa realizar para se adaptar à “comunidade dos ouvintes”. Outra questão que se destaca é o desafio de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, o que para o surdo incidirá sobremaneira nas tarefas de leitura e escrita.

O ser diferente atravessa a fala de PI. Ele se refere a “aula de ouvintes”, um contexto que o coloca em posição de quem “luta para sobreviver”. Esse é um aspecto muito importante, porque o esforço de um estudante universitário deveria estar situado na aprendizagem e não em uma “sobrevivência”, entendida aqui como a possibilidade de continuar existindo como sujeito que reconhece a si mesmo em uma cultura e identidade surdas. Isso é claro nas falas a seguir:

PI: Ah, meu coração profundo é surdo. Com certeza vou ter sempre contato com o surdo, vale a pena ter contato com o surdo. Não que eu não queira ter contato com o ouvinte, mas eu me sinto mais feliz perto do surdo, nós estabelecemos a nossa conversa. Por exemplo os ouvintes estão conversando entre si, blá, blá, blá, blá, blá, e às vezes eu não sei o que eles estão dizendo para mim. Com os surdos eu entendo tudo, ok. Acostumei. A minha cultura, a minha vida e identidade é surda.

P2: São diferentes os amigos surdos é através da língua de sinais. É uma relação de troca, as conversas. E com os ouvintes eles têm outros costumes, por exemplo, é próprio dos ouvintes não conviver com surdo e conviver com ouvintes.

P5: Mas acredito que para a pessoa ouvinte é difícil entender como é o surdo, quem sabe isso é próprio surdo, os ouvintes nunca vão entender como é. Nunca, em minha opinião, é muito diferente nível, nunca abaixo ou acima, fim, nunca.

Nota-se a persistência de referenciais construídos a partir de uma distinção entre surdos e ouvintes, uma identidade cuja base se sedimenta na noção de que os surdos pertencem a uma minoria linguística e cultural, um mundo surdo (Lane, 2008). Esse modo de enxergar a si e ao outro é fruto de uma trajetória de vida na qual a valorização da identidade e da cultura surda permite a construção de referenciais de valor para si mesmo. A outra possibilidade oferecida pela sociedade costuma ser a deficiência, a falta, alguém que é sempre “menos” em comparação ao corpo tido como “perfeito”. Se esses são os dois referenciais possíveis, compreende-se o ganho que o sujeito surdo obtém ao se reconhecer como parte de uma cultura viva e criativa.

Porém, como lembram Santana e Bergamo (2005), a identidade não se constrói em um vácuo social. Discursos e práticas produzem identidades. Quando se enfatizam as relações de pertencimento a um determinado grupo (surdos) e a distância em relação a outro grupo (ouvintes), tende-se a estabelecer fronteiras rígidas, pouco fluidas entre esses dois grupos. Isso reforça a ideia de que é preciso “sobreviver” em meio aos ouvintes, antes de pensar em se apropriar desse espaço. Outras possibilidades de identificação (de gênero, culturais, socioeconômicas, religiosas etc.) não aparecem nas falas ou, quando aparecem, é de modo muito genérico, como no exemplo a seguir:

P2: Sim, é verdade que ouvintes pensam e ficam admirados com o surdo na faculdade. Serão os surdos capazes de fazer faculdade? Como? Eu estudo e leio igual ouvintes, direitos iguais, estudam e leem iguais, só comunicação diferente, eles usam oral, eu uso sinais, é diferente. Outras coisas todos somos iguais. Só.

É preciso reconhecer que a instituição de ensino superior, assim como a sociedade em geral, está pouco preparada para receber o estudante surdo. Compreende-se, portanto, o recurso de se utilizar uma definição segura e positiva que possa servir de ponto de sustentação identitária. Como afirma Breivik (2005), no mundo contemporâneo há poucas (ou nenhuma) posições identitárias seguras. Minorias e outros grupos marginalizados enfrentam maiores obstáculos, pois é difícil alterar as definições impostas pela maioria. Essa maioria, no ambiente universitário, tem pouco convívio direto com os surdos, e pouco ou nada conhece sobre a surdez ou sobre a língua de sinais. A convivência com um surdo, portanto, passa a ser uma novidade muito grande na comunidade acadêmica.

