

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE DIREITO PROFESSOR JACY DE ASSIS

VERÔNICA ARNAL POLOTTO

AÇÕES AFIRMATIVAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO
FEDERAIS E A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA ISONOMIA ÀS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA USUÁRIAS DE LIBRAS: EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE

Uberlândia

2020

VERÔNICA ARNAL POLOTTO

AÇÕES AFIRMATIVAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO
FEDERAIS E A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA ISONOMIA ÀS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA USUÁRIAS DE LIBRAS: EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE

Monografia apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Bacharel em Direito, pela
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de
Direito “Professor Jacy de Assis”, Campus de
Uberlândia/MG.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alice Ribeiro de Sousa

Uberlândia

2020

AÇÕES AFIRMATIVAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO
FEDERAIS E A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA ISONOMIA ÀS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA USUÁRIAS DE LIBRAS: EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE

Dissertação aprovada para a obtenção do título de
Bacharel na graduação em Direito da Universidade
Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora
formada por:

Uberlândia, 30 de setembro de 2020.

Prof.^a Dr.^a Alice Ribeiro de Sousa, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Daniela de Melo Crosara, UFU/MG

Amanda Figueiredo de Andrade, UFU/MG

À Aline, que me abriu tantas portas e me possibilitou enxergar quem sou no silêncio.

À Pietra, que atravessa todas as portas comigo e conhece meu silêncio.

“É com uma alegria tão profunda. É uma tal aleluia. Aleluia, grito eu, aleluia que se funde com o mais escuro uivo humano da dor de separação, mas é grito de felicidade diabólica. Porque ninguém me prende mais.”

(LISPECTOR, 1998, p. 09).

RESUMO

A plena execução da democracia pressupõe a concretização de direitos fundamentais, com a distribuição igualitária de bens e direitos. Nesse enquadramento, é crescente a democratização do acesso ao ensino superior público, onde as políticas afirmativas assumem papel indispensável, posto que visam combater a desigualdade social e a exclusão de grupos minoritários. O presente trabalho aborda o debate acerca da suficiência das ações afirmativas na efetivação do princípio da isonomia no tocante à reserva de vagas destinada às pessoas com deficiência auditiva usuárias de Libras. Preliminarmente, analisou-se o histórico das ações afirmativas, no contexto geral e brasileiro, a fim de verificar sua compatibilidade com as normas e princípios constitucionais, além de discutir a efetivação do princípio da isonomia por meio dessa política. Adiante, fez-se uma perspectiva histórica acerca da visão social e da educação das pessoas com deficiência auditiva, com o escopo de analisar sua adequação como público-alvo da reserva de vagas, além de investigar as especificidades educacionais que esse grupo apresenta. A partir daí, a presente pesquisa analisou a suficiência das ações afirmativas para a efetivação do princípio da isonomia às pessoas com deficiência auditiva usuárias de Libras, verificando as condições de acessibilidade nas instituições de ensino superior público federais.

Palavras-chave: Acessibilidade. Cotas no ensino superior. Deficiência auditiva. Isonomia. Lei nº 12.7711/2012. Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

The full enforcement of democracy presupposes the substantiation of fundamental rights, with the equal distribution of assets and rights. In this context, the democratization of access to public higher education is increasing and, in an attempt to make the right of education wider, the affirmative policies assume an indispensable role, since they aim to combat social inequality and the exclusion of minority groups. The present item approaches the debate about the sufficiency of affirmative actions in the effectuation of the principle of isonomy, in regards to the reservation of vacancies destined to people with hearing impairment who have Libras (Brazilian sign language) as their first language. Preliminarily, the article analyzed the history of affirmative actions, in the general and Brazilian context, to verify their compatibility with the constitutional norms and principles, besides discussing the effectiveness of the principle of isonomy through this policy. Ahead, a historical perspective was made about the social vision and education of people with hearing disabilities, with the scope of analyzing their suitability as a target audience for the reservation of vacancies, in addition to investigating the educational specificities that this group presents. Thereafter, the present research analyzed the sufficiency of affirmative actions for the effectuation of the principle of isonomy for people with hearing disabilities who use Libras, verifying the accessibility conditions in federal public higher education institutions.

Keywords: Accessibility. Higher education quotas. Hearing deficiency. Isonomy. Law n° 12.7711/2012. Brazilian Sign Language.

LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DEM	Partido Democratas
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
EUA	Estados Unidos da América
FENEIS	Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos
ILS	Intérprete de língua de sinais
INES	Instituto Nacional de Educação do Surdo
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PcD	Pessoa com deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPI	Pretos, pardos e indígenas
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TILS	Tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	AÇÕES AFIRMATIVAS	13
2.1	Contexto histórico	14
2.2	Ações afirmativas no Brasil	17
2.2.1	<i>Da ADPF nº 186/DF</i>	18
2.3	Lei nº 12.711/12 e a inclusão da pessoa com deficiência	21
3	A DEFICIÊNCIA E SUAS TRANSMUTAÇÕES HISTÓRICAS: VISÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO	23
3.1	A visão da deficiência da antiguidade aos dias atuais	23
3.2	A educação das pessoas com deficiência auditiva	25
3.2.1	<i>Correntes comunicativas</i>	27
3.3	Educação e deficiência auditiva no Brasil	29
4	O PRINCÍPIO DA ISONOMIA E A PROTEÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA	32
5	EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE	36
5.1	A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua importância na educação de pessoas com deficiência auditiva	38
5.2	(In)suficiência da ação afirmativa	40
5.2.1	<i>A atuação dos tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa (TILS) e a vivência universitária dos discentes com deficiência auditiva</i>	41
5.2.2	<i>Avaliação, leitura e escrita no ambiente acadêmico: acessibilidade às pessoas com deficiência auditiva</i>	45
5.3	O princípio da isonomia e a acessibilidade	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Ações afirmativas nas instituições de ensino superior público federais e a efetivação do princípio da isonomia às pessoas com deficiência auditiva usuárias de Libras: educação e acessibilidade” tem como propósito problematizar aspectos que tangem à efetivação do princípio da igualdade pela implementação de uma política afirmativa – mais especificamente a reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência, sendo o foco do presente trabalho aquelas com deficiência auditiva usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para tanto, será analisado o delineamento da ação afirmativa feito pelas Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, bem como as especificidades históricas, sociais e educacionais vividas pelo grupo supramencionado, visando problematizar a suficiência da política afirmativa em promover condições de igualdade a grupos minoritários. Cumpre mencionar que em diversas citações presentes na monografia há o uso da palavra “surdo”, uma vez que o emprego de tal vocábulo era recorrente na literatura. Optamos pela adoção do termo “pessoa com deficiência auditiva usuária de Libras” em detrimento do termo “surdo”, por ser o mais adequado. O termo alcança aquelas pessoas que, por terem perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais. Ademais, vale destacar que “deficiência auditiva” é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

A discriminação direcionada a determinados grupos aparece em processos históricos de exclusão que marcam a trajetória das minorias sociais, sejam elas relacionadas ao gênero, à etnia, à nacionalidade, à existência de alguma deficiência, entre outros. Na tentativa de dirimir essas discriminações, que segregam esses grupos minoritários e os colocam em situação de desigualdade de condições, surgem as políticas afirmativas, como medidas necessárias de combate à exclusão. São voltadas à concretização do princípio da isonomia e à efetivação da igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. Muitas vezes são instituídas em contextos educativos, possibilitando a inclusão dos grupos minoritários no âmbito educacional, visto que é garantia básica decorrente da dignidade do ser humano.

A Lei nº 12.711/2012 estabelece a reserva de vagas destinada às instituições de ensino superior público federais, sendo que parte dessa reserva é destinada às pessoas com deficiência – por força da Lei nº 13.409/2016 – e, entre elas, às pessoas com deficiência auditiva usuárias da Língua Brasileira de Sinais. É a partir da perspectiva histórica, social e educacional tangente

ao grupo mencionado que podemos verificar se a implementação da ação afirmativa no âmbito das instituições de ensino superior público federais faz-se suficiente para promover a efetivação do princípio constitucional da isonomia, o objeto central dessa pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa tem por **hipótese** que a reserva de vagas destinada ao grupo de pessoas com deficiência – mais especificamente às pessoas com deficiência auditiva usuárias de Libras, que se enquadram no recorte mencionado pela lei (pessoa com deficiência) – não tem, por si só, o condão de promover a efetivação do princípio da isonomia.

O **objetivo geral** da presente pesquisa é, consonante a tais indagações, analisar criticamente a política afirmativa delineada pelas Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, como mecanismo de amenizar a exclusão no âmbito educacional e promover a efetivação do princípio da isonomia. Adiante, apresenta como **objetivos específicos**:

- a) analisar o contexto histórico, social e educacional vivenciado pelas pessoas com deficiência auditiva usuárias de Libras, compreendendo a justificativa de se inserirem como público-alvo da política afirmativa educacional;
- b) verificar as condições necessárias para que esse grupo tire máximo proveito do âmbito educacional, examinando a suficiência das condições de acessibilidade ofertadas nas instituições de ensino superior público federais;
- c) aferir se a política afirmativa é suficiente para garantir a efetivação do princípio da isonomia, levando em consideração as condições de desenvolvimento necessárias pelas pessoas com deficiência auditiva usuárias de Libras e se essas condições são disponibilizadas nas instituições de ensino superior público federais.

Para a análise desse objeto e o alcance dos objetivos da presente pesquisa, é exigida uma abordagem que demanda o estudo de vários campos do conhecimento, especialmente aqueles que dizem respeito ao Direito e à educação, haja vista o caráter multidisciplinar do tema.

A pesquisa tem como escopo fomentar a discussão a respeito da problemática apresentada a partir de um enfoque analítico baseado em análise bibliográfica e documental. Assim, a **metodologia** a ser adotada fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfico-documental, baseando-se em estudos e documentos publicados anteriormente e que abordam o conteúdo de maneira direta – ou, em determinados casos, indireta:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de

recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 31-32).

A análise se fundamenta em uma revisão bibliográfica para levantar os referenciais teóricos necessários para a compreensão do tema, tais como aqueles que dizem respeito às ações afirmativas (seus fundamentos e objetivos); o sistema constitucional brasileiro (seus princípios e garantias); a análise da validade da política afirmativa por meio do princípio da isonomia; análise histórica, social e educacional da trajetória das pessoas com deficiência – e, inclusive, das pessoas com deficiência auditiva – feita por meio de livros, artigos e outros documentos encontrados ao longo da pesquisa, do estudo realizado acerca das legislações pertinentes, tais como as Leis de nº 12.711/2012, nº 13.409/2016, a Constituição Federal brasileira, além da discussão acerca da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) de nº 186/DF. Para o embasamento teórico da pesquisa, utilizamos como referencial a doutrina de Direito Constitucional (MASSON, 2017), além de autores que promovem a discussão acerca das ações afirmativas (SOUSA, 2018; CROSARA, 2017) e autores que discorrem acerca da educação de deficientes auditivos (LIMA, 2015a; QUADROS, 1997).

No que concerne ao **resultado**, se verificou as condições individuais das pessoas com deficiência auditiva usuárias de Libras necessárias para que fruam, de maneira satisfatória, da educação ofertada nas instituições de ensino superior público federais, com o escopo de revelar se a política pública delineada na Lei nº 12.711/2012 é capaz de efetivar o princípio da isonomia, combatendo as injustiças e a desigualdade sociais, concretizando a justiça social.

Assim, a pesquisa foi dividida em seis capítulos. O primeiro, introito. O segundo, intitulado “Ações afirmativas”, apresentou o contexto histórico do surgimento e da edificação da política afirmativa, a partir de suas origens nos Estados Unidos da América e na Índia, bem como a análise de seu surgimento no Brasil, com discussão acerca da ADPF nº 186/DF e da Lei nº 12.711/12.

O terceiro capítulo, intitulado “A deficiência e suas transmutações históricas: visão social e educação”, teve como escopo analisar a trajetória histórica, social e educacional no que tange às pessoas com deficiência, verificando a visão social acerca do grupo desde a Antiguidade até os dias atuais, com enfoque nas pessoas com deficiência auditiva, grupo ao qual a análise também foi direcionada à educação, tanto no contexto geral, quanto no contexto brasileiro.

No Capítulo 4, intitulado “O princípio da isonomia e a proteção às pessoas com deficiência”, analisou a inserção das pessoas com deficiência entre o rol daqueles a quem a política afirmativa é direcionada, com enfoque ao princípio da igualdade.

Adiante, o quinto capítulo, “Educação, inclusão e acessibilidade”, discorre acerca do contexto em que se desenvolveu a educação da pessoa com deficiência auditiva, bem como aferir a importância da Libras no processo educacional desse grupo, verificando a suficiência ou insuficiência da ação afirmativa na promoção do princípio da isonomia, além de analisar o contexto educacional – se há ou não acessibilidade – nas instituições de ensino superior público federais. Para tanto, foi feita a discussão acerca da atuação dos tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa e da escrita, leitura e avaliação no ambiente acadêmico.

