

**NA FAMÍLIA, NA ESCOLA, NA PRÁTICA DOCENTE: RELATOS DE BARREIRAS
DE COMUNICAÇÃO E DE ACESSIBILIDADE ENFRENTADAS PELAS PESSOAS
SURDAS**

**IN FAMILY, AT SCHOOL, IN TEACHING PRACTICE: REPORTS FROM
COMMUNICATION AND ACCESSIBILITY BARRIERS FACED BY DEAF PEOPLE**

**EN FAMILIA, ESCUELA, EN LA PRÁCTICA DOCENTE: INFORMES DE LAS
BARRERAS DE COMUNICACIÓN Y ACCESIBILIDAD QUE ENFRENTAN LAS
PERSONAS SORDAS**

ROMÁRIO, Lucas
lucas.romario@ufca.edu.br
Universidade Federal do Cariri
<https://orcid.org/0000-0002-9952-9515>

OLIVEIRA, Lincoln Damacena
lincoln.damacena@aluno.ufca.edu.br
Universidade Federal do Cariri
<https://orcid.org/0000-0002-7763-3194>

LIMA, Vanessa Ferreira
vanessa.lima@aluno.ufca.edu.br
Universidade Federal do Cariri
<https://orcid.org/0000-0002-5288-1095>

RESUMO: Este artigo aborda as barreiras de comunicação e de acessibilidade presentes na vida das pessoas surdas no âmbito familiar, escolar e na prática docente, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa eram professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior. Articulada aos Estudos Surdos, a metodologia utilizada foi a qualitativa, e o instrumento para a obtenção de dados foi o questionário. Os sujeitos do estudo apontaram que as barreiras são percebidas desde o início de suas trajetórias, quando a família ouvinte não domina a língua de sinais, e transcorrem ao longo de suas vidas estudantil e profissional. A presença ou a ausência da língua de sinais impacta diretamente tanto as crianças surdas, como os/as adultos/as, que sentem as barreiras comunicacionais e de acessibilidade nos diferentes ambientes que participam, quando ela é relegada.

Palavras-chave: Pessoas surdas. Barreiras de comunicação. Acessibilidade.

ABSTRACT: This article addresses the barriers of communication and accessibility present in the lives of deaf people in the family, school and teaching practice, considering that the subjects of the research were teachers of Basic Education and Higher Education. Articulated with Deaf Studies, the methodology used was qualitative, and a questionnaire was used for obtaining data. The subjects pointed out that barriers are perceived since the beginning of their trajectories, when the listening family does not master sign language, and occur throughout their student and professional lives. The presence or absence of sign language directly impacts both deaf children and adults, who feel the communication and accessibility barriers in different environments they participate in, when it is relegated.

Keywords: Deaf people. Communication barriers. Accessibility.

RESUMEN: Este artículo presenta las barreras de comunicación y accesibilidad presentes en la vida de las personas sordas en la familia, la escuela y la práctica docente, considerando que los sujetos de investigación son profesores de Educación Básica y Educación Superior. Articulado a Estudios Sordos, la metodología utilizada fue cualitativa y el instrumento de obtención de datos fue el cuestionario. Los sujetos de estudio señalaron que las barreras se perciben desde el inicio de sus trayectorias, cuando la familia que escucha no domina la lengua de señas, y se dan a lo largo de su vida estudiantil y profesional. La presencia o ausencia de la lengua de señas impacta directamente tanto en los niños como en los adultos sordos, quienes sienten barreras de comunicación y accesibilidad en los diferentes entornos en los que participan, cuando es relegada.

Palavras chave: Personas sordas. Barreras de comunicación. Accesibilidad.

1 PRIMEIRAS SINALIZAÇÕES

A língua de sinais é um termo amplo que se refere às diferentes línguas sinalizadas das comunidades surdas, cuja modalidade linguística é viso-espacial. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é, por sua vez, uma dessas línguas viso-espaciais utilizadas por surdos/as brasileiros/as, possuindo todas as propriedades das línguas humanas (QUADROS, SCHMIEDT, 2006).

A língua de sinais para as pessoas surdas, além de ser o seu meio de comunicação, é o veículo cultural que possibilita o seu desenvolvimento integral (identitário, cognitivo e social) por ser sua língua natural. Diferentemente dos discursos que circulam, a língua de sinais não se configura por mímicas, gestos ou tampouco simplesmente se restringe ao alfabeto manual. Segundo Gesser (2009, p. 19):

A língua de sinais é similar a língua oral em seu nível estrutural, ou seja, são formadas a partir de unidades simples que combinadas, formam unidades mais complexas. [...] Diferem quanto a forma como as combinações das unidades simultaneamente; as línguas orais tendem a organizá-las sequencialmente/linearmente.