P1: Um colega fez uma pergunta, perguntou assim, você sabe ler? Aí eu falei para o intérprete, diz para ela que eu sei ler. Ah, foi uma situação tão chata, tão constrangedora, eu não vou usar a minha voz e dizer que sei ler, eu pedi para o intérprete avisá-la que eu sei ler, aproveitei a presença do intérprete. A mulher perguntou para mim, pô, você consegue entender as palavras? Poxa, eu fiquei tão chateada com isso, eu fiquei nervosa com isso porque pegam uns contextos, fazem um questionamento desses, achando que a gente parece pessoa ignorante.

P2: Eu quando quero dou minha opinião, os ouvintes pensam que surdo é capaz. Surdos falam, dou a opinião. Quando ouvintes pensam que surdo não é capaz de dar opinião eles dão risada, falam que surdos não sabem. Desculpa, surdos não entendem por causa de diferentes aspectos consequências, surdo e ouvinte também têm o jeito diferente de aprender.

P3: Ouvintes pensam que surdo não sabe dar opinião. [...]. Mas às vezes eles [colegas ouvintes] ficam assim, meio em dúvida que o surdo é capaz de estar dentro de uma universidade. Será que ele vai conseguir? Eles ficam admirados.

Contudo, o desconhecimento em relação à surdez não explica totalmente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos. A diversidade em sala de aula acaba por questionar conceitos de normalidade. Como afirma Davis (2002, p.38), "a deficiência perturba as pessoas que pensam a si mesmas como não deficientes". Os conceitos que giram em torno da experiência de anormalidade e deficiência marcarão as relações entre

surdos e ouvintes assim como marcam as relações entre as pessoas em qualquer situação de ruptura do ideal de um corpo tido como normal. É nesse sentido que podemos compreender a seguinte fala: “Porque eu percebo alguns professores ficam assustados e outros ficam desconfiados, pensam... outros ficam preocupados. Parece que tenho corpo quebrado, dá medo para as pessoas” (P5).

Intérpretes, professores e a organização do espaço de ensino e aprendizagem

Para os jovens que frequentaram escolas bilíngues, o contexto desejado para o ensino superior seria o de continuidade dos referenciais que eles conheceram e compartilharam ao longo do ensino fundamental e médio, como expressam:

P1: Eu acho que os surdos, bom, vamos sonhar. De repente professores surdos, professores que dominassem mais a língua de sinais, professores que tivessem mais fluência, que deixassem essa questão oral de lado, apenas para os ouvintes, e que nós estivéssemos dentro de um contexto de um ambiente linguístico bilíngue.

P2: Eu próprio quero no futuro faculdade com professores também surdos, aprender a trabalhar na faculdade e intérpretes para oralizar para os ouvintes. Surdos são capazes de ter no futuro faculdade própria para os surdos.

São pouquíssimas as instituições de ensino superior, em todo o mundo, onde essa situação pode ser encontrada. A referência mais conhecida é a Universidade Gallaudet, em Washington.

No Brasil, a legislação que trata da inclusão de surdos em instituições de ensino regulares (Brasil, 2003) estabelece que se deve oferecer, sempre que necessário, um intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, e recomenda flexibilidade na correção da escrita na provas, de modo a valorizar o conteúdo semântico. Segundo Martins,

...os intérpretes vêm procurando construir, a partir de sua inscrição na educação, entre e com os surdos, seu lugar na triangulação “professor ouvinte, ILS [intér-

prete de língua de sinais] e aluno surdo” – um espaço no entre que a própria tradução instaura. (2007, p.178)

O intérprete assume seu papel de mediador, aquele que “portará a voz” de um para outro (P2). Sem a presença do intérprete a comunicação se interrompe (P3), embora eventualmente possa haver recursos compensatórios (P4):

P2: Quando eu não entendo, eu pergunto; quando eu compreendo, mas tenho alguma dúvida, alguma questão, quero contextualizar, quero dar minha opinião ou quero discutir, o intérprete será meu porta-voz.

P3: Falto também. Se não tem intérprete é complicado, eu falto. Ou eu vou embora da sala.

P4: Professor sabe que o surdo escreve para o professor para se comunicar. Quando o intérprete falta dá um sentimento ruim. [...] Se é palestra eu vou embora, não adianta. Se é trabalho em grupo, eu escrevo sentado no grupo, as trocas são pela comunicação escrita.