No último capítulo, apresentou-se as considerações finais acerca dos resultados da pesquisa, procurando apontar a importância da ação afirmativa para a democratização do acesso ao ensino superior e a promoção da igualdade, porém demonstrando a insuficiência da política para a promoção do princípio da isonomia, necessitando de mecanismos que permitam a maior inclusão e acessibilidade às pessoas com deficiência auditiva usuária de Libras.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas, também conhecidas como “discriminação positiva”, surgem e se desenvolvem como “medidas necessárias no combate à discriminação e seu efeito mais perverso: a exclusão” (CROSARA, 2017, p. 32). De fato, determinados grupos minoritários são vítimas de processos históricos de exclusão, o que demanda medidas capazes de promover a igualdade de condições. Como bem aponta a autora:

Uma longa jornada de luta contra a discriminação e pelo direito de tratamento igualitário foi empreendida por grupos vítimas de processos históricos de exclusão, demandando medidas que promovessem a igualdade de condições entre sexos, para pessoas com deficiência, para pessoas de diferentes raças, etnias e nacionalidades, entre outros. Sendo assim, resultantes da luta destes grupos minoritários, as ações afirmativas visam promover à inserção de pessoas em lugares e condições antes negados a elas, promovendo a igualdade de oportunidade (CROSARA, 2017, p. 32).

As ações afirmativas, portanto, aparecem como uma tentativa de eliminar as diversas formas de discriminação que permeiam a história de determinados grupos sociais e limitam suas oportunidades. Sidney Madruga (2005) destaca o duplo caráter dessa medida: o reparatório (corrigir injustiças praticadas no passado) e o distributivo (repartir as oportunidades de forma mais justa e igualitária). A destinação de toda ação afirmativa, segundo Montebello (2005), é promover oportunidades a grupos minoritários, assegurando-lhes igualdade de acesso, uma vez que, socialmente, são marginalizados. Em outras palavras, as ações afirmativas:

[...] são políticas públicas ou privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da isonomia material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, étnica, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. As ações afirmativas, portanto, visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação negativa, mas também as discriminações de fundo cultural, estrutural e enraizadas na sociedade. O objetivo das ações afirmativas é a concretização da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (SOUSA, 2018, p. 101)

Sousa (2018) também destaca que as ações afirmativas, muitas vezes, são instituídas em contextos educativos, possibilitando que a participação em todas as oportunidades oferecidas – educacionais, promocionais e de treinamento, inclusive – inclua grupos minoritários. A ênfase dada ao campo educacional pelas ações afirmativas não é desmotivada. Além de ser direito básico decorrente da dignidade do ser humano, a educação abre portas ao acesso das demais garantias básicas, elencadas no artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, de 1988. É por meio

da educação que se cria melhores condições de emprego e, conseqüentemente, do sustento pessoal e familiar; que se permite uma participação política mais efetiva e consciente; que se facilita a produção de diversos conhecimentos específicos, capazes de atender à necessidade dos vários grupos sociais (CROSARA, 2017, p. 32). Assim, quando determinado grupo encontra o acesso à educação dificultado, os demais aspectos supramencionados também ficam comprometidos. As ações afirmativas educacionais têm destaque, portanto, dentre as demais medidas afirmativas implementadas nos diversos âmbitos (CROSARA, 2017).

Nesse sentido, o objeto da presente pesquisa engloba as cotas para ingresso nas instituições de ensino superior público federais, conforme estabelecidas pela Lei nº 12.711/2012, em especial aquelas reservadas para deficientes. A abrangência da reserva de vagas para pessoas com deficiência se deu com a Lei 13.409/2016, que alterou parte do texto da Lei nº 12.711/2012 e será analisada posteriormente. Passamos, então, a discorrer acerca do contexto histórico em que surgem e se desenvolvem as políticas afirmativas.

2.1 Contexto histórico

Conforme leciona Alice Ribeiro de Sousa (2018), uma das primeiras vezes em que se utilizou o termo “ação afirmativa” foi nos Estados Unidos, no ato *Executive Order 10925*, com a assinatura do então presidente John Kennedy, datado de 06 de março de 1961. O intuito do ato era defender a necessidade de se adotar medidas que assegurassem empregos à população e, para além disso, garantir que, “como funcionárias, essas pessoas fossem bem tratadas durante a relação empregatícia, sem levar em conta sua raça, credo, cor ou origem de nacionalidade (SOUSA, 2018, p. 100 – 101). Em continuidade com o primeiro ato, em 1965 é chancelado o *Executive Order 11246*, pelo presidente Lyndon Johnson, exigindo que todos os empregados do governo fossem contratados por meio de uma ação afirmativa, sem qualquer distinção, conforme o ato anterior, o que impediu que grupos desfavorecidos fossem alvo de discriminação (SOUSA, 2018).

Como resultado dos movimentos de luta por direitos civis nos Estados Unidos, entabulados pelos afro-americanos nos anos de 1950, deu-se início à implementação de ações afirmativas no campo educacional, no ano de 1960. A despeito da abolição da escravatura, ocorrida no ano de 1865, um modelo segregacionista vigorou nos estados do sul do país, denominado como doutrina dos “iguais, mas separados” (CROSARA, 2017). A denominação se dava pelo fato de que havia uma segregação entre negros e brancos, devendo estes ocuparem

lugares separados nos espaços sociais, como transporte público, banheiros e escolas, dentre outros. A doutrina supramencionada teve não só o reconhecimento, mas a autorização da Suprema Corte norte-americana, no julgamento do caso *Plessy v. Ferguson*, em 1896. Na década de 1950, a doutrina dos “iguais, mas separados” é abandonada pela Suprema Corte dos Estados Unidos, graças aos movimentos de luta por direitos civis, conforme o precedente criado no caso *Brown v. Board of Education of Topeka*, relacionado à segregação nas instituições de ensino públicas (SARMENTO, 2008). Mister apontar que as ações afirmativas estadunidenses não encontram previsão expressa em lei, mas são “resultado de construção jurisprudencial dos tribunais americanos, que a partir dos *leaders cases* foram fixando e reformando seu entendimento acerca do tema” (CROSARA, 2017, p. 35).

Apesar do surgimento do termo ser associado aos Estados Unidos, sendo a experiência americana de *affirmative action* apontada como paradigma a outros países (D’ADESKY, 2003), as ações afirmativas não foram inventadas *stricto sensu* nesse país e sua existência não se limita aos países ocidentais. O pioneirismo, segundo Pisticelli (2014), se deu na Índia: durante a colonização britânica, foram estabelecidas, nos anos de 1919 e 1935, duas reformas eleitorais, que instituíam um sistema de representação parlamentar, promovendo determinadas castas minoritárias, mulheres e minorias religiosas – muçulmana, cristã e sikh. No ano de 1948, momento da independência da Índia, é criado um sistema de cotas com o intuito de amparar as classes minoritárias, garantindo-lhes acesso às universidades e a empregos públicos (D’ADESKY, 2003).

Sobre o cenário mencionado, Feres Júnior (2006) leciona que, apesar da trajetória longa das ações afirmativas na sociedade indiana, foi, em um primeiro momento, criada e instituída pelos britânicos em uma tentativa não de promover igualdade social, mas de enfraquecer a população indiana, perfil esse que se alterou após a independência do país (FERES JÚNIOR, 2006, p. 47). Além disso, imperioso destacar que a opção indiana foi por adotar reservas de “assentos ou posições, cujo funcionamento determina que os candidatos beneficiados pela reserva não precisem competir com os demais, sendo a cota reservada proporcional ao número de pessoas do grupo em relação à população indiana” (CROSARA, 2017, p. 34). Após a independência do país, em 1947, e a promulgação de sua Constituição, ano de 1950, as ações afirmativas instituídas pelos britânicos na Índia foram ampliadas, graças ao suporte constitucional. O sistema de castas fora banido, mas não foi o suficiente para promover a igualdade entre os grupos existentes, o que proporcionou a inclusão de uma emenda constitucional em 1951, visando a previsão e validação expressa dessa medida de discriminação positiva (CROSARA, 2017).

Uma das grandes diferenças entre os modelos de ação afirmativa entre os Estados Unidos e a Índia é, conforme analisa Weisskopf (2008), o maior destaque dado pelo governo indiano, posto que que é marcado por um caráter mais intervencionista. Nos Estados Unidos, a reserva de vagas foi proibida pela Suprema Corte norte-americana, no julgamento do caso *Bakke vs. Regents of the University of California*, conforme leciona Crosara (2017), sendo, então, proporcionada uma vantagem adicional (*boost*). No caso da Índia, a porcentagem marginalizada da população – que necessita da ação afirmativa – é proporcionalmente maior que a dos Estados Unidos, devido ao sistema de castas e grupos étnicos existentes no país. Dessa forma, o país impõe um número determinado de reserva de vagas, o que permite, inclusive, um maior número de beneficiados em relação ao modelo norte-americano.

De acordo com Sarmiento (2008), as ações afirmativas começaram a perder fôlego nos Estados Unidos nas últimas décadas, em função, principalmente, da atuação de representantes da direita política norte-americana, aliado à ascensão de um perfil mais conservador da Suprema Corte. Apesar disso, o autor menciona que a aplicação das ações afirmativas durante décadas no país impactou de forma significativa o quadro de desigualdade para negros, possibilitando uma melhora significativa na qualidade de vida desse grupo, de uma forma geral (SARMENTO, 2008), “diminuindo o preconceito e fortalecendo a autoestima dos beneficiários, sem que ocorresse o acirramento entre brancos e negros” (CROSARA, 2017, p. 38).

Além dos dois países mencionados, alguns Estados nacionais merecem destaque no tocante às suas políticas de ações afirmativas. Cumpre mencionar que o modelo e as especificidades da ação afirmativa se transmutam de acordo com a realidade social em que é aplicada, adequando-se às particularidades de cada uma. Na Grã-Bretanha, desde sua concepção, as políticas públicas levam em consideração, obrigatoriamente, as nuances e reais necessidades de todos os diferentes grupos sociais e culturais. No Canadá, por sua vez, a ação afirmativa deve alcançar diferentes níveis de participação e representação de pessoas com deficiência e de minorias étnicas no mercado de trabalho, proporcionando uma equidade proporcional se comparada com os níveis existentes relacionados à população em geral (D’ADESKY, 2003).

A França, por sua vez, instituiu, por meio de revisões constitucional e eleitoral, datadas de 08 de julho de 1999 e 06 de junho de 2000, respectivamente, medidas que visavam a maior participação e inserção da mulher na Assembleia Nacional. O governo da Malásia também adotou um sistema de cotas, tendo como público-alvo a população indígena e abrangendo áreas como direito de posse, promoção ao serviço público e ao emprego e acesso às universidades. No tocante ao Oriente Médio, o Líbano destaca-se pela instituição de ações afirmativas não

apenas com o intuito de dirimir a discriminação no ambiente de trabalho, mas também para diminuir o desequilíbrio entre as facções religiosas (D'ADESKY, 2003).

Feitas algumas considerações acerca do contexto histórico das ações afirmativas, passamos a analisar como se deu o surgimento e a evolução no Brasil, mais especificamente no âmbito educacional.

2.2 Ações afirmativas no Brasil

O paradigma adotado no Brasil referente à implementação das ações afirmativas em muito se assemelha ao modelo implementado nos Estados Unidos, mais do que as políticas afirmativas executadas na Índia (CROSARA, 2017). Feres Júnior discorre sobre o assunto, afirmando que:

Primeiro, de maneira mais geral, tem-se as similaridades históricas compartilhadas por Estados Unidos e Brasil, as maiores colônias europeias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes no Novo Mundo. Segundo, temos a grande influência mundial da cultura norte-americana, que é particularmente forte nos países do continente americano. Terceiro, no bojo da influência da cultura norte-americana aparece com visibilidade a cultura negra daquele país, que, por seu turno, acumula um passado rico de lutas contra a discriminação naquele país. Ou seja, por razões de para poder imperial e de protagonismo histórico, o movimento negro americano e suas formas de luta, mobilização e conquista (ação afirmativa pertencendo a esta última categoria), tornaram-se um referencial importantíssimo para o movimento negro brasileiro. [...] Enfim, uma vez que a recepção da ação afirmativa no Brasil se deu quase exclusivamente via Estados Unidos, seja por importação, cópia, adaptação ou reinterpretação, é razoável e expediente que comecemos por identificar o que nos chega dessa experiência. (FERES JÚNIOR, 2006, p. 48).

Apesar da influência estadunidense na formação das ações afirmativas no Brasil, em muito se diferem. Aguiar (2009) destaca que um dos pontos pelos quais se dá essa diferenciação é a percepção “racial” que se tem em ambas as sociedades. Enquanto nos Estados Unidos essa percepção era polarizada e o preconceito estava fundamentado na descendência, no Brasil não há polarização dessas entidades “raciais”, sendo que o preconceito “opera com a cor, a condição social, o nível de instrução, a aparência” (AGUIAR, 2009, p, 29). Crosara (2017) disserta sobre tal afirmação, dispondo que a tal disposição social gera uma cultura pátria marcada por ambiguidade, mascarando o preconceito em diversas situações e, em outras, rejeitando a discriminação e permitindo a convivência. Assim, a formatação das ações afirmativas no Brasil

é um desafio, sendo necessária uma devida atenção às especificidades locais (CROSARA, 2017, p. 38).