Entre as suas diferenças, está a modalidade: a língua oral é uma língua vocal auditiva e a língua de sinais é visual-espacial (QUADROS, 2006). Isso significa também que a língua de sinais não é simplesmente uma versão sinalizada da língua oral, pois tem suas próprias normas e estruturas linguísticas. Ela é, portanto, uma língua que rompe com hegemonia das línguas orais e constitui um grupo cultural minoritário.

Devido à sua diferença linguística, as pessoas surdas ao longo de suas trajetórias de vida possuem diversas experiências de barreira comunicacional impostas pela sociedade, fazendo-as sofrer pelo atraso na aquisição da língua de sinais e também pela falta de acessibilidade nos espaços que frequentam. Historicamente, porém, elas lutam em torno do direito ao uso da língua de sinais em resposta aos vários episódios em que ele foi tolhido, como ocorreu no emblemático Congresso de Milão (1880), que proibiu a língua de sinais em favor da oralização, com o intuito de “normalizar” as pessoas surdas. Resistindo, elas sinalizavam nos momentos mais oportunos, longe da fiscalização dos/as oralistas.

Fruto desse movimento contínuo de resistência, os/as surdos/as lutaram pela liberdade de sinalizar e foram conquistando alguns direitos. No Brasil, a comunidade surda teve a Libras reconhecida oficialmente por meio da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a referida lei, possibilitou a formação de surdos/as em nível superior, sobretudo, por meio do curso de Licenciatura em Letras-Libras e, por conseguinte, a sua inserção no ambiente educacional no papel de professores/as. Todavia, mesmo tendo alcançado esse espaço tão importante dentro da educação, a hegemonia da língua oral dentro das instituições e a pouca efetividade das legislações de acessibilidade continuam gerando barreiras de comunicação para os/as surdos/as.

De acordo com o Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004), a acessibilidade é definida em quatro dimensões: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade atitudinal,

acessibilidade pedagógico-curricular e acessibilidade comunicacional e informacional. Sobre a acessibilidade comunicacional e informacional, Silva (2014) aponta que ela é inerente ao direito constitucional de liberdade de expressão, previsto para qualquer cidadão/ã. Mais especificamente nas instituições de ensino, ela deve ocorrer pela garantia “[...] da disponibilização, do apoio e do uso de diferentes recursos e tecnologias, por exemplo, computadores e softwares, gravadores, vídeos, máquina Braille, assim como profissionais especializados como leitores e intérpretes de LIBRAS” (SILVA, 2014, p. 62).

No caso das pessoas surdas, o ideal seria que ela fosse aprendida pelos diferentes atores que compõem o cenário educacional, tornando-o bilíngue, com a circulação direta da língua de sinais; entretanto, para que ele se torne acessível, a presença de TILSP (Tradutores/as-Intérpretes de Libras e Português) é indispensável, pois promove a acessibilidade comunicacional e informacional.

A partir dessas primeiras sinalizações, este texto aborda as barreiras de comunicação e de acessibilidade presentes na vida de surdos/as em diferentes momentos: no âmbito familiar, escolar e da prática docente, considerando que os/as participantes da pesquisa eram professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior. Aqui se pretende trazer à tona relatos de sujeitos surdos que vivenciam desde a infância processos complexos em torno de sua diferença linguística, demonstrando que esse é um problema estrutural que constitui as instituições, incluindo-se a família, e que afeta o seu desenvolvimento em diferentes aspectos.

2 SINALIZAÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa¹, optamos pela abordagem qualitativa, compreendendo-a como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de

¹ Pesquisa financiada pela Universidade Federal do Cariri (UFCA).

representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as gravações e os lembretes (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Consideramos que a partir dela é possível nos aproximarmos da realidade apresentada, em suas múltiplas perspectivas. Para a coleta de dados empíricos, utilizamos como instrumento o questionário. Segundo Richardson (1999), o questionário possui, como funções principais, a descrição de características e mensurações de variáveis de um grupo social. Optamos pelo tipo de questionário que combina perguntas fechadas e abertas.

As perguntas foram disponibilizadas em português escrito e em Libras, por meio de um vídeo, com todas as perguntas traduzidas por uma pessoa surda a fim de que ficassem da forma mais clara possível. Para respondê-las, a modalidade linguística ficou facultada aos/às participantes, sendo possível responder em Libras (por meio da gravação de vídeo) ou em português escrito.

