



Revista EaD &

tecnologias digitais na educação

Formação de acadêmicos surdos: desafios linguísticos, culturais e atitudinais

Rosana de Fátima Janes Constâncio

<https://orcid.org/0000-0003-0779-671>

rojanesinterprete@gmail.com

Resumo: No decorrer dos tempos, a Educação de Surdos sempre vivenciou e protagonizou as políticas vigentes, o que por muitas vezes acabou gerando dificuldades em sua formação. Um marco importante ocorrido no século XX foi o reconhecimento da língua de sinais que protagonizou um novo meio de instrução e formação na vida educacional dos surdos. Assim, o presente estudo contextualiza os desafios e conquistas tendo como premissa o valor da língua de sinais. Buscando assegurar uma formação de qualidade a pesquisa foi desenvolvida envolvendo um questionário a uma turma de estudantes surdos no Ensino Superior, em uma instituição pública. Os resultados finais revelam a importância da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, para sua formação e, do profissional tradutor intérprete de Libras para mediação linguística no momento que envolve a regência das aulas de professores ouvintes, sejam eles fluentes ou não na Libras.

Palavras-chave: Libras. Educação de Surdos. Mediação linguística.

Abstract: Over time, Deaf Education has always experienced and played a leading role in current policies, which often ended up creating difficulties in its formation. An important milestone that occurred in the 20th century was the recognition of sign language, which provided a new means of instruction and training in the educational lives of deaf people. Thus, the present study contextualizes the challenges and achievements based on the value of sign language. Seeking to ensure quality training, the research was developed involving a questionnaire to a class of deaf students in Higher Education, in a public institution. The final results reveal the importance of the Brazilian Sign Language, henceforth Libras, for their training and of the professional Libras interpreter translator for linguistic mediation when it involves conducting classes for hearing teachers, whether they are fluent in Libras or not.

Keywords: Libras. Deaf Education. Linguistic mediation.

1. Palavras Iniciais

Entender que cada sujeito é único em sua forma de pensar e de aprender nos ajuda a perceber as singularidades que envolvem o processo de aprendizagem de cada um de nós. Assim, ao propormos uma reflexão sobre a educação de surdos, entendemos a importância da Língua de Sinais (LS) como meio de comunicação que envolve todo o universo cognitivo desse público. Trata-se de uma língua com regras, gramática e estruturas próprias, mas que, por muitos anos, tanto os surdos quanto a sua língua foram marcados marcado por descrédito, discriminação e negação em uma sociedade majoritariamente ouvinte e usuária de uma língua oral. A dominação da cultura ouvinte oralizada negou, e ainda nega, o direito de ser aprender e de se comunicar da comunidade surda (Skliar; Lunardi, 2000).

Os estudantes surdos, por um longo período, viveram o seu processo educacional dentro de uma casta denominada “educação especial”. Nessa perspectiva, como identificar, classificar e caracterizar o que é uma Educação Especial?

Na problemática da função social da escola, podemos entender que “A história comum dos surdos é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer *grandes adversidades*” (Sá, 2002, p. 41). Mas seriam somente os estudantes surdos e deficientes que precisavam e/ou precisam de uma Educação Especial? O que de fato significa Educação Especial?

O termo Educação Especial passou por várias definições ao longo dos tempos em virtude das tendências ideológicas que imperavam em cada momento histórico. Para Skliar (1997), a “[...] educação especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições” (Skliar, 1997, p. 9).

Assim, tanto os surdos como outros deficientes eram caracterizados como uma categoria excluída que necessitava de uma intervenção clínico-terapêutica para que fossem reabilitados e se tornassem educáveis e aptos a viver em uma sociedade majoritariamente oralista.