Os jovens entrevistados consideram indispensável a presença do intérprete. Porém, todos relatam dificuldades relacionadas à capacitação desse profissional, já identificadas por alguns pesquisadores (Foster, Long, Snell, 1999; Martins, 2007; Masutti, Santos, 2008). No ensino superior, essas dificuldades são mais evidentes, dada a complexidade e a especialização das diferentes áreas do conhecimento. Elas são percebidas na dinâmica da comunicação, no uso excessivo do alfabeto datilológico, na diferença entre o que o professor transmite e o que o intérprete traduz e na falta de sinais específicos para as diferentes áreas:

P1: Por exemplo, se intérprete não tem boa língua de sinais é ruim, corta a aula. Por exemplo, o intérprete é fraco no jeito, não sabe sinais perfeito... Professor fala muito, sempre tem algumas palavras difíceis, o intérprete faz sinais e mistura com alfabeto datilológico. Isso dá muitos cortes, às vezes trava, ocorre confusão, não entendo, isso eu não quero, quero tradução perfeita, traduzir tudo o que o professor disse. Eu preciso entender tudo, às vezes esqueço e preciso do contexto da aula para lembrar as coisas.

P2: Se intérprete tem boa língua de sinais eu entendo, outro intérprete, novo, não sabe muito sinais, tenho paciência, cresce aprendizagem também dos intérpretes, eles aprendem sinais e eu aprendo para estudar, é igual o aprender.

P3: Se o intérprete não tem conhecimentos profundos de sinais... Depende... Porque se usa alfabeto erra, volta, usa o alfabeto de novo, eu uso sinais, depende, eu percebo... [...] Depende, leio os lábios do intérprete eu sei se ele está traduzindo diferente ou eu olho o professor, eu olho para o intérprete, por isso é difícil chegar ao conhecimento profundo.

P4: Falta sinais, eu ensino para ele (intérprete), mas perco tempo. Problema com sinais, falta sinais próprios da informática, intérprete não conhece. [...] No segundo grau eu perguntava muito, na faculdade é diferente, não pergunto muito por causa do intérprete. O intérprete não entende a pergunta, não tem sinal, pergunta para o professor que também não entende. Eu perdi a vontade. Não tenho mais vontade solta e livre de perguntar.

P5: Já percebi que muito intérpretes não perguntam coisas para o professor porque acham que é bobagem do surdo. Mas eu acho que é muito importante, eu quero saber a resposta e o intérprete acha que é bobagem. Luto até conseguir, até intérprete entender que precisa traduzir a pergunta, eu nunca desisto. [...] Eu pergunto para o intérprete, se a cara do intérprete é "que saco", o problema é dele. É direito meu saber, azar dele se sofre e fica brabo, azar dele, ele é profissional e tem que fazer.

Um estudante (P5) levanta uma questão delicada acerca da disponibilidade do intérprete para mediar a comunicação com o professor. Mais do que isso, sugere que o intérprete possa eventualmente fazer uma "seleção" do que é ou não adequado para o aluno perguntar, o que mascararia para o professor as dificuldades que esse aluno pudesse ter. De mediador, ele passa a ser uma barreira impedindo que se estabeleça uma relação entre o professor ouvinte e o aluno surdo.

Essa discussão, de cunho eminentemente ético, ultrapassa os objetivos do presente estudo, mas registra-se aqui esse dado na esperança que pesquisas rigorosas sejam feitas a respeito. Como diz Martins (2007, p. 188): "A partir do momento que o ILS [intérprete de língua de sinais] educacional se torna figura presente na educação dos surdos, cabe perfeitamente os questionarmos das práticas e efeitos discursivos suscitados desta ação".

Para além da atuação do intérprete, a delicada dinâmica que se estabelece na sala de aula (pois a comunicação ocorre de modo simultâneo em diferentes vias) foi apontada como um aspecto que cria dificuldades para o estudante surdo.

A inclusão é um ideal, mas, na prática, os obstáculos são concretos e se manifestam nos mínimos detalhes. Por exemplo, como fazer quando a atenção na aula fica dividida entre o intérprete e o professor? Na escola especial, o professor utilizava a língua de sinais e não havia intérprete na sala de aula. O professor em sala regular, como no caso do ensino superior, escreve rapidamente no quadro ao mesmo tempo em que dá explicações. Está acostumado a uma dinâmica em que os alunos escutam e tomam notas simultaneamente.