Outro ponto em que as políticas afirmativas educacionais brasileiras se diferem do paradigma norte-americano é no tocante à sua obrigatoriedade. A Lei nº 12.711/2012 torna obrigatória a adoção das ações afirmativas nas instituições de ensino superior público federais, além de que a legislação brasileira vigente determina uma reserva de vagas aos candidatos que se enquadrem no perfil legal. Nos Estados Unidos não há obrigatoriedade de adoção dessa política, sendo facultativa à cada instituição de ensino, respaldada ou vetada pelos precedentes judiciais. Ademais, não há reserva de vagas, sendo que, no geral, o candidato recebe uma vantagem adicional ao concorrer com os demais, tendo em vista as diferenças dos sistemas de seleção para o ingresso nas universidades de ambos os países (CROSARA, 2017).

Isso posto, convém destacar que é na década de 1990 que as políticas afirmativas ganham força no Brasil, sendo inicialmente voltadas ao combate da desigualdade racial. Foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que possibilitou a construção de um cenário auspicioso para o ingresso das ações afirmativas no cenário político e jurídico brasileiro. Porém, a implementação das ações afirmativas em território nacional não se construiu isenta de críticas. Passaremos a analisá-las, dando destaque à Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF que, apesar de versar acerca das cotas baseadas em um critério étnico-racial, faz-se fundamental para a compreensão do histórico do objeto de estudo.

2.2.1 Da ADPF nº 186/DF

O debate acerca das críticas direcionadas à implementação das ações afirmativas voltadas ao ingresso nas instituições de ensino superior público federais é de suma importância, não apenas para ampla compreensão do cenário social brasileiro em que a política afirmativa foi inserida, mas também para analisar criticamente a adoção de tais medidas. Vale destacar que o sistema de cotas raciais existe no Brasil desde o ano de 2000, introduzido pela Universidade de Brasília. Essa postura de referida instituição levou a discussão ao Supremo Tribunal Federal (STF), nos autos da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186.

Cumprir mencionar que a ADPF foi instruída no texto da Constituição Federal de 1988, no §1º de seu artigo 102. Trata-se de ação de controle de constitucionalidade, de competência

exclusiva do Supremo Tribunal Federal, por meio da qual, conforme leciona Nathalia Masson (2017), visa-se manejar tutela a preceitos fundamentais abarcados na Constituição.

A ADPF nº 186/DF, julgada pelo STF na data de 26 de abril de 2012, foi movida pelo Partido Democratas (DEM) em face do Reitor, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Centro de Seleção e Promoção de Eventos, todos da Universidade de Brasília (UnB). O objeto da ação era a declaração de inconstitucionalidade dos atos administrativos promovidos pelos impetrados, que instituíram sistema de reserva de vagas baseado em critério étnico-racial no processo de seleção para o ingresso de vestibulandos na UnB (SOUSA, 2018). O arguente alegou ofensa aos artigos 1º, *caput* e inciso III; 3º, inciso IV; 4º, inciso VIII; 5º, incisos I, II, XXXIII, XLII, LIV; 37, *caput*; 205; 207, *caput*; e 208, inciso V, todos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012b). Sua análise se faz fundamental para a compreensão da visão social acerca das ações afirmativas, bem como do debate que cerca o tema.

Em suma, o partido defendeu que as cotas raciais instituídas pela Universidade de Brasília violam o princípio constitucional da proporcionalidade, por ofensa ao subprincípio da adequação, no tocante à utilização da raça como critério para diferenciação de direitos entre indivíduos. Isso porque, segundo o arguente, no Brasil não haveria uma discriminação racial, mas sim social. Dessa forma, o sistema de cotas utilizado pela UnB poderia agravar o preconceito racial, gerando, ainda, uma discriminação reversa em relação aos “brancos pobres, além de favorecer a classe média negra” (BRASIL, 2012b, p. 13).

Sousa (2018) explica que o argumento do Partido Democratas se fundou nas seguintes assertivas:

[...] o conceito de raça não existe; as desigualdades entre brancos e negros não têm origem na cor; a escravidão dos negros ocorreu em razão do lucro com o tráfico negreiro e não por motivos de cunho racial; a importação de ações afirmativas pode trazer problemas como a segregação entre grupos sociais; os fundamentos estatísticos para justificar as ações afirmativas são manipulados; o sistema de classificação empregado é inadequado à realidade multirracial brasileira; os programas de ingresso à universidade devem ser pautados pela proporcionalidade (SOUSA, 2018, p. 140-141).

Na resposta, os impetrados destacaram a necessidade de se adotar ações concretas para se alcançar a igualdade constitucional, arguindo que:

[...] o combate à discriminação deve ser conjugado com a vertente promocional, a fim de se alcançar a igualdade, já que a penalização do racismo apenas o tornou velado; a discriminação é fundada na cor e na aparência, não guardando vínculo com a identidade genética; a reserva de cotas raciais é instrumento de democratização do ensino superior, podendo ser abandonado apenas depois que forem eliminadas todas

as restrições ao acesso de certas categorias sociais à universidade; o sistema de cotas adotado pela UnB é constitucional (SOUSA, 2018, p. 141).

No julgamento, o Ministro relator Ricardo Lewandowski afirma que para as sociedades contemporâneas que tiveram sua história marcada pela experiência da escravidão, repressão e preconceito, que enraíza uma discriminação e uma percepção depreciativa de raça, a garantia de uma igualdade meramente formal contribui para perpetuar as desigualdades que de fato existem entre os sujeitos (BRASIL, 2012b). Na sequência, o ministro aponta o reduzido número de pardos e negros na participação social do exercício de cargos ou funções de destaque ou relevância, tanto na seara pública quanto na privada, o que é resultado de um histórico de discriminação presente no cerne social que atinge sucessivas gerações de pessoas pertencentes a esses grupos, ainda que na maior parte das vezes aconteça de forma velada. A reserva de vagas instituída pela UnB, portanto, seria uma forma de correção de desigualdades sociais, historicamente determinadas, bem como a promoção de diversidade cultural na comunidade acadêmica e científica, não se demonstrando desproporcional ou irrazoável, afigurando-se, ainda, compatível com os princípios e valores da Constituição Federal.

Com o julgamento, a constitucionalidade do sistema de cotas raciais foi devidamente proclamada. Conforme destaca Crosara (2017), o voto do Ministro Lewandowski foi acolhido por unanimidade e, no acórdão proferido pelo Tribunal, aplicou-se a teoria da justiça distributiva de Rawls (2002), “utilizando o princípio da diferença para justificar a razoabilidade e, portanto, a constitucionalidade das cotas socioeconômicas, assim como as étnico-raciais” (CROSARA, 2017, p. 203), em um julgamento favorável à adoção das ações afirmativas:

É bem de ver, contudo, que esse desiderato, qual seja, a transformação do direito à isonomia em igualdade de possibilidades, sobretudo no tocante a uma participação equitativa nos bens sociais, apenas é alcançado, segundo John Rawls, por meio da aplicação da denominada “justiça distributiva”. Só ela permite superar as desigualdades que ocorrem na realidade fática, mediante uma intervenção estatal determinada e consistente para corrigi-las, realocando-se os bens e oportunidades existentes na sociedade em benefício da coletividade como um todo. Nesse sentido, ensina que “As desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos”. O modelo constitucional brasileiro não se mostrou alheio ao princípio da justiça distributiva ou compensatória, porquanto, como lembrou a PGR em seu parecer, incorporou diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade. Como sabem os estudiosos do direito constitucional, o nosso Texto Magno foi muito além do plano retórico no concernente aos direitos e garantias fundamentais, estabelecendo diversos instrumentos jurídicos para conferir-lhes plena efetividade. Esse novo modo de encarar os direitos básicos da pessoa humana - isto é, para além do plano do mero discurso -, como é evidente, não avança sem resistências, pois, como adverte Michel Rosenfeld, “[...] a adoção de

um novo princípio de justiça distributiva possivelmente criará conflitos entre reivindicações baseadas nos velhos e nos novos princípios”. No que interessa ao presente debate, a aplicação do princípio da igualdade, sob a ótica justiça distributiva, considera a posição relativa dos grupos sociais entre si. Mas, convém registrar, ao levar em conta a inelutável realidade da estratificação social, não se restringe a focar a categoria dos brancos, negros e pardos. Ela consiste em uma técnica de distribuição de justiça, que, em última análise, objetiva promover a inclusão social de grupos excluídos ou marginalizados, especialmente daqueles que, historicamente, foram compelidos a viver na periferia da sociedade. (BRASIL, 2012b, p. 52-53. Acórdão).

Feitas as considerações necessárias acerca da constitucionalidade das políticas afirmativas baseadas no critério étnico-racial, debatida no emblemático julgamento da ADPF nº 186/DF, posto que foi debate de suma importância acerca da implementação das ações afirmativas no Brasil, passamos a analisar como se deu a inclusão das pessoas com deficiência como sujeitos a quem a reserva de vagas se destina.

2.3 Lei nº 12.711/12 e a inclusão da pessoa com deficiência

O acórdão publicado no julgamento da ADPF nº 186/DF reconheceu por unanimidade a improcedência do pedido de declaração de inconstitucionalidade das cotas raciais, validando sua adoção pelas universidades brasileiras. Como resultado do amadurecimento do debate acerca do tema – implementação das ações afirmativas no ensino superior público –, foi aprovada, no dia 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711, que institui, de forma obrigatória, o sistema de reserva de vagas a todas as instituições de ensino superior público federais.

Em sua gênese, a Lei nº 12.711/12 determinou a implementação progressiva, até o ano de 2016, da reserva de, no mínimo, 50% das vagas das referidas instituições de ensino para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em instituições de educação públicas, conforme disposto em seu artigo 1º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012a).

As vagas tratadas pelo artigo supramencionado foram distribuídas entre sujeitos oriundos de famílias com renda mensal per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio nacional, e/ou autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). No ano de 2016, a Lei nº 12.711/12 sofreu alteração, trazida pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, incluindo as pessoas com deficiência dentre a distribuição de vagas. Com a alteração, o artigo 3º passa a vigorar com a inclusão de “pessoas com deficiência”:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012a).

Feitas essas considerações acerca da inserção da pessoa com deficiência na reserva de vagas para o ingresso nas instituições de ensino superior público federais, passamos a analisar o histórico social da visão da pessoa com deficiência, de modo a contextualizar a inclusão desse grupo como alvo da política afirmativa.

3 A DEFICIÊNCIA E SUAS TRANSMUTAÇÕES HISTÓRICAS: VISÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

A visão social da pessoa com deficiência percorre uma trajetória de mudanças, tanto na construção da figura do sujeito, quanto em sua educação. Para compreendermos as marcas sociais da pessoa com deficiência, bem como a maneira em que se deu seu trajeto ao longo da história, é mister analisarmos os registros históricos relacionados à comunidade, incluindo a forma como se desenvolveu a educação direcionada às pessoas com deficiência auditiva.

3.1 A visão da deficiência da antiguidade aos dias atuais

Em relação à história da Antiguidade Grega, Barnes (1997) aponta a elaboração de arquétipos associados às pessoas com deficiência, por meio do sistema de crenças pagão politeísta. Uma narrativa mitológica emblemática é a que narra a história de Hefesto, filho de Era e Zeus. Bulfinch (2006) expõe uma versão do mito mencionado, onde Hefesto é jogado de um vulcão e lesiona a perna na queda, sendo expulso do monte Olimpo e obrigado, a partir de então, a habitar o interior da terra, em uma ilha vulcânica. Sobre o tema, Stiker (1999) analisa que, embora existam diversas variações da história de Hefesto, há dois pontos que se conectam: a deficiência e a exclusão da vida pública.

A narrativa supramencionada reflete a visão da civilização grega na antiguidade, que valorizava um certo padrão de corpo, no qual o corpo com deficiência não se enquadrava. De acordo com Barnes (1997), as crianças gregas tinham suas estruturas físicas examinadas, assim com suas respostas aos estímulos naturais, no intuito de atestar se eram enquadradas no padrão cultuado. Caso não se enquadrassem, a resposta social era o infanticídio, provavelmente o maior indicativo de como essa sociedade compreendia a deficiência.

A filosofia grega seguia a mesma linha de pensamento social, como aponta Souza (1995) no tocante à visão de filósofos gregos acerca das pessoas com deficiência auditiva:

Com o aval de filósofos como Aristóteles, até o quase final da Idade Média, os surdos eram considerados imbecis e, portanto, sem direitos legais ou civis. O Código Justiniano de 529, entretanto, já distinguia surdos congênitos daqueles que haviam adquirido a surdez após terem recebido instrução. A estes, e apenas estes, era concedido o exercício da cidadania (SOUZA, 1995, p.71-72).

Dessa forma, as pessoas com deficiência auditiva não eram detentoras de direitos legais ou civis, nem recebiam instrução. Apenas aqueles que adquirissem a deficiência auditiva após terem recebido instrução eram considerados cidadãos. O aparecimento de figuras que personificavam a zombaria a partir de corpos que fugissem do padrão dominante, como bobos da corte, ainda na Antiguidade, denota a criação da imagem caricata das pessoas com deficiência, vistas como objeto de curiosidade ou alvo do ridículo (BARNES, 1997, p. 14).