Ainda nessa visão de reabilitação, por muito tempo, o fracasso e as dificuldades vivenciadas tanto na educação de surdos quanto de deficientes foram atribuídos ao fato de serem “especiais”, pessoas com dificuldade para aprendizagem. Souza e Goés (1999) denunciam:

Foram constituídos deficientes e lembrados continuamente disso. Foram assujeitados pelos discursos dos quais fizeram parte, cada vez que técnicos, pais e amigos os chamavam de deficientes auditivos. Foram feitos deficientes quando foram poupados nos conteúdos disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada [...] Foram feitos deficientes quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social (Souza; Góes, 1999, p. 183).

Muitas legislações foram necessárias para que mudanças atitudinais pudessem contribuir com a prática pedagógica e o direito à educação, respeitando as especificidades do de ser e de estar no mundo. Passadas décadas, surge um novo entendimento de que os fracassos ocorreram por conta de que a educação deveria ser para “todos”, desenvolvida na perspectiva de um modelo que atendesse a todos da mesma forma, respeitando-se a singu-

laridade linguística e as especificidades que envolve a forma de aprender, de sentir e de viver de pessoas com deficiências.

É possível constatar que sempre houve desafios e perspectivas a serem superados, eficiências e deficiências, ganhos e perdas. Na atualidade, ainda são necessários muitos estudos, pesquisas e legislações para que se possa garantir o acesso do estudante surdo à Educação Básica e ao Ensino Superior. Não basta apenas garantir o acesso, é preciso também garantir a acessibilidade. Para Nozu (2014), “O movimento de escavar na história estes discursos sobre a deficiência é relevante para compreender as formas de relacionamento entre o indivíduo com deficiência e a sociedade, bem como as implicações destes discursos para as práticas educativas” (Nozu, 2014, p. 41-42).

O novo paradigma, visando a garantir o acesso de todos à educação, inicia-se com a proposta de integração que permite a entrada de pessoas com deficiência inicialmente em salas especiais. Depois de muitos fracassos, lutas e entraves, surgiu uma proposta de inclusão.

O que marca essa diferença é que, ao integrar, isto é, possibilitar a entrada de pessoas com deficiência no âmbito escolar, quem deveria se adequar para receber o ensino eram os deficientes e seus familiares, os quais, muitas vezes, se sentiam indefesos com tantas cobranças e justificativas. No caso do estudante surdo, ao integrar-se à escola o modelo oralista tinha o escopo de “ouvintizá-lo”, torná-lo apto para comunicação oral. Esse termo é um neologismo usado por Carlos Skliar para designar um modelo de normatização do indivíduo surdo (Skliar, 1997).

No processo de integração, o entendimento era de tolerância, respeitando a presença do deficiente. No caso do estudante surdo, segundo Machado (2008), “[...] parece haver um consenso mudo, por exemplo, sobre o fato de que, se todos falam, esse estudante também deve falar” (Machado, 2008, p. 24).

Houve a possibilidade de acesso à escolarização na era da integração, mas as reflexões sobre o fracasso escolar corroboraram para uma nova política, a de inclusão. Nela, uma nova visão fez com que as escolas fossem as responsáveis para receber tanto os deficientes quanto surdos. Nessa proposta, não é mais o surdo que precisa se adequar, mas a escola que precisa se preparar para recebê-lo e respeitar todos as suas especificidades, sejam elas sensoriais, mentais, intelectuais ou linguísticas.

2. A Importância da Língua no Processo de Aprendizagem

Os estudos de Vygotsky (1991) preconizavam que o modelo ofertado aos deficientes e surdos de seu tempo era o de uma orfandade pedagógica. Por isso, para o autor, era necessário modificar o assistencialismo educacional em uma pedagogia centrada nas possibilidades e não nas dificuldades, ou seja, ofertar uma educação social.

A partir dos movimentos surdos que exigiam o reconhecimento e a legitimação da LS, da cultura e da identidade surda, novos horizontes ganharam força e empoderamento, sustentando uma política de inclusão que aceite a todos em suas singularidades. Nesse interm, os surdos tiveram uma visibilidade que se iniciou no ambiente educacional e se estendeu para o social.