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador, estrangeiro no seu próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural. (Rosa, 2008, p. 174)

Isso obriga o estudante surdo a desenvolver estratégias para conseguir acompanhar o ritmo da aula, como ilustram as falas de dois estudantes:

P1: Algumas coisas sim, porque, por exemplo, a questão dos intérpretes, dos professores que escrevem no quadro e falam ao mesmo tempo, é difícil ver a tradução do intérprete e escrever no caderno ao mesmo tempo, fico confusa. Pedi para o colega surdo me ajudar, ele copia depois eu vou para casa e confiro, nós dois trabalhamos muito para estudar, depois da aula vamos para casa fazer. A gente cansa com isso, mas é normal.

P2: Eu escrevo e olho, ouvinte ouve e a escrita é fácil porque professor escreve e fala, eles ouvem junto, é fácil. Surdo, como não é capaz muito de fazer as duas coisas, escrever e olhar o intérprete, é difícil. Não é fácil, mas professor na universidade não entende como é surdo.

P4: Precisa de atenção na aula, no intérprete, no professor. Eu perdia porque professor escrevia no quadro, rápido... eu olhava o intérprete e não conseguia escrever. Como fazer? Eu escolho ver o intérprete até o fim, depois copio. Não perco tempo.

É preciso assinalar, no entanto, que as dificuldades não podem ser atribuídas diretamente ao aluno. Elas se devem a ações e hábitos do contexto educativo. Por isso, é o caso de se perguntar se não caberia ao professor e à instituição de ensino desenvolver estratégias para integrar o aluno – e não o inverso?

Como mostram Freebody e Power (2001), mesmo as instituições flexíveis e sensíveis às especificidades de comunicação das pessoas surdas operam sobre currículos padronizados orientados para uma clientela idealizada de indivíduos a-históricos. Isso deixa pouco espaço para a criação de estratégias alternativas e para focalizar as diferenças individuais.

É necessário pensar com cuidado as metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (Lorenzetti, 2002/2003).

Os recortes transcritos a seguir são bastante ilustrativos:

P4: Exemplo, se o professor fala, fala, organiza antes um papel e dá para mim. Depende... Matemática escreve no quadro, não precisa intérprete... Se professor fala, intérprete sim. Não pode ter slides sem iluminação, precisa um pouco de luz, por causa do intérprete. É obrigatório.

P2: São muitas pessoas falando ao mesmo tempo [numa discussão] para gente tentar fazer esse fechamento, para a gente tentar ligar as ideias porque estão todos discutindo ao mesmo tempo. É necessário que as pessoas falem um pouquinho de cada vez aí fica mais fácil perceber como está sendo feita a discussão. Quando todo mundo tentar falar a mesma coisa é complicado, por exemplo, quando a intérprete está no início, começando, ocorre confusão com os sinais porque todos falam juntos.

A inclusão provoca a desestabilização de estruturas cristalizadas. Não apenas o professor, mas também os alunos ouvintes precisam rever o modo de organizar e de conduzir as interações em sala de aula para que os colegas surdos possam se

beneficiar plenamente dos recursos disponíveis. Um novo tipo de aprendizagem pode ter lugar então: a de relações em um contexto de diversidade.

O desafio da leitura e da escrita

Segundo Sampaio e Santos (2002, p.32), “a escolarização em nível universitário pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual, exigido principalmente em atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos”. A leitura e a escrita são, portanto, dois grandes desafios para os estudantes que ingressam na universidade, muitos dos quais trazem na bagagem deficiências de compreensão e falta de hábito e gosto pela leitura. Oliveira e Santos (2005, p. 119) enfatizam que “diversos estudos têm evidenciado que estudantes universitários não apresentam o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização”.

Assim, os jovens surdos não estão sozinhos em suas dificuldades relativas à leitura e escrita. Porém, a situação deles é um tanto mais complexa. Estudos acerca de seu desenvolvimento revelam, consistentemente, baixos níveis de letramento e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (Watson, 1999; Padden, Ramsey, 2000)⁴. Não surpreende, portanto, que essa questão esteja tão presente nas falas dos estudantes:

P2: Às vezes, não consigo, me esforço, tenho que tentar, a leitura às vezes eu não consigo, às vezes tenho vontade de desistir, continuo lendo, alguns eu entendo, continuo... tento, depois converso com outra pessoa e pergunto como é, mas não consigo, falta muitas coisas. [...] Eu já tentei ler um livro, eu até consigo compreender, tentei chegar até o fim, mas, por exemplo, algumas palavras eu não conheço, não domino o vocabulário. Então às vezes parece que não consigo ir até o fim.