Na Idade Média, com a extensão e o fortalecimento da Igreja Católica, as pessoas com deficiência passam a ser espiritualizadas, sendo a deficiência tomada como uma condição da alma (ARANHA, 2001). Um exemplo que demonstra essa transformação da visão social das pessoas com deficiência é, segundo Barnes (1997), uma passagem do livro de Mateus, na Bíblia, em que um homem tem sua paralisia suprimida após ser perdoado e se ver livre de seus pecados.

A partir dos séculos XVII e XVIII, com o desenvolvimento do Iluminismo e do registro enciclopédico do conhecimento produzido, a biologia e a medicina passam a ser o paradigma em que se baseia a visão do corpo, incluídas as deficiências. Uma crescente institucionalização do corpo com deficiência se inicia, segregando, de uma maneira geral, as pessoas com deficiência em instituições apartadas ou escolas especiais, sendo que “[...] frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional” (ARANHA, 2001, p. 08).

No Brasil, instituições com essa destinação, estritamente, surgem a partir do século XIX. Como aponta Lanna Junior (2010), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, de 1854 (hoje, Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹, de 1856 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) foram as primeiras instituições criadas no Brasil destinadas à educação de pessoas com deficiência, funcionando como internatos. Vale destacar que a autora também aponta, de encontro com a problemática supramencionada, que o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos já sofria “desvio de seus propósitos originais, transformando-se em um verdadeiro asilo de surdos” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 32), o que reformas posteriores acabaram por sanar.

A institucionalização da deficiência mostrou diversas consequências no século XX, como pontua França (2014), com destaque na área da medicina, sendo elaborada a Classificação

¹ O estigma social de que toda pessoa com deficiência auditiva desenvolve, também, uma deficiência na fala é muito difundido, porém carece de embasamento científico e é carregado de preconceito. A deficiência auditiva não está, necessariamente, relacionada à deficiência na fala, sendo o termo “surdo-mudo” pejorativo, discriminador e limitante. Há casos em que a pessoa com deficiência auditiva também apresenta deficiência na fala, porém o termo é comumente utilizado de maneira generalista. Vale destacar que as pessoas com deficiência auditiva são, em sua maioria, plenamente capazes de emitir sons e falar a língua portuguesa, além de que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a segunda língua oficial do Brasil.

Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID)², dando origem, após, à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). O modelo posterior – e atualmente utilizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – substitui, conforme pontuam Farias e Buchalla, o enfoque negativo da deficiência, “considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social” (BUCHALLA; FARIAS, 2005, p. 187). A instrumentalização da deficiência é importante não apenas para a área médica, mas também para o alcance das políticas sociais, incluindo as da saúde, trabalho e educação, que, por muitas vezes, necessitam de uma definição ou justificativa para que um benefício seja concedido ou, ainda, para que um direito seja garantido (BUCHALLA; FARIAS, 2005).

Apesar dos avanços, ainda na contemporaneidade diversos desafios são impostos no tocante à inclusão da pessoa com deficiência, seja em relação à acessibilidade, à discriminação e à opressão, seja à falta de efetivação de direitos.

Vemos, então, que, apesar dos avanços e melhorias na forma em que a sociedade enxerga a deficiência e na maior assistência disponível a essa comunidade, a história destaca a exclusão de pessoas com deficiência, que perdura até os dias atuais. Os deficientes auditivos não são excluídos dessa trajetória, que passaremos a analisar com enfoque na educação, pilar imprescindível para a comunicação entre sujeito e sociedade.

3.2 A educação das pessoas com deficiência auditiva

Conforme mencionado anteriormente, durante toda a Antiguidade até quase o final da Idade Média, as pessoas com deficiência auditiva não tinham acesso à educação – com algumas exceções, nos casos em que os sujeitos adquiriam a deficiência auditiva após terem recebido instrução.

Já no final da Idade Média e no início da Idade Moderna, há o aparecimento de casos de crianças surdas na nobreza, incluindo primogênicas do sexo masculino – e potenciais herdeiras –, pela prática comum da consanguinidade, inspirada pelo desejo da nobreza de manter preservada e protegida a riqueza dentro da própria família. Dessa forma, o Código Justiniano previa que as pessoas com deficiência auditiva que pudessem receber educação

² Originalmente publicada em língua inglesa, sob o título de *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH).

formal poderiam preservar sua cidadania, bem como herdar propriedades e dirigir seus assuntos a partir da escrita (SOUZA, 1995). No tocante à educação dessas pessoas pertencentes à nobreza, o foco era na escrita, entendida como meio facilitador de aprendizagem e vista como condição necessária para que as pessoas com deficiência auditiva tivessem seus direitos legais (FERNANDES, 2011). Apesar disso, a educação era realizada através da exposição tanto à escrita quanto à fala e à datilografia.

Nos primórdios da Idade Moderna, uma prática peculiar de se lidar com o que fugia do comum era a denominada *stutifera navis*. Como descreve Foucault (1978), em “História da Loucura”, consistia em levar os sujeitos considerados “loucos” para dentro de barcos, que eram lançados à deriva na água, como uma forma das cidades de se livrarem deles. Vale destacar que, nesse período, as pessoas com deficiência eram vistas como “loucas” (FOUCAULT, 1978, p. 13 – 15). Adiante, surge na Modernidade uma nova concepção na educação das pessoas com deficiência auditiva, que passa a ser percebida como sujeito passível de receber informações e de ser educado, efetivamente. Com o fim do regime feudal, marcado pelo enorme êxodo rural, combinado com o acúmulo nos centros urbanos, construíram-se estereótipos sociais, como os de “delinquentes”, “improdutivos” e “deficientes”, que se aglutinavam nas cidades. Imperioso era ajustar o funcionamento social e manter a ordem, garantindo a reinserção produtiva do “desajustado” (FOUCAULT, 1991). Assim, o Estado Moderno tomava para si o dever de reabilitação, através de mecanismos institucionais que asseguravam sua reclusão e confinamento, dando origem a escolas para pessoas com deficiência auditiva (SOUZA, 1995).

Nesse contexto, o corpo desses sujeitos se torna um “objeto de cuidado”, sendo as marcas da excepcionalidade compreendidas, então, como “sintomas orgânicos sociais passíveis de serem tratados” (SOUZA, 1995, p. 73), de forma que “não é mais o aluno, enquanto organismo social, que a escola recebe, mas o deficiente auditivo e sua deficiência; a ele – ao ‘deficiente’ – caberia a submissão às práticas ‘ortopédicas’ de reabilitação na busca do resgate de uma função que já deveria ser operante” (SOUZA, 1995, p. 73). Isso posto, percebe-se uma desumanização na forma de se enxergar e educar o deficiente auditivo, resumindo-o à sua deficiência e colocando-a como uma barreira a ser superada – não respeitada. Assim, de certa forma, esses sujeitos veem-se obrigados a se adaptarem à sociedade, sem uma resposta de promoção de acessibilidade.

3.2.1 Correntes comunicativas

A correntes comunicativas são diferentes metodologias que abordam a educação da pessoa com deficiência auditiva. No contexto do Estado Moderno, são construídas as origens das duas filosofias de reabilitação educacional dos deficientes auditivos: o Oralismo e o Gestualismo. Ambos tinham como objetivos da educação a reabilitação da deficiência e o ensino monolíngue, porém seguiam por caminhos diversos (SOUZA, 1995, p. 73).

O Oralismo, classicamente, tinha como alicerce a ideia de que a língua oral era superior à “forma gestual” que as pessoas com deficiência auditiva tinham de se comunicar, ou, ainda, à “mímica” utilizada. A língua de sinais não tinha status linguístico e, portanto, “a língua oral melhor se prestava, por ser um instrumento simbólico mais rico e complexo, à expressão do pensamento e às atividades simbólicas necessárias à cognição” (SOUZA, 1995, p. 73 – 74). Assim, essa perspectiva defendia a necessidade de oralização da pessoa com deficiência auditiva, aproximando-a do “modelo ouvinte” e distanciando-a, ao máximo, de sua identidade. Essa concepção, como discorrem Lima, Sampaio e Ribeiro (2015), “não apenas marca a surdez como ‘ausência’ – de audição e de oralidade, incentivando-o a falar, a ler lábios –, mas nega as culturas e identidades surdas” (LIMA; RIBEIRO; SAMPAIO, 2015, p. 97). A língua de sinais é marcada como um empecilho ao domínio da oralidade. Caímos, aí, em uma característica marcante das narrativas ouvintes acerca das pessoas com deficiência auditiva – o discurso da falta, da ausência, em uma perspectiva de que esses sujeitos necessitam de reparos e de uma normalização. Uma grande parte do público-alvo do Oralismo não se adaptou ao:

[...] enfoque oralista e não se tornou um ‘ouvinte em potencial’, por não conseguir desenvolver a língua oral nem uma comunicação competente utilizando a fala, então esses surdos foram considerados incapazes, pessoas que apresentavam significativos comprometimentos sociais e cognitivos. O fracasso era deles, dos surdos – pensava-se – e não do Oralismo (LIMA; RIBEIRO; SAMPAIO, 2015, p. 99).

Em meio à emergência da forte defesa do Oralismo, surge a segunda forma originária das correntes comunicativas, o Gestualismo, em meados de 1750. Também previa uma educação “ortopédica”, corretiva ou reabilitadora (SOUZA, 1995), porém com um viés pedagógico diverso do Oralismo. Nesse método, defendia-se que as pessoas com deficiência auditiva tinham uma linguagem própria, constituída por gestos, e que a educação deveria basear-se nela. Apesar disso, o Gestualismo não conseguiu superar o monolinguismo, sendo atitude linguística etnocentrada (SOUZA, 1995), que enxergava na língua de sinais uma “ponte”

para a oralidade. A divergência entre qual dos dois métodos adotar para a educação levou à promoção do Congresso de Milão, no ano de 1880, estando presentes apenas ouvintes e declarado que a educação das pessoas com deficiência auditiva deveria ser baseada apenas no método oralista, excluindo-se a linguagem gestual (Freire; Nolasco; Silva, 2017, p. 541).

A partir de 1970, o Gestualismo assume outra roupagem, com maior embasamento em pesquisas, dando origem à Comunicação Total. Devido aos resultados frustrados, muitos adeptos do Oralismo migraram ao novo método educacional. A proposta é de se utilizar de quaisquer estratégias para a educação da pessoa com deficiência auditiva que permitam o “resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas” (CICCONE, 1996, p. 07). Assim, o estudante tem a liberdade de se valer de todas as formas possíveis – gestos, mímica, língua de sinais, leitura labial e escrita – para se comunicar, cabendo a escolha à pessoa com deficiência auditiva (SALES, Adriane; SALES, Elielson; SILVA, Francisco, 2012).

O movimento da Comunicação Total também não ficou isento de críticas. Marchesi (1987) apresentou o argumento de que, além de apresentar ao aluno com deficiência auditiva diversas formas de se comunicar, é necessário, também, verificar se o conhecimento e a incorporação de tais códigos se dá de maneira eficiente. Ademais, como aponta Camila Machado de Lima, de que forma poderá o aluno com deficiência auditiva, que chega à escola desprovido do:

[...] conhecimento da língua de sinais, fala, leitura labial e leitura-escrita, ‘eleger’ um desses recursos comunicativos para interagir com alguém? Ainda que saiba alguns gestos, muitas vezes criados, na interação/interlocução mãe-criança surda, uma linguagem, por assim dizer, ‘umbilical’, eles são compartilhados apenas naquele contexto. Esses gestos, por não serem entendidos por uma outra pessoa, causam estranhamento (LIMA, 2004, p. 27).

Diante disso, surgem, na década de 1980, discussões iniciais acerca da implementação do Bilinguismo enquanto proposta educacional (SALES, Adriane; SALES, Elielson; SILVA, Francisco, 2012). A Educação Bilíngue objetiva que:

a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado por parte da criança ouvinte, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária (LACERDA, 1998). Segundo a autora, esta perspectiva, preconiza o estímulo, o mais precoce possível, ao aprendizado da língua de sinais como primeira língua (L1), que não demanda ‘condições especiais de aprendizagem’ e, posteriormente, o ensino da língua da comunidade ouvinte, como segunda língua (L2), utilizando a Língua de Sinais (L1) como língua de instrução (SALES, Adriane; SALES, Elielson; SILVA, Francisco, 2012, p. 42).

Nessa perspectiva, prioriza-se o desenvolvimento da língua de sinais e, a partir dela, o ensino da língua portuguesa. É, portanto, apontada como a modalidade mais adequada de educação das pessoas com deficiência auditiva. Nesse sentido, Brito (1989, p. 91) sustenta que “o bilinguismo, uso da língua de sinais e oral em suas especificidades, em situações diferentes, é condição *sine qua non* para a integração psicossocial e para o sucesso educacional do surdo”.