Algumas leis foram fundamentais para que tais mudanças atitudinais ocorressem. O marco inicial dessa transformação significativa foi o reconhecimento da LS, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LS como meio legal de comunicação e expressão, com sistema linguístico de natureza visual-motora, com gramática própria capaz

de transmitir ideias e fatos entre as pessoas surdas do Brasil. Essa legislação garantiu o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todo território nacional, oportunizando uma maior acessibilidade a todos os surdos usuários dessa língua, como se observa em seu 1º art.: “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002, art. 1º).

O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, fortaleceu e regulamentou a Lei de Libras. Nesse dispositivo, em seu 2º art., considera-se que a pessoa surda compreende e interage com outro(s) surdo(s) por experiências visuais, e que essas singularidades linguísticas fazem parte do jeito de ser e de narrar peculiar a uma cultura visual. Assim sendo, isso instiga o desejo de investigar como a literatura surda se formou ao longo de anos de lutas e desafios, situações nas quais nem sempre havia a possibilidade de ser quem de fato são em sua singularidade linguística.

A inclusão é um conceito amplo e ambíguo, pois não basta dar oportunidade de acesso, mas é preciso garantir o acesso e a acessibilidade. Para os surdos, além da acessibilidade linguística, é preciso o respeito à sua singularidade de compreender e entender o universo em uma perspectiva visual. Stumpf (2008) pondera:

As leis de acessibilidade e da Libras incorporam o espírito de possibilitar o pertencimento. Nossos maiores esforços estão na construção de uma pedagogia surda que conduza à transformação desejada, pois sendo da própria sociedade a tarefa de tornar-se menos excludente é das escolas o papel de acolher o diferente, não repetir a segregação e induzir em seus alunos a observação e o comprometimento com comportamentos éticos e construtivos diante das diferenças (Stumpf, 2008, p. 28).

Na política da inclusão, muitas ações possibilitaram mudanças culturais, sociais e pedagógicas a fim de contemplar a acessibilidade, no entendimento de que é preciso conjugar a igualdade e a diferença como valores indissociáveis. Assim, com essas ações, o que se propõe não é privilegiar ou menosprezar determinadas culturas, mas garantir uma troca pacífica entre línguas, culturas e saberes.

Para Vieira-Machado (2010),

Transmitir os valores da comunidade surda é levar em conta suas marcas, sua forma de ser/estar no mundo, às produções linguísticas surdas, as narrativas desse povo, os símbolos e as histórias, etc. Tudo isso se dá quando as práticas pedagógicas levam em conta a historicidade, as marcas culturais e a língua (Vieira-Machado, 2010, p. 20).

Em pleno século XXI, ainda constatamos que há uma diversidade linguística e cultural que sofre com barreiras fronteiriças na comunicação. Esses obstáculos muitas vezes não são considerados como entraves, pois, para muitos, não há uma conscientização sobre os estigmas e preconceitos vivenciados por certos grupos minoritários.

A diversidade de raças, de línguas, de etnias e de culturas existentes em nosso país faz com que ocorra uma normalização das convenções; determinados grupos frequentemente não são nem mesmo reconhecidos socialmente. Pode-se constatar que ainda existe a segregação quando refletimos sobre uma educação que de fato garanta o acesso e a acessibilidade a indivíduos surdos, cuja primeira língua é a Libras. não a língua oral auditiva.

Nessa direção, só é possível garantir o respeito à acessibilidade se houver uma contextualização que considere as transformações e as evoluções históricas, analisadas empiri-

camente em um recorte de tempo e espaço (Thompson, 1998; Hall, 2014). Tais mudanças e evoluções para garantir o direito à língua e à cultura foram sentidas no Brasil com as políticas linguísticas (Brasil, 2002, 2005).