P3: Eu tenho dificuldade na área da pesquisa, de como encontrar algumas palavras, depende, é difícil [...] Depende, depende da dificuldade dessa leitura. Se é uma leitura fácil, então é fácil de compreender, mas se é uma leitura difícil, não tenho conhecimento do vocabulário, eu vou ter que pesquisar no dicionário para conseguir entender o significado destas palavras.

4. As causas disso são muitas, mas foge ao escopo deste artigo discuti-las.

P5: Tenho dificuldade, por exemplo, a escrita de uma palavra comprida não consigo decorar, só de palavra normal que é usada no dia a dia consigo decorar. Por exemplo, se não uso uma palavra é fácil de esquecer. Eu leio, compreendo sim, escrevo normal, mas é difícil para mim.

A relação entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico foi testada e estabelecida por alguns estudos brasileiros, entre eles o de Oliveira e Santos (2005). Essa relação é percebida tanto por alunos como por professores, e constitui uma zona de tensão: o que pode ser exigido de leitura e escrita dos surdos no ensino superior? Onde começam e onde terminam as dificuldades que podem ser atribuídas às diferenças linguísticas?

Se essas questões não forem problematizadas com os professores e os estudantes, corre-se o risco de subestimar ou superestimar as competências e habilidades do aluno e os conhecimentos construídos nas várias disciplinas.

Por exemplo, quando o aluno surdo afirma que “palavra comprida não consigo decorar”, isso pode soar estranho para quem não sabe como é o processo de alfabetização para o surdo. Visto que ele não dispõe do canal auditivo para construir a relação fonema-grafema, uma estratégia utilizada para a aquisição da escrita é o processamento visual. A palavra escrita é tratada e compreendida como um ideograma que precisa ser memorizado visualmente (Capovilla, Capovilla, 2002). Conhecendo essa estratégia, é possível compreender o que implica para o surdo a leitura de um texto que contenha vocabulário especializado e distinto do uso cotidiano.

A tensão criada pelas dificuldades da leitura e da escrita pode ser vista de várias perspectivas, como revela uma análise mais detalhada das falas dos entrevistados. Uma delas, que aparece de modo sutil, mas merece ser mencionada, é que essas dificuldades “denunciam” ou expõem uma falha que remete à questão da deficiência ou da diferença cultural.

No recorte transcrito a seguir, observa-se que P1 não completa a frase na qual relata que o professor se assustou com sua produção textual. A estudante percebe que o professor não gostou e levanta a dúvida sobre o que ele pensa a respeito dos surdos quando se depara com sua escrita. Chama a atenção que a frase incompleta é seguida de uma inferência, a de que o professor não concordaria com seu direito de ter uma língua própria. Deficiência? Diferença? O “susto” do professor causa mal-estar:

P1: Por exemplo, no passado, um intérprete chegou e disse assim, ah professor, a produção textual do surdo é mais próxima da língua de sinais, ele não escreve perfeito o português. Eu percebi assim que o professor não gostou muito, eu não me senti bem, eu fiquei imaginando assim, poxa, ele se assustou, o que pode pensar dos surdos acho... parece que o professor não concorda com o direito de eu ter uma língua própria. Eu me senti um pouco estranha com isso aí, mas tudo bem, passou, é manter a calma, seguir em frente e lutar.

É bastante significativa também a insistência com que os entrevistados mencionam deficiências na trajetória escolar. A entrada no ensino superior parece suscitar uma resignação da experiência passada. Defrontado com outro nível de exigência, o estudante surdo faz uma leitura extremamente crítica do que viveu antes na relação com os professores e com o conhecimento, como exemplificam as falas a seguir (os nomes das escolas foram subtraídos dos relatos):

P1: Na minha opinião, a escola [x] é culpada, por exemplo a gente luta, o conteúdo deve ser igual das escolas ouvintes. Não deveria ser diferente, que dá a gente não sentiria tanta dificuldade na faculdade. Para mim foi muito pior porque eu tive que me esforçar duas vezes mais pela falta do conteúdo. É normal.