Entretanto, para que essa proposta seja implementada nos projetos educacionais, modificações internas nas escolas são necessárias, uma vez que não basta fazer circular a língua de sinais ou utilizá-la em sala de aula ou espaços na escola: uma revisão dos processos didáticos e pedagógicos faz-se imprescindível, além de “fomentar uma mudança na perspectiva social de percepção da surdez, que tire estes alunos do lugar de inferioridade para a vivência real de sua diversidade linguística” (SALES, Adriane; SALES, Elielson; SILVA, 2012, p. 43).

3.3 Educação e deficiência auditiva no Brasil

No tocante ao desenvolvimento e à difusão da língua de sinais no Brasil, merece destaque a criação de uma escola, em solo nacional, por Ernest Huet, professor francês e deficiente auditivo (LIMA, 2004). Intitulado Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), foi instalado no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857. Durante anos, foi a única escola especial para a educação de pessoas com deficiência auditiva no país e, através dos ensinamentos de Huet, a Língua de Sinais se difundiu e desenvolveu no Brasil.

Segundo a tendência mundial, o método oral era adotado em todos os conteúdos referentes à educação dentro do INES. Ainda assim, a língua de sinais foi aceita em sala de aula até 1957, quando proibido oficialmente o uso de sinais em sala de aula (LIMA, 2004). Se, por um lado, há uma repressão acerca do uso da língua de sinais, por outro, há uma reação por parte das pessoas com deficiência auditiva, que continuaram a utilizar essa língua fora das salas do Instituto.

Cumprе mencionar que, em meados do século XIX, não havia, no Brasil, uma visão pública acerca da educação das pessoas com deficiência auditiva, além de que as famílias ofereciam resistência em educá-los. Tal fato acabou por dificultar a concretização do objetivo de Huet de educar esses sujeitos (LIMA, 2004). Além disso, vale destacar a criação da Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos (FENEIS), uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, de apoio à comunidade. A história da educação das pessoas com deficiência auditiva no Brasil não se restringe à criação do INES, no Rio de Janeiro, por Huet. Diversas

iniciativas também foram surgindo em outros centros do país. Na cidade de São Paulo, conforme leciona Balieiro (1989), o início da educação voltada a esses sujeitos se deu por iniciativa particular e religiosa, em 1933. Era a única opção regional até 1950, quando surgiram as primeiras iniciativas da rede municipal de ensino, originando, respectivamente, o Instituto Hellen Keller e o Instituto Nacional de São Paulo (hoje DERDIC, ligado a PUCSP). No tocante à rede estadual de ensino, em 1957 houve a criação de cinco classes especiais para atender o aluno com deficiência auditiva dentro de escolas regulares. Ambos os institutos mencionados acima utilizavam-se o método oral, sendo a meta principal dessas escolas era:

[...] desenvolver um trabalho, mais precisamente, na primeira fase do ensino fundamental e, ulteriormente, encaminhar os alunos surdos às escolares regulares para que fossem “integrados” juntos aos ouvintes. O elemento chave desta “integração” era, sem sombra de dúvidas, a oralização destes alunos adquirida via “treino de fala” (LIMA, 2004, p. 26).

Ademais, vemos que, tradicionalmente, no Brasil, a educação dos alunos com deficiência auditiva:

Ocorreu em ambientes especiais, separados de crianças ouvintes, pelo menos para o ensino básico. Apenas eram encaminhadas para a escola comum aquelas crianças que se mostrassem aptas a acompanhar a rede regular de ensino, isto é, que tivessem adquirido uma fala boa e inteligível e tivessem também uma boa leitura labial, além de já estarem alfabetizadas... A esses surdos não era permitido usar qualquer gesto além dos naturais, com a justificativa de que esses acabavam por inibir a iniciativa, ou o desejo, da criança pela fala (SILVA, 1998, p. 14).

Como destaca Lima (2004), do final do século XIX até a década de 60, do século XX, o método oral se manteve como forma de educar as pessoas com deficiência auditiva, sendo que, nesse período, a língua de sinais foi utilizada poucas vezes nas escolas, uma vez que a crença da época era de que esses alunos deveriam aprender, em primeiro lugar, a “falar”, sendo a “fala” o modo pelo qual o deficiente auditivo seria alfabetizado e integrado junto aos ouvintes. Perlin (2002) chama a atenção aos relatos dos horrores e perseguições sofridas pelas pessoas com deficiência auditiva educadas pelo método oralista durante seu apogeu:

No auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi banido e proibido nos recintos tanto das instituições educativas ou da família como nas organizações de surdos. Os surdos eram submetidos, às vezes, a castigos pesados caso utilizassem a língua de sinais. Houve histórias de impedimento de contato pessoal entre surdos, repressões e outros. Até os dias de hoje, esses surdos continuam com estranhos receios. Também existem casos de surdos que se voltaram contra a própria língua de sinais considerando-a como não-motivadora da convivência social, além de outros estereótipos contra a sua própria língua (PERLIN, 2002, p. 42).

O método da Comunicação Total é introduzido no Brasil no final da década de 70, tendo em vista o descontentamento em relação aos resultados pouco expressivos obtidos com a adoção do método oralista e após a visita de Ivete Vasconcelos, professora de alunos com deficiência auditiva da Universidade Gallaudet (Estados Unidos da América). A partir da década de 80, com as críticas direcionadas à Comunicação Total – conforme mencionado anteriormente, durante a explanação desse método de ensino – iniciam-se discussões acerca da implementação do Bilinguismo enquanto proposta educacional direcionada às pessoas com deficiência auditiva no Brasil.

Cumprе mencionar que as três abordagens – Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo – coexistem, ainda na contemporaneidade, nesse processo de educação, sendo, porém, que o Bilinguismo assume posição de destaque nas reflexões dos profissionais empenhados nas discussões acerca do método de ensino mais adequado (SALES, Adriane; SALES, Elielson; SILVA, Francisco, 2012).

Feitas as considerações acerca da implementação das ações afirmativas, bem como da evolução histórica da visão social e da educação da pessoa com deficiência auditiva, passamos a analisar a justificacão constitucional da reserva de vagas destinada a esse grupo.

4 O PRINCÍPIO DA ISONOMIA E A PROTEÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O princípio da igualdade é alicerce de todo regime democrático e recebeu da Constituição Federal de 1988 robusta proteção. No *caput* de seu artigo 5º, a Carta Magna dispõe acerca do tratamento igualitário entre todos os cidadãos, afirmando que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), contemplando uma perspectiva formal para o princípio da isonomia.

Conforme leciona Masson (2017), essa vertente formal da isonomia tem sua concepção como resultado das revoluções do século XVIII, edificando-se nos primeiros textos constitucionais dos EUA e da França, mantendo-se como princípio basilar do constitucionalismo liberal, sendo, à época, peça chave para a abolição de privilégios enraizados na sociedade. Joaquim Barbosa (2001) discorre acerca do tema:

[...] segundo esse conceito de igualdade que veio a dar sustentação jurídica ao Estado liberal burguês, a lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie. Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (uma outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para se ter esta como efetivamente assegurada no sistema constitucional (GOMES, 2001, p. 130).

A visão puramente formalista, porém, demonstrou sua insuficiência em proporcionar uma igualdade de fato aos indivíduos, uma vez que não inclui os grupos marginalizados, que seguem sem acesso às mesmas oportunidades que os socialmente favorecidos. O tratamento discriminatório era, de fato, vedado pela lei. Porém, a situação fática, na qual a discriminação é uma realidade, não era modificada, perpetuando as desigualdades sociais existentes. (MASSON, 2017).

A partir daí, iniciou-se uma discussão acerca dessa leitura do princípio da isonomia, amadurecendo a perspectiva material desse princípio, considerando as desigualdades presentes na realidade fática e recuperando a lógica aristotélica de que se deve tratar desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade (ARISTÓTELES, 2001). Assim, na perspectiva material, permite-se soluções adequadas e distintas às problemáticas diversas. Nesse sentido, as ações afirmativas são implementadas em consonância com a perspectiva material do princípio da isonomia. Nas palavras da Ministra Cármen Lúcia (1996):

[...] a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos encravados na cultura dominantes na sociedade. Por esta *desigualação positiva* promove-se a *igualação jurídica* efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A *ação afirmativa* é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias (ROCHA, 1996, p. 286).

As políticas afirmativas representam, portanto, uma mudança de perspectiva do Estado, no sentido de que ele se afasta da neutralidade na definição e aplicação das políticas governamentais – sem considerar situações fáticas distintivas – e considera as discriminações presentes na sociedade. No tocante às pessoas com deficiência e, mais especificamente, às pessoas com deficiência auditiva, o histórico de como se dá a posição social desses grupos demonstra a enorme desigualdade e discriminação existente, o que justifica sua inserção dentro do público a quem as ações afirmativas são destinadas.

Portanto, vale ressaltar que Constituição Federal tratou de ofertar tratamento diferenciado às pessoas com deficiência, através de princípios e regras. No artigo 37, inciso VIII, fica estabelecido que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988). A partir disso, a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro 1990, que trata do regime jurídico único dos servidores públicos civis da união, regulamentou a norma constitucional, prevendo, em seu artigo 5º, §2º, que:

Art. 5º

[...]

§ 2º Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 1990).

Ademais, o Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, estabeleceu um percentual mínimo de 5% para fins de reserva de vagas nos concursos supracitados. O artigo 203 da Carta Magna, por sua vez, afirma que a assistência social é direito do cidadão e dever do Estado, independentemente de contribuição à previdência social. No inciso IV desse mesmo artigo, fica estabelecida a promoção da pessoa com deficiência à vida comunitária como um dos objetivos da assistência social. Em sequência, o inciso V prevê a garantia de um salário mínimo, como benefício mensal, às pessoas com deficiência que comprovadamente não possuírem meios de prover seu próprio sustento ou, ainda, de tê-lo provido pela família. Esse

dispositivo é regulamentado, posteriormente, pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, também conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a qual assegura, por meio do disposto em seu artigo 20, “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família” (BRASIL, 1993) – o denominado “Benefício de Prestação Continuada”.

A Constituição Federal traz, ainda, em seu artigo 208, inciso III, disposição acerca da educação inclusiva, afirmando ser dever do Estado, por meio de atendimento educacional especializado e direcionado às pessoas com deficiência, a efetivação da educação. Para tanto, o Estado deve implementar nas escolas mecanismo que proporcionem condições de aprendizagem igualmente aos demais.

No artigo 227, §1º, a Constituição Federal determina a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o tratamento para o trabalho e a convivência, bem como a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. O § 2º do mesmo dispositivo determina que a lei deverá dispor acerca das normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público, bem como da fabricação de veículos de transporte coletivo, com o intuito de garantir às pessoas com deficiência o acesso adequado.

A proteção constitucional da pessoa com deficiência é explanada pela Ministra Cármen Lúcia, ao discutir acerca da reserva de vagas nos concursos públicos destinada a esse grupo:

Os portadores de deficiência vêm se ressentindo, há séculos, das mais variadas formas de preconceitos [...]. Não é novidade a ocorrência, em muitas ocasiões, de afastamento de portadores de deficiência física de alguns cargos públicos, para os quais eram reprovados nos concursos públicos, ao argumento das bancas examinadoras de que a deficiência os estigmatizariam e impediriam o seu exercício de autoridade, de que alguns cargos se revestiam. Não era, pois, a comprovação de que a deficiência os deixava inabilitados física ou psiquicamente para o desempenho que os conduziam à reprovação; era tão-somente a deficiência moral dos espíritos menores agrilhoados em seus preconceitos. Daí o advento da norma supratranscrita, que reserva percentual dos cargos e empregos públicos para aqueles que se veem a braços com essa insidiosa forma de discriminação, afirmando-se então, constitucionalmente, a ação que desiguala desigualeados sociais para igualar juridicamente os sujeitos de uma relação cultural e tradicionalmente equivocada e injusta (ROCHA, 1996, p. 291).

Isso posto, vemos que as ações afirmativas são instrumento adequado e constitucional, abrangendo também as pessoas com deficiência em específico, necessário para a real efetivação do princípio da isonomia e permitindo a inclusão desse grupo na sociedade. Porém, a ação afirmativa, apesar de ser importante propulsor da inclusão social, por si só não extermina a desigualdade. As pessoas com deficiência auditiva, ao adentrarem às universidades públicas, encontram outras barreiras, que dificultam o acesso à educação. Passamos, assim, a analisar se as ações afirmativas, de fato, efetivam o princípio da isonomia às pessoas com deficiência auditiva e, se não o fazem, quais são e como se dão os obstáculos encontrados.

5 EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A deficiência auditiva, conforme discutido no capítulo anterior da presente monografia, carrega grande estigma social e é vista como uma patologia (anormalidade), sendo que os variados campos de estudos desenvolvem formas de se trabalhar e lidar com ela, assim como com os sujeitos que “sofrem” dela (LIMA, 2015a). Esse paradigma fica evidente no âmbito clínico, por exemplo, onde a deficiência auditiva deve ser tratada com “[...] terapia de fala, estimulação auditiva, aparelhos auditivos, implantes cocleares” (LIMA, 2015a, p. 42), em uma tentativa de tornar “normal” o sujeito com deficiência auditiva, adequando-o à língua oral, tanto na fala quanto na audição.