Quando nos referimos à acessibilidade, em especial da pessoa com surdez, as legislações vigentes, em consonância com as representações das comunidades surdas e do povo surdo, garantiram a esses sujeitos o direito linguístico de aprender em sua primeira língua, a Libras. Todavia, é preciso entender e valorizar a sua origem e a sua história, preservando-as dentro dos diversos “povos” que habitam o nosso Brasil (Strobel, 2013; Santos *et al.*, 2016).

Discutir e problematizar sobre a importância da língua na formação dos indivíduos nos permite entender que a cultura, o modo de vida e os valores são revelados nas atitudes peculiares apropriadas durante a sua formação, nas interações que ocorrem na família, na escola ou no social de modo geral. Nessas situações, assimilam artefatos culturais que possibilitam que as pessoas se apropriem, vivenciem e compartilhem tudo aquilo que pertence à representatividade cultural.

Na ótica dos Estudos Culturais, os “artefatos” são traços comuns que todas as pessoas têm por conta da bagagem cultural. Assim, essa perspectiva teórica contribui quanto aos rumos e trilhas que são necessários para a compreensão de toda uma singularidade linguística que se utiliza na comunicação para a significação do discurso produzido, oportunizando a valorização da língua posta em uso, de modo a valorizar e respeitar as singularidades do indivíduo surdo.

Quando tomamos como objeto o percurso da Educação de Surdos, constatamos que, por um longo período, os estudos centraram-se na oralidade. Isso porque sempre existiu um emblemático discurso de que a oralidade era imprescindível para o desenvolvimento dos surdos, pois não se reconhecia a LS. No entanto, assim que a LS passou a ser reconhecida como uma língua natural, embora vivenciando muitos desafios, aos poucos, os estudantes surdos conquistaram espaços no mundo acadêmico, inicialmente com o curso Letras-Libras e, posteriormente, com outros. Vale destacar que, atualmente, há muitos pesquisadores surdos graduados, mestres e doutores.

3. As trilhas investigativas

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram considerados alguns instrumentos que, dada a natureza da investigação, mostram-se necessários não apenas para conduzir a coleta de dados, mas também úteis e necessários para as análises empreendidas. Um dos recursos foi a elaboração de um questionário semiestruturado que possibilitasse aos entrevistados registrarem suas especificidades quanto à aquisição de sua língua.

Segundo Gil (2019), a elaboração do questionário deve atender a alguns critérios que favoreçam a análise dos dados. Para tanto, e considerando o nosso objeto de estudo, as questões foram elaboradas de forma colaborar para a tabulação e reflexão dos dados obtidos, com perguntas claras e de fácil entendimento, respeitando o histórico de vida e familiar dos respondentes.

O roteiro do questionário objetivou compreender como se ocorreu o processo de aquisição da LS, por meio destas perguntas:

- a) Os pais são surdos ou ouvintes?
- b) Quem da família se comunica em língua de sinais?
- c) Qual o tipo de surdez e quando foi identificado?

- d) No processo de aquisição de língua, em que fase de sua vida aprendeu a Libras e quem a ensinou?
- e) Quais os primeiros sinais adquiridos? Considera que é mais fácil aprender sinais icônicos ou arbitrários?
- f) Qual a melhor maneira de ensinar os sinais para pessoas surdas e o que considera ser importante aprender primeiro?
- g) O que a aquisição da Libras possibilitou em sua vida?
- h) As pessoas com as quais convive sabem Libras? De que forma se comunica com quem não sabe a Libras?

O critério de seleção dos participantes foi o de considerar a especificidade dos estudantes que são surdos e usuários da LS. Em vista dessa singularidade, a pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino superior, no Mato Grosso do Sul.