Realizamos os procedimentos éticos, submetendo primeiramente o projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por entendermos que essa ação visa manter a integridade dos sujeitos que participaram do estudo (PRONADOV; FREITAS, 2013). Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo informados sobre todas as etapas da pesquisa e sobre a sua participação voluntária e consciente de todas elas, bem como ficando explícita a possibilidade de desistirem a qualquer momento. Seus dados pessoais foram mantidos em sigilo, zelando por não divulgar seus nomes, tampouco os das instituições em que trabalhavam.

A fim de apresentar os sujeitos da pesquisa, reunimos os principais dados sobre eles:

Mário², 21 anos, era surdo pré-linguístico³, aprendeu Libras aos sete anos. Não era oralizado. Possuía o Ensino Médio completo e curso de formação para

² Todos os nomes utilizados são fictícios para proteger a privacidade do sujeito da pesquisa, zelando pela ética.

³ Sujeitos surdos pré-linguísticos são aqueles que já nasceram ou se tornaram surdos antes da aquisição da linguagem (WRIGHT, 1969, p. 22 *apud* SACKS, 2010, p. 19). Pós-linguísticos, portanto, são aqueles que se tornaram surdos/as após a aquisição.



instrutores/as de Libras. Era contratado como instrutor em uma instituição religiosa havia um ano e quatro meses, com carga horária de quatro horas.

José, era um surdo de 32 anos, pré-linguístico, aprendeu Libras com 12 anos. Não era oralizado. Possuía o Ensino Médio completo e curso de formação para instrutores/as de Libras. Possuía vínculo de prestação de serviços com a rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, trabalhando 40 horas semanais. Trabalhava havia seis meses.

Nancy, de 31 anos, era uma surda pré-linguística, aprendeu Libras entre o quarto e quinto ano de idade na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Era oralizada, mesmo sem passar por processos terapêuticos. Sua formação era em Ensino Médio e no curso de formação de instrutores/as de Libras. Possuía o vínculo de prestação de serviço com a rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, trabalhando 40 horas semanais. Trabalhava havia oito meses e possuía carteira assinada.

Gabriela, professora de 28 anos, era surda pós-linguística (ficou surda aos cinco anos) e oralizada. Quando ficou surda, passou a fazer sessões de fonoaudiologia. Aprendeu Libras com nove anos em uma instituição religiosa. Era graduada em Serviço Social e em Letras-Libras, especialista em Libras e mestra em Ambiente, Tecnologia e Sociedade. Atuava como professora havia oito anos e estava na instituição onde trabalhava havia quatro. Por meio de concurso público, exercia suas atividades por 40 horas semanais (com dedicação exclusiva) como professora de Libras em outras licenciaturas e de disciplinas específicas no curso de Licenciatura em Letras-Libras. Além disso, no momento da pesquisa, exercia a função de vice coordenadora de curso.

André, professor de 34 anos, era surdo pós-linguístico (ficou surdo aos oito anos). Aprendeu Libras aos 16 anos no ICES (Instituto Cearense de Educação de Surdos), em Fortaleza-CE. Especialista em Libras, mestrando em Literatura, Cultura e Educação. Atuava como instrutor e professor havia mais de dez anos, sendo três na instituição em que se encontrava. Era concursado e trabalhava dez horas semanais, ensinando Libras no Ensino Superior para alunos/as ouvintes. Também coordenava projetos de extensão para pessoas surdas e ouvintes.

Natan, professor de 39 anos, surdo pré-linguístico, não oralizado, aprendeu Libras com 18 anos no Instituto Filippo Smaldone, em Fortaleza-CE. Graduado em Letras-Libras, cursava especialização em Tradução e Interpretação em Libras. Atuou como instrutor de Libras por dois meses e trabalhava havia um ano na instituição atual. Era contratado como professor substituto, trabalhando 20 horas semanais, ensinando Libras no Ensino Superior para alunos/as ouvintes.

Miguel, professor de 34 anos, surdo pré-linguístico, aprendeu Libras aos oito anos de idade no ICES. Graduado em Letras-Libras e especialista em Libras. No momento da pesquisa, cursava mestrado em Educação. Atuou como professor e instrutor de Libras por mais de 15 anos e estava havia quatro na instituição atual. Era concursado e atuava por 40 horas semanais (com dedicação exclusiva), sendo que uma de suas atividades, além da docência, era participar do conselho superior da instituição. Ademais, exercia a função de coordenador de curso.