No tocante ao âmbito educacional, conforme leciona Camila Machado de Lima (2015a), compreende-se que a deficiência auditiva é determinante na aprendizagem do estudante. São desenvolvidos vieses pedagógicos tendo como paradigma o processo de ensino e de aprendizagem direcionado aos ouvintes, tendo como escopo a padronização, adequação, correção e normalização das pessoas com deficiência auditiva. Pautada na “recuperação” do sujeito com deficiência auditiva, a educação oralista visa, lançando mão de recursos como o treinamento da fala, a leitura labial e a estimulação auditiva, a aceitação desses estudantes pela parcela “normal” da sociedade, tornando-os “ouvintes” e com a língua oral desenvolvida (LIMA, 2015a, p. 46).

Vale destacar, também, que o termo “ouvinte” se refere a “todas as pessoas que não compartilham de experiências visuais” (LIMA, 2015a) como as pessoas com deficiência auditiva. Skliar (1998) dispõe que o termo “ouvinte”:

[...] pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo³ – e não ser humano (SKLIAR, 1998, p. 21).

Essas concepções marcam fortemente a visão social acerca da pessoa com deficiência auditiva, categorizando-a à anormalidade. A escola pública brasileira é monolíngue, sendo a língua oficial de instrução a Língua Portuguesa, pensada apenas para ouvintes (LIMA, 2015a), o que prejudica a educação das pessoas com deficiência auditiva. O processo de aprendizagem

³ Como mencionado anteriormente, o termo “surdo-mudo” é carregado de estigma social e tem caráter pejorativo, não sendo a nomenclatura adequada às pessoas com deficiência auditiva.

encontra barreiras na imposição de uma língua oral a esses sujeitos e, conforme pontuam Martins et al.:

[...] faz-se importante admitir que o histórico da educação de pessoas com deficiência está carregado marcas da exclusão. Problematizar a educação inclusiva em uma sociedade que produz exclusão, convida todos a superarem mecanismos que ainda maximizam as barreiras enfrentadas por esse público na Educação Superior (MARTINS et al., 2017, p. 6).

Conforme discutido no Capítulo 3 da presente monografia, no tocante às correntes comunicativas, a educação bilíngue é a que propõe tornar acessível ao aluno duas línguas no contexto educacional. Considera a língua de sinais como língua materna e, partindo desse pressuposto, segue ao ensino da língua escrita/oral. Segundo Lima, “a modalidade escrita é, então, o canal visual do Português, assim como a língua de sinais se baseia também em manifestações visuais” (LIMA, 2015a, p. 77). Ronice Müller de Quadros também discorre acerca do tema, afirmando que, para as pessoas com deficiência auditiva, “não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente” (QUADROS, 1997, p. 98). Cumpre mencionar que a discussão acerca da melhor abordagem de ensino a essas pessoas surge após a história ser marcada pela rejeição social dos sujeitos com deficiência auditiva e a negativa do acesso à educação, conforme discutido anteriormente.

Isso posto, vemos que a comunicação pela língua de sinais é aquela que mais se adequa às necessidades das pessoas com deficiência auditiva. O fracasso do método oralista confirma tal conclusão. A Língua Brasileira de Sinais, porém, não deve ser posta apenas como um meio “facilitador” à comunicação ou, ainda, no ensino da Língua Portuguesa: para além disso, a Libras “precisa ser a língua de instrução, de interação, de pensamento e de aprendizagem” (LIMA, 2015a, p. 50).

A implementação das ações afirmativas, voltadas às pessoas com deficiência, mais especificamente àquelas com deficiência auditiva, apesar de ter como escopo corrigir uma desigualdade histórica e social, não tem, por si só, o condão de promover a acessibilidade a esse grupo. Para que a inclusão das pessoas com deficiência auditiva nas instituições de ensino superior público federais seja efetiva, as especificidades de cada aluno devem ser levadas em consideração, respeitando “[...] sua identidade (história e cultura) e construir ações para sua permanência [...]. Ignorar estes aspectos traz a possibilidade de atraso no processo de ensino-aprendizagem, ou até mesmo ocasionar um quadro de fracasso escolar” (LACERDA et al., 2018, p. 202). Ademais:

O debate da inclusão circula na questão de que o aluno com deficiência precisa de toda uma organização escolar (proposta pedagógica, acessibilidade, adequação curricular, práticas educativas) que satisfaça as suas necessidades e cumpra o objetivo educativo, e não seja apenas uma inclusão de presença física [...]. Portanto, a adoção de apenas uma forma de trabalho na escola limita diversas outras possibilidades e contribuições para atender a diversidade, trazendo uma visão reducionista que pode acarretar prejuízos para alunos com processos de aprendizado diferenciados (LACERDA et al., 2018, p. 202).

Assim, vemos que, no ambiente escolar, o desempenho satisfatório do aluno está diretamente ligado ao resgate de toda sua historicidade, ao entendimento e preocupação com a diversidade linguística e, ainda, quando há uma educação que valorize suas capacidades e particularidades, levando em consideração, no caso da pessoa com deficiência auditiva, a importância da Libras no processo educacional e nas diversas instâncias da vida, dando importância, ainda, aos recursos necessários – sejam eles humanos ou metodológicos – para que seja construído um ambiente inclusivo e acessível (LACERDA et al., 2018).

Passaremos a discorrer, então, acerca da importância da língua de sinais no processo de aprendizado das pessoas com deficiência auditiva, como sendo parte da cultura e identidade desse grupo.

5.1 A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua importância na educação de pessoas com deficiência auditiva

Considerando que a aquisição da linguagem ocorre de forma gradual, uma vez que é parte de um sistema simbólico básico e crucial ao desenvolvimento humano, a educação é dependente da linguagem para promover a edificação de conhecimento acadêmico (LACERDA et al., 2018). A questão das diferenças linguística, identitária e cultural expressadas pelas pessoas com deficiência auditiva em relação aos “ouvintes” são de suma relevância no tocante à educação.

A Libras é, segundo Lacerda (2018), uma língua visuogestual, utilizada, na maioria das vezes, por pessoas com deficiência auditiva, que permite aos seus usuários a expressão de ideias, sentimentos, ações ou qualquer outro conceito e significado, estabelecendo uma interação com outras pessoas. A língua de sinais é munida de todas as características linguísticas de qualquer outra: é dotada de uma gramática própria, estruturada nos níveis fonológico, sintático, semântico e morfológico, além de não apresentar caráter universal – apresenta variações

linguísticas provenientes de especificidades sociais, regionais e culturais das regiões do país (GESSER, 2009, apud LACERDA et al., 2018, p. 203).

Para Quadros (1997), as línguas de sinais se constroem em modalidade diversa às línguas orais, uma vez que são línguas espaço-visuais – não estabelecidas por intermédio de canais oral-auditivos, mas recebidas por meio da visão e pela utilização do espaço. Essa diferença determina os mecanismos sintáticos adotados pela língua de sinais, diferentes daqueles utilizados nas línguas orais. Cumpre mencionar que as línguas de sinais são “sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais” (QUADROS, 1997, p. 47), desmistificando a concepção de que derivam da “comunicação gestual espontânea dos ouvintes” (QUADROS, 1997, p. 46). São línguas naturais, interna e externamente, posto que surgem da mesma forma que as orais e exprimem a capacidade humana – psicológica – para a construção da linguagem. Não derivam de línguas orais: “fluem de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística” (QUADROS, 1997, p. 47).

Vale ressaltar, também, que as línguas de sinais têm organização tão complexa e expressiva quanto as orais, sendo que as duas formas apresentam propriedades muito semelhantes, como os mesmos tipos de parâmetros e princípios organizacionais (QUADROS, 1997). A concepção de que a língua de sinais é uma fusão entre gesticulação concreta e pantomima, sem estrutura interna formativa alguma e com representações totalmente icásticas, sendo incapaz de expressar conceitos abstratos e complexos, é desacertada (QUADROS, 1997). Ao contrário:

[...] tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidencia a recursividade e complexidade de tais línguas. Assim como em qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 47).

Vigotski (1998) aponta para a utilização de signos e instrumentos como parte da constituição do sujeito, uma vez que apresentam a função de mediadores, auxiliares, na atividade humana. O autor disserta que os signos são instrumentos psicológicos do ser humano, orientados internamente e auxiliares dos processos psicológicos em variadas circunstâncias. Assim,

[...] o processo contínuo de construção das significações nasce de suas experiências externas que se internalizam e constituem o indivíduo. É nas ações, nas interações

sociais, e na linguagem que o homem mergulha nesta rede de significações e representações simbólicas, transformando-se e desenvolvendo-se ao longo de toda a sua vida. [...] pensamento e linguagem são fenômenos que se desenvolvem segundo trajetórias diferentes e independentes [...] as crianças, antes de dominarem a linguagem, possuem capacidade de resolver problemas práticos, utilizam instrumentos como meios para alcançar algo, indicando uma fase pré-verbal na qual há predomínio da inteligência prática. Ainda nesta fase, ela manifesta uma comunicação difusa e demonstrações de alívio emocional por meio do choro, do riso e balbúcio, correspondendo à fase pré-intelectual da linguagem. É em um determinado momento de seu desenvolvimento que estas duas trajetórias (pensamento e linguagem) se cruzam, e o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional, mediados pelo sistema simbólico da linguagem. Esse processo é consolidado por meio das relações sociais, da ação coletiva, do planejar, do trabalho, das interações com os demais, transformando, assim, a criança num ser sócio-histórico, que parte das funções mais elementares para as mais sofisticadas e complexas, chamadas de funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1998, apud LACERDA et al., 2018, p. 203).

Acerca do tema, Bakhtin (1986) também destaca o viés histórico-cultural às questões da língua e da linguagem, colocando como ponto basilar para a formação da consciência individual o meio ideológico e social. A palavra, nesse sentido, se posiciona como fundamental à constituição dessa consciência, dada sua função de signo. Para o autor, todo enunciado ocupa não um local isolado, mas sim a posição de elo de uma cadeia sem fim em uma dinâmica de comunicação ininterrupta.

Dessa forma, ao considerarmos que a utilização da língua – efetuada em formas de enunciados – é intrínseca a todas as esferas da atividade humana, por mais diversas que sejam (BAKHTIN, 1997), concluímos que a Língua Brasileira de Sinais tem papel fundamental na apropriação e na construção de conceitos para as pessoas com deficiência auditiva (LACERDA et al., 2018).

Feitas essas considerações, passamos a analisar a efetividade da política afirmativa voltada às pessoas com deficiência auditiva.

5.2 (In)suficiência da ação afirmativa

Partindo do pressuposto de que a linguagem é crucial à educação e parte intrínseca a ela e, ainda, que a língua natural e que atende todas as necessidades das pessoas com deficiência auditiva é a língua de sinais – no caso do Brasil, a Libras –, passamos a analisar a suficiência ou insuficiência das ações afirmativas como instrumento de efetivação do princípio da isonomia às pessoas com deficiência auditiva.

Como explorado anteriormente, a política afirmativa é, de fato, meio importante de corrigir as injustiças históricas dirigidas ao grupo supramencionado, além de visar a promoção da isonomia, protegida pela Constituição Federal. Porém, a reserva de vagas não tem, por si só, o condão de concretizar o princípio da igualdade, uma vez que possibilitar o ingresso do estudante em uma instituição de ensino superior pública federal não garante toda a acessibilidade necessária para que o sujeito com deficiência auditiva frua de seu direito à educação de forma plena ou, ainda, que permaneça no curso até completá-lo. A fim de adequar o ensino e torná-lo acessível, tem-se a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa (TILS), cuja eficácia será analisada a seguir.

5.2.1 A atuação dos tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa (TILS) e a vivência universitária dos discentes com deficiência auditiva

Com o escopo de minimizar ou superar a exclusão social e educacional do sujeito com deficiência auditiva, além de estabelecer condições oportunas de aprendizagem, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, trazem um atendimento escolar pautado na abordagem bilíngue.

A Lei nº 10.36/02 dispõe acerca do reconhecimento e da legitimidade da Libras nos espaços públicos, positivando, também, a obrigatoriedade do ensino da língua e firmando-a como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, nos níveis médio e superior. O Decreto nº 5.626/05, por sua vez, regulamenta a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se para as demais licenciaturas. O Decreto também trata acerca da formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa, bem como do direito do aluno com deficiência auditiva de ter acesso às informações em Libras e da educação bilíngue.

A formação do intérprete vai além do domínio das línguas, devendo atingir uma formação multidisciplinar e plural, “visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa de interpretação/tradução” (LACERDA, 2007, p. 9). O histórico de formação do TILS no Brasil é marcado pela informalidade, sendo frequentemente ofertada por organizações religiosas ou, ainda, pela própria convivência com a comunidade de pessoas com deficiência auditiva. O domínio da

Libras adquirido nesses ambientes é suficiente para posterior atuação profissional, mas insuficiente para se tornar um intérprete de língua de sinais (GURGEL, 2020).