P2: Diferente, por exemplo, na escola [x], a leitura lá é muito pouco exercitada, as atividades são mais de treino, fazer exercícios e praticar. E na universidade é muita leitura, na verdade tem que ser certa a produção escrita quando tem que ler, quando tem que escrever. Falta prática. [...] Falta o professor de segundo grau ensinar mais, aqui o conteúdo novo, que eu não conheço, me prejudica, podia ter aprendido antes, tenho que tentar e me esforçar, não consigo fazer outra disciplina. [...] Por exemplo, no segundo grau, o nível das disciplinas é baixo. Na faculdade não é igual, é diferente.

P3: Porque lá na [x] é muito leve e aqui na faculdade mais pesado. Os textos na faculdade, as leituras são bastante pesadas. Eu acho melhor porque você aprende mais.

P5: Muito completo é diferente. Filho da puta escola [x] só dar palavras fáceis, pensam coitados dos surdos. Até eu já falei mal da [x], muitas vezes eu espero que no futuro os surdos fiquem fortes e demitam os ouvintes, tchau. Substituir os ouvintes, os surdos precisam mandar. [...] Leitura e conteúdo de segundo grau

é horrível quase nada mais avançado do que primário, e segundo grau até hoje aqueles professores não tem muita preocupação, percebi que os professores não são preocupados com os alunos, não tem responsabilidade.

Colocar-se nesse lugar crítico que demanda melhor qualidade de ensino para os jovens surdos – demanda que se coloca a partir deles próprios – poderá ser de muito valor para a comunidade surda. Estar na universidade pode favorecer a abertura de horizontes. Talvez seja necessário mesmo que se efetue esse percurso um tanto doloroso de saída do espaço de conforto da comunidade na qual se passou a infância e a adolescência, enfrentando desafios colocados pelo mundo adulto e pelo mundo visto ainda como o mundo “deles” (dos ouvintes, como discutido anteriormente), para poder retornar com outros referenciais e outros níveis de reflexão.

Essa é provavelmente uma das maiores contribuições que o ensino superior pode dar a esses jovens, futuros profissionais que representarão, para as próximas gerações de surdos, possibilidades novas e mais amplas de realização e de qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos aspectos devem ser examinados ao se analisar a situação do jovem surdo que ingressa no ensino superior. No mínimo, é preciso considerar sua trajetória escolar pregressa e o contexto institucional em que ele busca se inserir.

Este estudo exploratório foi realizado com estudantes que sempre frequentaram escolas especiais bilíngues. Eles se identificam profundamente com a língua de sinais e com a cultura surda. Na universidade, utilizam os serviços de intérpretes. Nem todos os estudantes surdos possuem estas características: surdos oralizados ou pessoas deficientes auditivas que dispõem de um resto auditivo, ou que usam prótese auditiva e não adotam a língua de sinais como base de sua comunicação, têm outros tipos de necessidades que devem ser avaliadas e reconhecidas em suas especificidades.

A universidade é um contexto novo e desconhecido para os jovens surdos, com exigências superiores àquelas a que estavam habituados na escola especial. Seu funcionamento é regido por normas, princípios e características

do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização. A grande maioria dos colegas e professores é ouvinte, desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente.

Os resultados da pesquisa permitem identificar alguns dos desafios que os estudantes surdos enfrentam no ensino superior. O primeiro deles diz respeito à identidade surda: estar em um ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra exige muito desses jovens. Mas se, por um lado, essa experiência sobrecarrega o estudante cognitivamente, emocional e socialmente, por outro lado possibilita novos olhares sobre suas vivências anteriores, mais restritas à comunidade surda. Desde que contem com o apoio das instituições de ensino, os jovens surdos poderão ter experiências positivas em um contexto de diversidade e heterogeneidade.

Segundo Breivik (2005), isso pode contrabalançar aspectos negativos de identidades percebidas de modo rígido, por vezes até mesmo separatista. Por exemplo, chama a atenção que, em nenhum momento de suas falas, os estudantes entrevistados tenham se referido aos ouvintes como “colegas”. Por que o termo está ausente? É tão grande assim o abismo que separa os alunos surdos dos ouvintes? Ou se trata ainda de um processo muito incipiente tanto para uns quanto para outros, em que identidades de contornos rígidos impedem um olhar para além das diferenças? O mesmo é válido para os ouvintes, sejam eles estudantes ou professores.

Sem dúvida, a convivência com a diversidade possibilita a reavaliação de referenciais por vezes estáticos, preconceituosos, assim como a ressignificação de si diante do outro, abrindo espaços de transformação e de criatividade.