Após a coleta de dados, foram realizadas as seguintes ações:

Tradução e transcrição dos dados: as falas dos sujeitos gravadas em Libras por meio vídeo foram traduzidas e transcritas para a língua portuguesa.

Ordenação de dados: todos os dados levantados foram concatenados em um único documento, facilitando a categorização.

Categorização: partindo das respostas dos sujeitos, foram elencadas categorias mestras para as análises, sendo elas: comunicação na família, comunicação na escola e comunicação na prática docente.

Descrição e análises: nesta fase, os dados empíricos foram descritos e analisados de forma articulada a referenciais teóricos dos Estudos Surdos. Segundo Skliar (2013), os Estudos Surdos se apresentam como um campo no qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, as comunidades surdas e as culturas surdas são focadas e entendidas a partir do discurso da diferença, se opondo à visão da normalidade. Nesse sentido, desconstrói-se a noção de normalidade que fundamenta a perspectiva clínica, instaurando-se uma concepção de pessoa surda em sua alteridade, considerando suas identidades, singularidades, dentro de um conceito mais amplo: cultura surda (PERLIN; QUADROS, 2006).



Para analisar os dados, nos inspiramos na análise de conteúdo que, segundo Severino (2016, p. 129), é “uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens, escritos, orais, imagens, gestos”. No entanto, criamos nosso próprio percurso, adequando à realidade da pesquisa.

3 BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO E DE ACESSIBILIDADE PRESENTES NA VIDA DE SURDOS/AS

O Brasil possui cerca de 2,1 milhões pessoas surdas ou com deficiência auditiva (IBGE, 2012) e a maioria delas pertence a famílias ouvintes. Os problemas de comunicação são um dos maiores desafios impostos às pessoas surdas. Lebedeff (2001) afirma que a questão da linguagem para a criança surda é sensível, pois a família possui dificuldades de lidar com a possibilidade seu/sua filho/a adquirir uma língua diferente da sua.

Segundo Skliar (2013), 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, o que gera uma barreira comunicacional desde o seio familiar, face à inabilidade em língua de sinais que os familiares possuem. Assim, a barreira comunicacional se inicia desde a mais tenra idade na vida da criança surda, impactando o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento psicossocial, como relata José:

“[...] tive muitas dificuldades desde a infância, porque até mesmo meus familiares não sabiam Libras, nem meus amigos. Algumas vezes tentavam usar mímicas para se comunicarem comigo, mas eu continuava sem compreender a essência do que estavam querendo me dizer. Quando eu me dirigia à minha mãe, ela só oralizava mesmo sabendo que eu não podia ouvi-la. Então, mesmo rodeado de pessoas, eu me sentia solitário, como eu não entendia aquele mecanismo oral, ficava somente a observar” (José, 06/12/2019).

Como afirma o professor surdo, muitas famílias utilizam as mais variadas estratégias para se comunicarem com as crianças surdas: tentam usar mímicas, oralizam, criam gestos caseiros, etc. A oralização é historicamente hegemônica na relação família ouvinte-criança surda, mesmo depois que a família compreende que a criança surda não compreenderá ou terá dificuldades para compreender a mensagem. Essa situação é a mais comum.

Sabemos que o papel da família no desenvolvimento pleno de qualquer criança é insubstituível. Por isso, ela deveria favorecer a base linguística (visual-espacial) da criança surda, mas devido a múltiplos fatores sociais, nem sempre consegue, gerando um sentimento de solidão à criança. A escola, nesse sentido, que possui seu papel social específico, torna-se, juntamente com a família, fundamental no desenvolvimento infantil. No caso das crianças em que as famílias não aprendem a língua de sinais, a escola passa a ser a instituição onde as crianças surdas deveriam adquirir a sua língua, por meio de processos formais de ensino e, principalmente, nas interações sociais com sujeitos surdos ou ouvintes bilíngues (professores/as, funcionários/as e outras crianças). Todavia, poucas vezes isso acontece, como demonstra Nancy:

“Na minha trajetória de vida foi muito difícil. Ainda pequena, em convívio com minha família, havia muitas barreiras na comunicação. Minha mãe vendo a situação, colocou-me na escola, no sistema de inclusão com os ouvintes. Na escola, foi extremamente difícil, não conseguia me comunicar, olhava tudo ali e me sentia triste com as pessoas conversando oralmente, nada era em Libras. Ao chegar em casa, conversei com minha mãe e disse que não queria ir para escola inclusiva com ouvintes. Ela refletiu e procurou outro lugar em que eu pudesse estudar, encontrando a APAE. Quando cheguei, fiquei feliz, tinha bastante surdos e foi ali que fui crescendo e comecei a adquirir conhecimentos, me desenvolver e aprender Libras” (Nancy, 06/12/2019).