O intérprete de língua de sinais (ILS) nas instituições de ensino superior público federais é figura importante para que os estudantes com deficiência auditiva usuários da Libras tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares ofertados, mas para que também seja possibilitada a inserção e a interação social no espaço universitário. A função do intérprete é:

[...] viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais em um processo ativo, dinâmico e dialético. Trabalho que visa uma contribuição significativa na melhoria do atendimento escolar pelo fato de estabelecer um respeito para com o surdo em sua condição linguística e sociocultural, propiciando seu desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada (LACERDA et al., 2018, p. 206).

A presença do TILS no processo de ensino-aprendizagem demanda um trabalho ativo na interpretação de conteúdo, além de envolvimento nos modos de torná-los acessíveis ao estudante, em trabalho conjunto com o professor, colaborando para a construção de um dinamismo pedagógico – dentro do contexto da proposta educacional bilíngue inclusiva – adequado ao aluno. Ademais, faz-se necessária a disposição de recursos humanos, materiais e metodológicos adequados, a fim de que o aprendizado se desenvolva adequadamente.

Todavia, a presença do intérprete em sala de aula não garante que todas as necessidades do discente com deficiência auditiva serão atendidas. A atuação do intérprete de língua de sinais, no Brasil, é recente e, segundo Lacerda, “traz ainda indagações sobre sua formação, práticas e a realidade que vivencia na escola” (LACERDA et al., 2018, p. 207).

Uma questão relevante acerca do tema está relacionada aos processos de construção de sentidos da Libras ao ser traduzida para o português, ou do português para a Libras. Faz-se necessário o conhecimento da polissemia de ambas as línguas envolvidas, formando uma base para a criação de sentidos e adequação dos enunciados dentro do contexto discursivo. Ademais, a metodologia frequentemente utilizada pelos professores não ocorre aos discentes com deficiência auditiva, vez que são pensadas e direcionadas originalmente aos alunos ouvintes, imperando a crença de que apenas a atuação do intérprete é o suficiente para o entendimento sobre a matéria, sem necessidade de adaptações. Parcerias entre intérprete e professor para possibilitar o conhecimento prévio dos conteúdos abordados em sala de aula permite um melhor planejamento e a criação de estratégias para facilitar o ato de interpretar, abrindo espaço para discussões acerca de possíveis adaptações e criação de conteúdo acessível. No entanto, essa prática é distante do cenário das instituições de ensino superior público federais, posto que a

maioria dos professores oferta o conteúdo sem qualquer planejamento, sendo inexistente o espaço reservado para a interação/construção entre intérprete e docente acerca dos modos de ensinar (LACERDA, et al., 2018).

Outra questão a ser analisada diz respeito aos vínculos que podem ser criados entre o discente e o intérprete, posto que esse é um interlocutor fluente, capaz de dialogar e compreender melhor as questões do sujeito com deficiência auditiva. Esse fato pode, a depender da relevância, influenciar em seu rendimento escolar e afetar psicologicamente os envolvidos.

Marschark et al. (2005) defende que, para que haja inclusão efetiva, a informação transmitida e a estrutura discursiva direcionadas a discentes ouvintes e vindas de um professor ouvinte devem ser apropriadas para o estilo de aprendizagem e o conhecimento de um discente com deficiência auditiva. Na prática, os estudantes com deficiência auditiva formam um grupo mais heterogêneo comparado com os ouvintes, posto que a maioria cresceu em ambientes limitados linguisticamente, não apresentando, muitas vezes, as mesmas competências linguísticas necessárias para efetivamente lançar mão de recursos interpretativos. Foster, Long e Snell (1999) também apontam outras questões acerca do tema: a demora no recebimento das informações (o tempo passado entre o que é dito e a tradução); a quebra do contato visual enquanto o docente escreve no quadro, lê um documento ou se movimenta pela sala, o que prejudica ou impede a leitura labial; a perda de informação quando é necessário que o discente opte entre olhar para o intérprete ou atentar-se ao professor enquanto esse trabalha com imagens ou manuseia um objeto em laboratório. Além disso, a comunicação informal também resta prejudicada, uma vez que:

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)

Cumprir mencionar que há pouca comunicação direta entre alunos com deficiência auditiva e alunos ouvintes, ou, ainda, entre aqueles e professores, colocando-os em uma situação de dependência. Para mais, os serviços de apoio ou programas de acompanhamento, embora extremamente necessários, podem reforçar o estigma da diferença presente, uma vez que exigem uma carga extra de atividades e compromissos, além de uma gerência especial para a adaptação de horários (LANG, 2002). A questão da inclusão/exclusão é analisada por Bisol et al. (2010), que destaca, inclusive, a bilateralidade existente entre pessoas com e sem deficiência auditiva:

[...] 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. [...] 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 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. (BISOL et al., 2010, p. 157).

Faz-se necessário reconhecer que a sociedade, de maneira geral, assim como as instituições de ensino superior público federais, está pouco preparada para receber o acadêmico com deficiência auditiva, promovendo a acessibilidade e a inclusão necessárias. No cenário brasileiro, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que trata dessa inclusão, estabelece que, sempre que necessário, deve-se disponibilizar a participação de um intérprete de Libras-língua portuguesa, além de recomendar flexibilidade na correção da escrita das avaliações, de forma a valorizar o conteúdo semântico. Porém, como já mencionado anteriormente, a atuação dos intérpretes em sala de aula tem suas dificuldades, potencializadas no ensino superior, tendo em vista a:

[...] complexidade e a especialização das diferentes áreas de 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 (BISOL et al., 2010, p. 161).

A linguagem técnica utilizada no ambiente universitário é complexa, mesmo aos discentes ouvintes. A complexidade se eleva no caso dos acadêmicos com deficiência auditiva, vez que os intérpretes, em muitas ocasiões, não conseguem manter a dinâmica da comunicação, seja pelo uso excessivo da datilologia, pela falta de sinais específicos ou, ainda, pela discrepância entre o que é dito pelo docente e o que é traduzido pelo intérprete. Para além disso, a dinâmica delicada estabelecida em sala de aula, posto que a comunicação é atravessada de modo sincrônico em diversos canais, é apontada como uma faceta que traz dificuldade ao discente com deficiência auditiva (BISOL et al., 2010).

Como destaca Rosa:

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).

Vale destacar, também, que a forma como são conduzidas as dinâmicas interacionais em sala de aula prejudica a interação do aluno com deficiência auditiva. Em uma discussão, a título de exemplo, onde os acadêmicos se pronunciam simultaneamente, a interação desse sujeito resta prejudicada.

Dessa forma, vemos que a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa em sala de aula, nas instituições de ensino superior público federais resta prejudicada, o que é uma barreira para a efetivação do princípio da isonomia visada pela implementação da política afirmativa.

Adiante, analisaremos a questão da leitura e da escrita, presentes no ambiente acadêmico, no tocante à acessibilidade direcionada aos discentes com deficiência auditiva.

5.2.2 Avaliação, leitura e escrita no ambiente acadêmico: acessibilidade às pessoas com deficiência auditiva

Dois grandes desafios para os estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior público federais são a leitura e a escrita, posto que muitos apresentam deficiências de compreensão e falta de gosto e hábito pela leitura (BISOL et al., 2010). Sampaio e Santos (2002, p. 32) destacam que “a escolarização em nível universitário pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual exigido principalmente em atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos”. Além disso, “diversos estudos têm evidenciado que estudantes universitários não apresentam o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização” (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 119).

No caso dos discentes com deficiência auditiva, apesar de ser uma dificuldade compartilhada, encontram-se em uma situação mais complexa. Os resultados de estudos acerca de seu desenvolvimento escolar demonstram “baixos níveis de letramento e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita” (BISOL et al., 2010, p. 165, apud WATSON, 1999; PADDEN; RAMSEY, 2000). Ademais, a construção do vocabulário no processo de alfabetização da pessoa com deficiência auditiva é diverso daquele direcionado aos ouvintes: por não dispor do canal auditivo para construir a relação fonema-grafema, o processamento

visual é uma das estratégias utilizadas para a aquisição da escrita (BISOL et al., 2010, apud CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra, 2002). Assim, é possível entender a dificuldade da pessoa com deficiência auditiva em realizar a leitura de um texto com vocabulário técnico e diverso daquele utilizado no cotidiano.

Partindo da proposta educacional bilingue, que considera a condição física das pessoas com deficiência auditiva – não ouvir –, onde a Libras deve ser a primeira língua da criança com deficiência auditiva e a língua portuguesa a segunda, a aquisição de qualquer língua oral exigirá procedimentos formais e sistemáticos. Nota-se que o processo de aquisição da segunda língua não é processo natural às pessoas com deficiência auditiva, seja na forma oral ou escrita:

Para qualquer criança, ouvinte ou surda, a língua é alguma coisa usada – e adquirida – e contextos sociais, servindo a uma necessidade imediata de comunicação. A fala e a leitura labial para a criança surda não servem como um veículo de comunicação, pois os fragmentos percebidos pela criança via visão e sensação auditiva, se for o caso, podem não representar a linguagem para a criança. Os movimentos dos lábios podem ser entendidos pela criança pequena como algum tipo de comportamento comunicativo, mas, certamente, como um comportamento estranho e enigmático. A forma escrita, por outro lado, é completamente percebida visualmente pela criança surda, mas não como uma linguagem real, não pela criança. Não é uma forma usada na interação social; não há relação com o contexto imediato para o entendimento de seu conteúdo. A língua escrita em si mesma não comunica nada à criança (SVARTHOLM, 1994, apud QUADROS, 1997, p. 88).

A escrita abre a possibilidade de uma comunicação que independe do tempo e do espaço, impossibilitando que seja dado a ela o mesmo tratamento dado às formas falada e sinalizada da língua. Ellis (1993) destaca a importância da aquisição do sistema gramatical da segunda língua, posto que, caso não se concretize, a capacidade de comunicação e a criatividade linguística restam severamente limitadas. O aproveitamento do ensino no ambiente universitário fica prejudicado e cerceado ao levarmos em consideração como se dá o desenvolvimento das pessoas com deficiência auditiva com a escrita e a leitura.

A língua de sinais, como língua materna da comunidade das pessoas com deficiência auditiva, é um exemplo da capacidade do ser humano em desenvolver meios próprios de acordo com suas possibilidades individuais. Isso deve ser considerado pelos docentes das instituições de ensino superior públicas federais, fator decisivo para a interação eficiente entre professor e aluno, além de melhorar o rendimento acadêmico do discente. Não há como ignorar o contexto social do estudante, uma vez que ele influi na aprendizagem, como apontam Souza (1995) e Kasai (2000). O aluno carrega consigo um conhecimento social edificado ao longo de sua vida, que interfere em sua concepção de mundo e em sua aprendizagem.

O desempenho nas avaliações acadêmicas que envolvem leitura e escrita também é afetado. A compreensão em leitura envolve um complexo movimento entre leitor e as características do texto, sendo necessário levar em consideração as particularidades do leitor, seu conhecimento prévio, o objetivo da leitura e seu propósito e nível de motivação. Há estrita relação entre desempenho acadêmico e compreensão em leitura e, ainda que inserida em uma perspectiva social:

A avaliação representa uma forma de discriminação ou classificação dos alunos, pois seleciona aqueles que serão capazes de prosseguir nas séries subsequentes. Muitas vezes os eliminados são aqueles advindos de classes sociais menos favorecidas, que são excluídos do sistema, pois não há uma interação entre a escola e as condições sociais específicas vividas pelo aluno. Vista por esse ângulo, a avaliação funciona como uma ferramenta que viabiliza a exclusão (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 120).

Vemos que o exposto acima também se aplica aos acadêmicos com deficiência auditiva, posto que sua condição social específica não é levada em consideração na adaptação das avaliações, sem existir um diálogo entre discente e instituição de ensino ou, ainda, discente e professor. Os aspectos mencionados acerca da escrita, leitura e avaliação representam mais uma dificuldade na questão da acessibilidade existente ao discente com deficiência auditiva no âmbito das instituições de ensino superior público federais, uma vez que distanciam ainda mais a política pública da promoção da isonomia.

5.3 O princípio da isonomia e a acessibilidade

Levando em consideração o escopo de dirimir as injustiças sociais, bem como corrigir as distorções históricas sofridas pelas pessoas com deficiência auditiva, em uma tentativa de se efetivar o princípio constitucional da isonomia, vemos que as ações afirmativas direcionadas a esse grupo não o fazem de maneira satisfatória.

Apesar de cumprir o papel de acessibilizar a esses sujeitos o ingresso nas instituições de ensino superior público federais, a política afirmativa falha em manter acessível e isonômica a estada e a passagem dessas pessoas pelo ambiente universitário. Não basta apenas promover o acesso inicial: para que o princípio da isonomia seja efetivado de forma completa, deve-se dar atenção também se o meio dispõe de recursos de acessibilidade que realmente funcionem.