Quanto às instituições de ensino superior, elas precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender. Precisam conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica desses estudantes.

As dificuldades que eles enfrentam podem estar relacionadas também à diferença linguística e sensorial e às especificidades do seu processo de aprendizagem. As estratégias utilizadas com os alunos ouvintes podem não ser adequadas para os surdos. No entanto, essas particularidades poucas vezes

são percebidas pelo professor acostumado a lidar com ouvintes, e podem não merecer sua atenção se não houver uma demanda para tal.

Como vimos ao longo deste trabalho, a presença do intérprete de língua de sinais, embora essencial, não é suficiente. A inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo.

Embora a leitura e a escrita tenham sido discutidas neste artigo, estamos muito longe de abarcar todos os aspectos relacionados a essas duas dimensões da vida acadêmica. Por exemplo, muito pouco foi mencionado a respeito de provas e trabalhos, ou seja, da avaliação. Avaliar, por si só, é um dos aspectos mais complexos da prática docente. Avaliar levando em conta diferenças em termos de acessibilidade e comunicação e, ao mesmo tempo, observando os critérios mínimos estabelecidos para a formação superior quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências é mais complexo ainda. Esta questão deve merecer atenção em trabalhos futuros.

De modo geral, e não apenas no caso da surdez, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior é recente. Portanto, cabe a essas instituições, que têm grande responsabilidade perante a sociedade quanto à qualificação dos cidadãos e ao avanço do conhecimento, repensar suas estratégias e investir em pesquisas que contribuam para um maior entendimento dos desafios e para a criação de contextos que favoreçam os processos inclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Exame nacional do ensino médio (Enem): relatório pedagógico 2007*. Brasília, 2008.

_____. Portaria n.3.284, de 7 de novembro 2003. Brasília, 2003.

BREIVIK, J.-K. *Deaf identities in the making*. Washington, D.C.: Gallaudet University, 2005.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.8, n.2, p.127-156, maio, 2002.

DAVIS, L. J. *Bending over backwards: disability, dismodernism, and other diff cult positions*. New York, London: New York University, 2002.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, v.4, n.23, p.461-476, out. 2005.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.27-40.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, Itatiba, v.6, n.1, p.1-10, jan. 2001.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

FREEBODY, P.; POWER, D. Interviewing deaf adults in postsecondary educational settings: stories, cultures, and life histories. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.6, n.2, p.130-142, Spring 2001.

FULLWOOD, L.; WILLIAMS, L. The Deaf as a cultural and linguistic minority: implications for the hybridisation of sign. *Europa*, Exeter, v.3, n.2, 2000. Disponível em: <http://www.intellectbooks.com/europa/number8/deaf.htm>. Acesso em: 8 ago. 2007.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.277-292, jan. 2006.

GOFFREDO, V. L. F. S. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. *Fórum*, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v.19, n.46, p.68-80, set. 1998.

LANE, H. L. Do deaf people have a disability? In: H-DIRKSEN, L. B. (Org.). *Open your eyes: deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota, 2008. p.277-292.

LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millenium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.7, n.4, p.267-280, Fall 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LORENZETTI, M. L. A Inclusão do aluno no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.18/19, p.63-69, 2002/2003. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>. Acesso em: 7 maio 2009.

MARSCHARK, M. et al. Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.10, n.1, p.38-50, Winter 2005.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.

_____. Intérprete de língua de sinais, legislação e educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso? *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, v.8 (esp.), p.117-191, jun. 2007.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. Intérprete da língua de sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008, p.148-167.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.18, n.1, p.118-124, jan. 2005.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American sign language and reading ability in deaf children. In: CHAMBERLAINE, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. *Language acquisition by eye*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p.165-190.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *PsicoUSF*, Itatiba, v.6, n.1, p.11-17, jun. 2001.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p.565-582, maio 2005.

SKLIAR, C. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.

VIROLE, B. *Adolescence et surdit *. 2005. Disponível em: <http://www.benoitvirole.com>. Acesso em: 16 janeiro 2006.

WATSON, L. M. Literacy and deafness: the challenge continues. *Deafness and Education International*, Chichester, v.1, n.2, p.96-107, jun. 1999.

Recebido em: agosto 2009

Aprovado para publicação em: novembro 2009