A fala de Nancy revela a importância de uma família que se preocupa com a barreira linguística que a criança surda enfrenta. Atenta a isso, sua mãe buscou alternativas educacionais que fossem melhores para a filha. Ao ser inserida na escola (dita) inclusiva, Nancy não se sentiu incluída, pois as pessoas não sabiam Libras para que pudessem estabelecer as mínimas trocas linguísticas, tendo ali o “mais do mesmo”, ou seja, a escola reproduzia um padrão linguístico hegemônico, sem oferecer as condições linguísticas, culturais e educacionais que a criança surda requer.

Ao migrar para uma instituição especializada em pessoas com deficiência (APAE), onde havia outras crianças surdas que sinalizavam, a percepção de Nancy foi outra, por encontrar naquele espaço possibilidades linguísticas que antes não lhe eram oferecidas. A criança, portanto, passou a ter oportunidade de trocar experiências visuais com outros(as) surdos(as), propiciando o seu desenvolvimento linguístico. Ao

trilhar o caminho inverso, Mário mostra as dificuldades encontradas pelas crianças surdas quando não têm contato com outras:

“Aos sete anos de idade, na escola, já conhecia os sinais do âmbito escolar e interagiu em grupos de surdos, até que fui para outra escola que era inclusiva, mas sempre ficava sozinho, era uma integração e não inclusão, pois eu era o único surdo e os demais não conheciam a Libras, então, retornava ao isolamento” (Mário, 20/12/2019).

No caso de Mário, o processo foi inverso, porque no ambiente onde havia outras crianças surdas ele conseguia se comunicar em língua de sinais e quando foi transferido para uma escola onde a língua oral era a única circulante, ele se sentiu isolado. Dessa forma, com a privação da língua de sinais, a criança surda sofria não somente porque não se desenvolvia linguisticamente e cognitivamente, mas também porque se sentia sozinha, sem seus pares para se comunicar, brincar, estudar, entre outras ações próprias da infância. Como aconteceu com o Prof. Mário, esse isolamento social promovido pelo modelo escolar onde não circula a língua de sinais reflete diretamente nas construções identitárias das crianças surdas, conforme afirmam Romário e Dorziat (2018, p. 324):

Sem o contato com seus pares surdos na “escola inclusiva”, dificilmente as crianças surdas constroem suas identidades surdas, pelo contrário, podem passar a desenvolver atitudes negativas quanto à sua diferença (produto de relações de poder que oprimem, anulam e apagam as suas identidades). Sendo outro o cenário, ou seja, havendo mais de uma criança surda na escola (algo característico das escolas bilíngues), certamente elas podem trazer para este espaço os artefatos da Cultura Surda, desde que já os tenham adquirido.

Segundo o autor e a autora, a escola regular tem se mostrado um espaço desfavorável à construção das identidades surdas por diversos motivos, sendo talvez a ausência da língua de sinais nos ciclos de interação e nos próprios processos formais de ensino, o principal deles. Na contramão do favorecimento à construção das identidades surdas, a escola regular quando não reproduz uma lógica normalizadora, pautando-se na língua oral como única via linguística, incorpora a língua de sinais como mero instrumento metodológico (DORZIAT, 2016). Para a autora:



[...] não basta usar a língua de sinais como instrumento, mas torná-la símbolo de uma cultura diferente. Nem pior, nem melhor, apenas diferente. Se essa ideia não for assimilada adequadamente, corre-se o risco de, mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e a forma de pensar ouvinte serem colocadas como centro do processo educacional e, portanto, a concepção de normalização ser dominante, mesmo que de forma camuflada (DORZIAT, 2016, p. 30).

Essa instrumentalização da língua de sinais tem sido expressa, sobretudo, nos dias atuais. A política de inclusão ao incorporar o trabalho de intérpretes de Libras na escola o faz como se ele fosse saída suficiente para sanar a complexidade que envolve a escolarização das pessoas surdas, não se atentando ao fato de que língua é também base cultural do sujeito e, por isso, a sua instrumentalização apenas reconhece que a política educacional ainda não está próxima de chegar a uma política de alteridade, que respeita as diferenças culturais.