As falhas apresentadas na relação intérprete, discente e docente, além das questões envolvendo escrita, leitura e avaliação, conforme discutidas anteriormente, mostram que,

apesar de estarem dentro do ambiente universitário, as pessoas com deficiência auditiva não o encontram acessível, tampouco é possibilitado a elas que estejam em condições de igualdade em relação aos demais acadêmicos. As ações afirmativas, como mencionado no Capítulo 2 da presente monografia, aparecem como uma tentativa de eliminar as diversas formas de discriminação que se fazem presentes na história de determinados grupos sociais e limitam suas oportunidades. Com isso, a tentativa é de promover oportunidades a grupos minoritários e assegurar-lhes igualdade de acesso, uma vez que, socialmente, são marginalizados. Ocorre que, no tocante à reserva de vagas destinada às pessoas com deficiência, mais especificamente às pessoas com deficiência auditiva, o escopo de assegurar igualdade de acesso a esse grupo não se concretiza. As condições nas quais o ensino lhes é ofertado não promove a acessibilidade necessária.

Além de promover a igualdade de acesso no momento do ingresso às instituições de ensino superior público federais, para que o princípio da isonomia seja, de fato, efetivado, faz-se necessária a revisão das formas de ensino direcionadas às pessoas com deficiência auditiva. Para que haja, de fato, condições de igualdade, não basta apenas a garantia do acesso ao ambiente universitário: deve-se, também, tornar acessível a permanência nele. No tocante à relação entre intérprete, docente e discente, faz-se necessária uma maior interação entre as três figuras, especialmente entre professor e intérprete, uma vez que a ausência de diálogo entre ambos prejudica em demasia o aluno. Adiante, a revisão das formas de avaliação e da disponibilização de conteúdo ao discente com deficiência auditiva é também de suma importância. Uma opção válida e eficaz é a formação de docentes com fluência em Libras, possibilitando um canal de comunicação direto entre aluno e professor, dirimindo muitas das dificuldades encontradas.

Faz-se necessário rever as formas de se construir a educação nas instituições de ensino superior público federais, de maneira a torná-la acessível ao diversificado público que nelas ingressa. Abrir as portas dessas instituições à diversidade sem ofertar um ensino acessível a todos é uma realidade ainda distante de ser aquela que efetiva o princípio constitucional da isonomia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa elaborada na presente monografia buscou analisar se a implementação da política afirmativa – mais especificamente o que diz respeito reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência auditiva – nas instituições de ensino superior público federais e o advento da Lei nº 12.711/2012 efetivam, de fato, o princípio constitucional da isonomia.

Para tanto, realizamos, no segundo capítulo, uma análise histórica do surgimento e edificação das ações afirmativas, bem como de sua implementação no Brasil, além de um estudo à luz da Constituição Federal, discutindo sua adequação às normas e princípios. Analisamos o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF, onde restou constatada a constitucionalidade das ações afirmativas, pelo Supremo Tribunal Federal. Adiante, discutimos a inclusão da pessoa com deficiência, mais especificamente daqueles com deficiência auditiva, na reserva de vagas para o ingresso nas instituições de ensino superior federais, por meio da Lei nº 12.711/2012.

A partir daí, com o escopo de procurarmos reconstituir – ou, pelo menos, levantar – o contexto social e histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência auditiva, passamos a analisar, no Capítulo 3 da presente monografia, a situação histórica desse grupo, desde a Antiguidade até os dias atuais. Realizamos um levantamento bibliográfico-documental, discutindo as transmutações históricas da deficiência em uma maneira geral. Após, entramos na análise específica da visão e trajetória histórica da pessoa com deficiência auditiva, incluindo, também, as formas de educação dirigidas a esse grupo, incluindo as correntes comunicativas, tanto no contexto mundial, quanto no brasileiro. Com isso, verificamos as injustiças sociais, a discriminação e a exclusão que permeiam a trajetória histórico-social das pessoas com deficiência auditiva.

No quarto capítulo, buscamos verificar a justificativa da inclusão desse grupo como público-alvo da política afirmativa, com base no princípio constitucional da isonomia. Realizamos levantamento bibliográfico-documental e uma análise no texto da Constituição Federal, bem como da legislação infraconstitucional que traz proteção à pessoa com deficiência – Decreto Federal nº 3.298/99 e Lei nº 8.742/1993. Concluímos, então, que a inserção das pessoas com deficiência na política afirmativa é constitucional e adequada, necessária para a efetivação do princípio da isonomia e permite a inclusão social desse grupo – o que inclui as pessoas com deficiência auditiva.

Por fim, no Capítulo 5, passamos a analisar se há a real efetivação do princípio da igualdade, verificando as condições de inclusão e acessibilidade da educação ofertada nas instituições de ensino público federais. Para tanto, retornamos à discussão das correntes comunicativas, apontando o ensino bilíngue como o mais adequado às pessoas com deficiência auditiva. Verificamos que a língua de sinais é a mais adequada e a que melhor atende as necessidades desse grupo, apontando a língua portuguesa como a segunda língua e refletindo acerca da importância da Libras às pessoas com deficiência auditiva. A partir daí, discutimos a hipótese de a ação afirmativa ter, por si só, o condão de efetivar o princípio da isonomia, posto que há falhas de comunicação entre os intérpretes e tradutores de Libras-língua portuguesa, professor e aluno, prejudicando em demasia o rendimento e o aproveitamento do discente. Ademais, apontamos as dificuldades das pessoas com deficiência auditiva na escrita, leitura e avaliações – postas pelo professor, sem a adaptação necessária.

Vimos que a falta de acessibilidade no ambiente acadêmico dificulta a fruição da educação oferecida. A falta de preparação dos professores para lidarem com alunos com deficiência auditiva usuários de Libras é ponto que necessita de atenção, uma vez que prejudica em demasia a educação do discente, que tem de se valer da leitura labial e, muitas vezes, encontra dificuldades com a forma como a escrita, a leitura e as avaliações são colocadas pelo docente. Ademais, a figura do intérprete de Libras não consegue sanar todos os problemas, uma vez que sua presença em sala de aula também é acompanhada de dificuldades. O processo de tradução da Libras para o português e vice-versa, a metodologia adotada pelo docente e a falta de parceria entre esse profissional e o intérprete, além dos vínculos criados entre discente e intérprete são questões que prejudicam o aprendizado.

Assim, concluímos que apenas a implementação da política afirmativa é insuficiente para que o princípio da isonomia seja, de fato, efetivado no âmbito da política afirmativa direcionada às pessoas com deficiência auditiva usuárias de Libras para o ingresso nas instituições de ensino superior público federais, uma vez que a reserva de vagas apenas não é o suficiente para a igualdade de condições. A permanência na instituição deve ser acessível também, fazendo-se necessária a revisão das condições de ensino. Caso contrário, a política afirmativa não terá cumprido o que se dispôs – promover a isonomia e igualdade de acesso a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil**: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba-MG. Dourados: Ed. UFGD, 2009.

AMIRALIAN, Maria et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, n. 34, v.1, p.97-103, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102000000100017>. Acesso em: 16 mai. 2020.

ARANHA, Maria Salete. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. In: **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p.63-70, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em: 18 mai. 2020.

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**. 4ª ed. São Paulo: Edipro, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros de discurso**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALIEIRO, Clay Rienzo. **O deficiente auditivo e a escola**: relatos de algumas experiências. São Paulo: USP, 1989. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=717&listaDetalhes%5B%5D=717&processar=Processar. Acesso em: 03 jun. 2020.

BARNES, Colin. A Legacy of Oppression: A history of disability in western culture. In: BARTON, Len; OLIVER, Mike. **Disability Studies: Past, present and future**. Leeds: The Disability Press, p. 3-24, 1997. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-chap1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário da União**. Brasília, DF, 7 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.3.284, de 7 de novembro 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186-DF**. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 25 abr. 2012b. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BUCHALLA, Cassia Maria; FARIA, Norma. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>. Acesso em: 16 maio 2020.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.2, p.127-156, maio, 2002.

CICCONE, Maria Teresa. **Comunicação total**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CROSARA, Daniela de Melo. **A política afirmativa na educação superior**: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012. Tese (doutorado) – Universidade Federal

de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19737>. Acesso em 01 jun. 2020.

D'ADESKY, Jacques. Ação afirmativa e igualdade de oportunidades. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 96, mar./maio 2003. Disponível em:

[www.achegas.net/numero/vinteeseite/iacques 27.htm](http://www.achegas.net/numero/vinteeseite/iacques%2027.htm). Acesso em: 08 jun. 2020.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition and language pedagogy**. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. Philadelphia. Adelaide. 1993.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2006. p. 46-62.

FERNANDES, Sueli. La increíble y triste historia de la sordera por Carlos Sánchez. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, n. 1, p. 263-276, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/17.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOSTER, Susan; LONG, Gary; SNELL, Karen. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. In: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.225>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 6, n. 11, jul./2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550/6892>. Acesso em: 20 maio 2020.

FREIRE, Sílvia Helena de Sá Leitão Moraes; NOLASCO, Mariane de Oliveira; SILVA, Mirella Giovana Fernandes da. Importância da língua materna (língua de sinais) na inclusão do aluno surdo. In: **Revista Includere**, Rio Grande do Norte, v. 3, n. 1, p. 540-545, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7434>. Acesso em: 2 jun. 2020.

FROEDE, Cristina Gomes Martins. **Ações afirmativas e acessibilidade como instrumentos de efetivação do princípio da igualdade para as pessoas com deficiência**. Dissertação (mestrado) - Universidade FUMEC. Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Direito. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/pdmd/article/view/4753>. Acesso em: 08 fev. 2020.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e a realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v. 38, n. 151, p. 129 – 152, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010, 168 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185113>. Acesso em: 01 jul. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. In: **Encontro Anual da Anped**, 30., Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/dificil-tarefa-de-promover-uma-inclusao-escolar-bilingue-para-alunos-surdos>. Acesso em: 01 jul. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018.

LANG, Harry G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millenium. In: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.7, n.4, p.267-280, Fall 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/7.4.267>. Acesso em: 01 jul. 2020.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015a.

LIMA, Camila Machado de; SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 43, p. 92-115, jun.-jul./2015b. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/7/20>. Acesso em: 2 jun. 2020.

LIMA, Maria do Socorro. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185053>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MADRUGA, Sidney Pessoa. **Discriminação positiva: ações afirmativas e a realidade brasileira**. Brasília: Brasília Jurídica, 2005. p. 59.

MARCHESI, Alvaro. **El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas**. Madri: Alianza, 1987.

MARSCHARK, Marc et al. Access to postsecondary education through sign language interpreting. In: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.10, n.1, p.38-50, Winter 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/eni002>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira et al.. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. In: **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 17., nov. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v11i0.53635>. Acesso em: 01 jul.2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. In: **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n. 2, p.157-166, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.800>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Intérprete de língua de sinais, legislação e educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre isso? In: **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8 (esp.), p.117-191, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v8i0.698>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MASSON, Nathalia. **Manual de Direito Constitucional**. 5ª ed. rev. ampl. e atual. Salvador: JusPODVIM, 2017.

MASUTTI, Mara Lúcia; SANTOS, Silvana Aguiar. Intérprete da língua de sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008, p. 148-167. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Link_Texto_1.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, fasc. 117, p. 197-217, nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MONTEBELLO, Mariana. **As políticas de ação afirmativa sob a perspectiva do direito internacional dos direitos humanos**. São Paulo: Notadez, 2005.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.18, n.1, p.118-124, jan. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000100016>. Acesso em: 01 jul. 2020.

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

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto, [et. al.]. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002 (Caderno Pedagógico).

PISTICELLI, Rui Magalhães. **Cotas raciais: o estado como promotor de ações afirmativas e políticas para acesso dos negros à universidade**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAWLS, John. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RITTER, Carolina. **A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7969>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ROCHA, Carmen Lúcia. Ação afirmativa – O conteúdo democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. In: **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 33, n. 131, p. 283 - 295, jul./set. 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176462>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ROSA, Andrea da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190872>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SALES, Adriane de Castro Meneze; SALES, Elielson Ribeiro de; SILVA, Francisco Hermes Santos. Deficiência e educação: uma perspectiva histórica da educação de surdos. In: **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 30-44, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article%20/view/550>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SAMPAIO, Isabel Silva; SANTOS, Acácia. Aparecida Angeli dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100006>. Acesso em: 05 jul. 2020.

SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y triste historia de la sordera.** Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** 12ª ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015, p. 259.

SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro: discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

SILVA, Ivani Rodrigues. **O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo.** Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1998. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270925>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Prefácio. In: SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUSA, Alice Ribeiro de. **Concurso público e ações afirmativas: a reserva de cotas sociais como instrumento de concretização dos direitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

SOUZA, Regina Maria. Educação Especial, psicologia do surdo e bilinguismo: Bases históricas e perspectivas atuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 3, v. 2, p. 71-87, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200009. Acesso em: 18 mai. 2020.

STIKER, Henri-Jacques. **A history of disability**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1999.

SVARTHOLM, Kristina. Second language learning in the deaf. In: **Bilingualism in deaf education**. Ahlgren & Hyltenstam (eds.), Hamburg: Signum-Verl. 1994, p. 61-70.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATSON, Linda. M. Literacy and deafness: the challenge continues. In: **Deafness and Education International**, Chichester, v.1, n.2, p.96-107, jun. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1179/146431599790561361>. Acesso em: 18 jul. 2020.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JR, João (Org). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.