Participaram 23 estudantes surdos do curso de graduação em Letras-Libras, com habilitação em licenciatura. Para melhor compreensão, o questionário foi realizado de acordo com o interesse do objeto da pesquisa. Iniciamos com a identificação, o histórico familiar, o tipo de surdez e anamnese de sua aquisição e compreensão do processo de se apropriar e disseminar a LS (dados preliminares)¹

Dos 23 estudantes, 10 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades que variam de 18 a 50 anos. Na avaliação do histórico familiar, com relação à maneira como interagem no seu ambiente familiar, os dados apontam que a maioria dos entrevistados tem pais ouvintes. As participantes do gênero feminino informaram que alguém da família sabe Libras, mas, do gênero masculino, sete dos entrevistados responderam que ninguém da família sabe Libras.

A maioria dos discentes respondentes tem perda profunda, sendo que a surdez foi identificada em 52% das famílias enquanto os filhos eram bebês.

A respeito do processo de aquisição da LS, com relação ao gênero feminino, 70% indicaram que isso ocorreu na faixa etária s 3 aos 8 anos de idade e em 30% após os 15 anos de idade. No caso do gênero masculino, a aquisição aconteceu entre os 3 e 5 anos, para 10% dos respondentes, entre os 8 e 15 anos, para 50% dos entrevistados, e entre os 17 e 34 anos, para 40% dos respondentes.

A respeito de quem ensinou a LS, foi possível constatar que, independentemente do gênero, 90% aprenderam com professores surdos ou amigos surdos.

No tocante aos primeiros sinais adquiridos em LS, os entrevistados mencionaram os sinais básicos de comunicação, como cumprimentos e família.

4. Análise e resultados dos dados

As análises nos permitiram observar que os entrevistados aprenderam a Libras no contexto de diálogo e interação e que a LS é de suma importância para que possam interagir, incluir e participar em todas as esferas, sejam elas, sociais, educacionais, culturais, religiosas e outras.

Os dados revelam também que o contato com outros surdos e com a comunidade surda é fundamental. Não obstante a isso, muitos revelaram que há uma dificuldade expres-

¹ A pesquisa prevê a continuidade de novos questionários, pois os dados obtidos podem confirmar ou refutar nossas hipóteses e objetos de estudo.

siva quando, na própria família, não há com quem se comunicar em Libras. Em vista disso, uma grande parcela dos entrevistados considera que o contato com o profissional Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS)² colabora na mediação linguística. A Libras, portanto, é essencial para a comunicação e a socialização com a comunidade surda.

Os entrevistados indicaram têm contato com outros usuários da LS. Contudo, quando as pessoas com as quais convivem não sabem Libras, buscam outros recursos para estabelecer a comunicação, como os gestos caseiros, que são predominantes, e o registro escrito, como segunda possibilidade.

Quando os estudantes surdos estão inseridos no mundo acadêmico, outras possibilidades se descortinam, pois a garantia do acesso à sua efetiva comunicação em Libras possibilita a sua formação e a busca por outras oportunidades profissionais. Contudo, vencendo-se as barreiras estigma e os estigmas preconceituosos que envolvem uma comunicação de uma língua sinalizada, ainda é preciso que as políticas públicas linguísticas e educacionais efetivem a mediação linguística.

5. Considerações Finais

Indubitavelmente, os estudos realizados por pesquisadores, e notadamente por pesquisadores surdos, nos permitem compreender a singularidade que existe e que deve ser observada quando investigamos a Educação de Surdos. É preciso entender que, para o surdo, sua vida é construída visualmente de acordo com a sua singularidade linguística, mas seu convívio se estabelece em uma sociedade majoritariamente ouvinte e com a cultura desenvolvida na oralidade.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamente a Lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Editora ATLAS, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

² Profissão reconhecida pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

NOZU, W. C. S. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. *In*: NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. (orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 41-59.

SÁ, N. R. L de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da UFA, 2002.

SANTOS, L. F. dos *et al.* O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. O. (orgs.). **Escola e diferença**: caminhos para uma educação bilíngue de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2016.

SKLIAR, C. B.; LUNARDI, M. L., “Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar”. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: LOVISE, 2000.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, R. M. de. & Góes, M.C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

STUMPF, M. R. Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. *In*: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 13-28.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**: estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.