Essa concepção e prática hegemônicas de não respeitar a diferença linguística dos/as surdos/as presente no ambiente educacional não impacta apenas a sua vida na fase da infância. Não obstante, talvez seja mais prejudicial para a criança, considerando o seu processo de desenvolvimento identitário, linguístico, a falta de comunicação permanece sendo uma barreira que atinge as pessoas surdas, mesmo quando elas já são adultas e exercem papéis sociais relevantes, como é o de professores/as. O relato do Prof. José corrobora essa afirmação:

“Quanto às dificuldades que enfrento aqui na escola, dentre várias, a principal é a barreira da comunicação entre os colegas de trabalho, os professores e os que trabalham na secretaria. Às vezes, tentamos conversar através de escrita em papel, mas muitas coisas eu fico sem compreender pelo fato de ser em português, muito difícil para mim, nem sempre eu entendo correto. Outras vezes preciso da presença do colega intérprete pela dificuldade na comunicação. Percebo que esse é um desafio necessário em me esforçar para ensinar Libras a cada um deles” (José, 06/12/2019).

O que José disse mostra que mesmo havendo legislações que preveem a acessibilidade à pessoa surda nas instituições públicas de ensino, elas não a garantem totalmente, tendo em vista que, geralmente, os/as intérpretes de Libras que atuam nas escolas de Educação Básica são inseridos/as em sala de aula no trabalho com os/as alunos/as surdos/as e, na maioria das vezes, o/a professor/as surdo/a depende da liberação desse/a profissional para atuar junto a ele/a, ou seja, em

momentos de reunião de planejamento pedagógico, por exemplo, pode acontecer de o/a intérprete ser “cedido” para interpretar para o/a professor/surdo/a, ou o/a professor/a surdo/a ter de utilizar outras estratégias de comunicação (leitura labial, escrita, etc.) ou, simplesmente, não participar desse momento coletivo importante para a dinâmica escolar.

Essa realidade vivida por vários/as professores/as surdos/as, como era o caso do Prof. José, se passava em escolas de Educação Básica. Contudo, a situação no Ensino Superior, em certa medida, parece não ser diferente. Ao responderem sobre os principais desafios que enfrentavam em uma instituição de Ensino Superior, onde eram professores, André e Natan exemplificaram o que vivenciavam:

“Em relação às dificuldades... Ensinar teorias para alunos ouvintes sem intérprete de Libras no início das aulas. Participar nas reuniões dos colegas, e com coordenadores sobre as ações no [instituição de ensino em que trabalhava], tipo pedagogias” (André, 22/04/2020).

“A principal dificuldade e barreiras que encontrei foram no quesito comunicação, o português é bem difícil para mim, por isso, necessito da presença do intérprete de Libras para intermediar a comunicação quando há alguma dúvida ou questionamento, ou quando eu desconheço algumas palavras, mas, infelizmente o [instituição de ensino em que trabalhava] não possui intérprete”(Natan,06/12/2019).

Com relação à fala do Prof. André, ela nos faz refletir sobre o papel dos/as professores/as surdos/as que ensinam Libras para ouvintes. O objetivo principal do componente curricular Libras nos cursos de graduação é o ensino da língua. Porém, há também o ensino de conteúdos teóricos relacionados à cultura surda, o que, nesse caso, para o professor torna-se uma dificuldade quando a instituição não provê a presença de intérpretes. Assim, como boa parte da turma não domina a língua de sinais, o contato entre docente surdo/a-discente ouvinte pode ser complexo para ambos e comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Essa dificuldade apontada pelo Prof. André e corroborada por Natan, é decorrente da ausência de intérpretes na instituição em que trabalhavam. Essa ausência acaba por inviabilizar não só a participação de professores/as surdos/as nas tomadas de decisões, mas também o seu próprio desenvolvimento profissional dentro da instituição, seja de Educação Básica ou de Ensino Superior. Esse isolamento é observado por Silveira (2006), que mostra que alguns/algumas professores/as surdos/as além de terem pouco contato com seus/suas colegas de trabalho em

momentos informais, quando estão reunidos/as com eles/as em momentos formais (institucionais), ainda assim ficam isolados/as por falta de acessibilidade.

O trabalho de TILSP nas instituições de ensino abrange diversos aspectos. Um deles é a tradução de textos da língua portuguesa escrita para a de sinais. Sem a presença desses/as profissionais na instituição, o trabalho do/a professor/a surdo/a também pode ficar comprometido, considerando que ele/a às vezes precisa desse trabalho de acessibilidade para a compreensão de determinados textos que não são em sua primeira língua, como apontou o Prof. Natan.

O relato de Natan nos mostra suas dificuldades com relação ao português no ambiente de trabalho e nos faz pensar sobre o bilinguismo nas relações de trabalho. Sabemos que as pessoas surdas têm a língua de sinais como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda. A Libras possui uma estrutura gramatical própria, que não segue a mesma forma da língua portuguesa, sendo, portanto, diferente em termos gramaticais e em suas modalidades. Dessa forma, é comum que surdos/as façam uso do português de forma diferente dos/as ouvintes e que tenham certas dificuldades em alguns aspectos da língua, não obstante isso não possa ser generalizado. A presença de um/a TILSP é importante, portanto, nas instituições onde professores/as surdos/as atuam, tanto para a mediação entre eles/as e ouvintes, como para tradução de textos que eles/as necessitem de acessibilidade.

É importante salientar que os problemas que os/as professores/as surdos/as enfrentam no exercício de seu ofício não são decorrentes da sua diferença linguística. Eles são efeitos da ausência ou da parcialidade de acessibilidade e de uma cultura audiocêntrica e oralista que predomina nas instituições de ensino, afinal, “o professor surdo entrou no espaço universitário [e escolar] já constituído pela maioria linguística de ouvintes como espaço de poder neste espaço também tem forças constitutivas de poder” (REIS, 2015, p. 126).

Essa “barreira comunicacional” também passa a ser uma “barreira identitária”, tendo em vista que não existe o reconhecimento da diferença linguística das pessoas surdas no espaço educacional e, por isso, os/as professores/as surdos/as não usufruem plenamente das possibilidades que suas identidades surdas lhe proporcionam, precisando muitas vezes oralizar ou escrever para estabelecer

minimamente uma comunicação, em momentos informais ou em reuniões administrativas, por exemplo.

Na mesma direção, Gabriela e Miguel, que trabalham em outra instituição pública, falam um pouco sobre a experiência de serem professores/as surdos/as em uma universidade que conta com o trabalho de intérpretes de Libras:

“A dificuldade de comunicação com os gestores, pela falta de conhecimento da Libras e conhecimento da cultura surda. Isso envolve tanto a mim, quanto os alunos surdos” (Gabriela, 26/11/2019).

“Sobre os desafios, preconceitos no meu trabalho... Eu iniciei aqui em 2016, foi um ano bem difícil, pois a universidade não sabia lidar com uma pessoa surda. Desconheciam a importância da língua de sinais. Através de muito esforço em ensinar, foi possível mudar essa realidade. Com o passar dos anos, hoje, tenho a impressão que a universidade já abriu a mente em relação ao sujeito surdo. Compreende o nosso trabalho e reconhece a importância da língua de sinais para nossa comunicação. Um dos principais problemas que me deparo hoje em dia no exercício do meu trabalho [...] são os telefonemas, pois, como vou atender um telefonema, sendo surdo? Às vezes a ausência de um secretário, algo urgente em que chamo o intérprete e há uma indisponibilidade por trabalharem em determinados horários divergentes do meu, sendo necessária uma espera, pois envio mensagem e demoram responder, são questões que enfrento, mas nada grave, apenas barreiras de fins comunicacionais, essa é a problemática” (Miguel, 06/12/2019).

Gabriela, em sua fala, aponta um mal-estar diante do desconhecimento da sua língua e de sua cultura no seu ambiente de trabalho. Mesmo quando as instituições possuem TILSP, as pessoas surdas vislumbram uma sociedade e ambientes educacionais que tenham a língua de sinais presente, difusa e pertencente à cultura, onde as pessoas possam se comunicar minimamente por meio dela. Esse desejo deveria ser uma realidade nas instituições públicas, onde servidores/as deveriam passar por formações que os/as munissem linguisticamente para atender e dialogar com os/as cidadãos/ãs surdos/as que atendem e também com outros/as servidores/as que pertencem a esse grupo linguístico-cultural. Não obstante possa parecer uma utopia, políticas de incentivo à formação podem contribuir para esse processo tornar-se realidade. O Prof. Miguel, que trabalha na mesma instituição que Gabriela, relata que a universidade passou a compreender um pouco melhor seus trabalhos e reconhecer a sua diferença linguística com a sua presença, demonstrando a importância dela nesse ambiente, talvez como primeiro passo para uma relação intercultural que transforme as instituições de ensino.

É preciso considerar, no entanto, que o fato de a instituição possuir intérpretes minimizava os problemas de natureza comunicacional. Todavia, os de natureza tecnológica ainda eram uma realidade. Por serem coordenador e vice coordenadora de curso, Miguel e Gabriela trabalhavam em uma sala com telefone fixo e, comumente, quando tocava não podiam atender por questões óbvias. Por serem lotados/as em outro órgão da universidade, os/as intérpretes não estavam disponíveis o tempo todo para atender essa demanda (é possível que essa também não fosse uma de suas atribuições). Para além dessa atividade, quando eles/as precisavam dos serviços de interpretação em demandas mais urgentes, que não havia tempo hábil de solicitar com antecedência, encontravam dificuldades em realizá-las.

Todas essas questões que envolvem o trabalho de professores/as surdos/as nas instituições de ensino demonstram que, apesar dos avanços, ainda há questões a serem enfrentadas e superadas no quesito acessibilidade e cultura. Em termos de acessibilidade, as situações são diferentes em cada instituição. Enquanto algumas avançaram na inserção de TILSP, que atuam tanto em sala de aula, como em outros ambientes, outras ainda parecem estar em um estágio inicial, não oferecendo as mínimas condições de trabalho para seus/suas servidores/as surdos/as. Destarte, é preciso que as instituições garantam o direito à acessibilidade da pessoa surda, independentemente do papel que ela desempenhe e das atividades que desenvolvem. No que diz respeito ao avanço tecnológico, as instituições, muitas vezes, proveem recursos que atendem os seus interesses, mas deixam para segundo plano as questões de acessibilidade, algo que deveria ser parte de sua agenda prioritária.

Concernente aos aspectos culturais, como apontam os sujeitos da pesquisa, a construção de uma cultura inclusiva na sociedade e nas instituições perpassa os interesses individuais dos sujeitos em aprender a língua de sinais, bem como os institucionais em capacitar os servidores/as que lidam ou não com pessoas surdas no seu dia a dia de trabalho. Portanto, requer das políticas de gestão provimento de formação de recursos humanos para o atendimento de pessoas surdas.

4 SINALIZAÇÕES FINAIS



As trajetórias das pessoas surdas são permeadas por processos complexos de barreira comunicacional, que vão da infância à vida adulta, e em diferentes esferas, como a familiar, a escolar, a universitária e a profissional, ou seja, em todos os espaços onde a língua de sinais deveria ser difusa ou garantida por meio de acessibilidade e nem sempre é.

Ser um/a surdo/a em ambientes onde a sua estrutura não foi pensada para ele/a também traz implicações consideráveis para suas as relações sociais e o seu desenvolvimento pleno. Se a diferença surda não é considerada, as vidas surdas passam a ser constituídas por uma postura de resistência, tendo em vista que a defesa e o uso legitimamente humano da língua de sinais rompe com a lógica hegemônica e excludente da oralidade, desafiando as instituições a garantir meios de acessibilidade para esses/as cidadãos/as e sujeitos de direitos.

Não obstante as históricas barreiras comunicacionais e de acessibilidade impostas ainda sejam presentes nas trajetórias das pessoas surdas, a sua inserção nos diferentes ambientes e instituições contribuem para mudanças micro e macro das relações sociais, de suas estruturas organizacionais, de suas ações pedagógicas e outros aspectos culturais. No entanto, além do impulsionamento que as legislações de acessibilidade promovem, é preciso atitudes institucionais que problematizem práticas excludentes, garantindo o direito à acessibilidade e promovendo uma cultura inclusiva que respeite e valorize a diferença surda, especialmente representada pela língua de sinais.

LUCAS ROMÁRIO

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto I da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Líder do Grupo de Pesquisas em Estudos Surdos e Estudos Culturais da Educação (Surdec).

LINCOLN DAMACENA OLIVEIRA

Graduando em Letras-Libras pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) na área de Educação de Surdos e atualmente é bolsista do Programa Residência Pedagógica na área de Libras.



VANESSA FERREIRA LIMA

Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) na área de Educação de Surdos e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na área de Libras e atualmente é bolsista do Programa Residência Pedagógica na área de Libras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n.º 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. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Decreto n.º 5296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

DENZIN; N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN; N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 27-40.

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

LEBEDEFF, T. Família e surdez: algumas considerações sobre o impacto do diagnóstico e a necessidade de orientação. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n.17, p. 13-18, 2001.

PERLIN, G.; QUADROS, R. M. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: PERLIN, G.; QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 166-185.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun. 2006.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REIS, F. *A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos*. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÁRIO, L. DORZIAT, A. Cultura surda na escola inclusiva? Construção de identidades no encontro pessoa surda-pessoa surda. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, p. 317-342, 2018.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. – 24. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. S. S. *Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior*. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVEIRA, C. H. *O currículo de língua de sinais na educação de surdos*. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2006.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

Recebido em 11 de outubro de 2021.

Aceito em 10 de dezembro de 2022.