

Capítulo 2

Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos

Francislene Cerqueira Alves
Jorgina de Cássia Tannus Souza
Maria Eugenia de Lima
Montes Castanho

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ALVES, FC., *et al.* Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, WG., org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 27-47. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM NÍVEL SUPERIOR: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos

Francislene Cerqueira Alves
Jorgina de Cássia Tannus Souza
Maria Eugenia de Lima
Montes Castanho

Introdução

O presente trabalho apresenta relatos das nossas experiências como professoras e pesquisadoras da área da surdez. Algumas das nossas inquietações surgem quando nos perguntamos como o bilinguismo empregado atualmente nas escolas brasileiras contribui para que os surdos tenham acesso ao Ensino Superior?

Mesmo com o reconhecimento da relevância da Língua de Sinais na educação de surdos, a literatura especializada mostra que esse período foi interrompido por uma corrente educacional que não acreditava que a Língua de Sinais supria todas as necessidades linguísticas dessas pessoas, buscando, assim, a sua normalização, com a finalidade de torná-las ouvintes. Esse processo recorria ao reparo do aparelho auditivo das pessoas com surdez. Negou-se, pois, aos surdos, seus direitos de crescimento e avanço social, visto

que não foram respeitadas suas particularidades cognitivas, linguísticas e sociais. Nesse período foi priorizada a língua oral.

A Língua de Sinais Francesa foi o tronco linguístico para o surgimento de outras línguas de sinais, como a Língua de Sinais Americana, a Língua de Sinais Portuguesa, a Língua Brasileira de Sinais, dentre outras. Ressalta-se, entretanto, que a língua de sinais estruturada na França não foi criada pelo Abade L'Epée, mas pelos surdos franceses que a utilizavam informalmente.

Sobretudo, é inegável a contribuição de L'Epée no processo educacional dos surdos, principalmente ao fundar o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, uma vez que essa ação permitiu aos surdos o acesso aos mais diversos conhecimentos, os quais, pela ausência de uma língua, foram-lhes negado. A partir de então, a língua utilizada no processo de ensino dos surdos foi a Língua de Sinais, pois via-se que a oralização (método de ensino da fala aos surdos) não dava conta das reais necessidades educacionais e cognitivas dessas pessoas.

O reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural da comunidade surda permitiu o fortalecimento identitário do grupo. A educação formal nos moldes do bilinguismo (como é ofertada atualmente aos surdos) nos impulsiona a investigar se o bilinguismo contribui para que os surdos tenham acesso ao Ensino Superior, uma vez que esta é a grande reivindicação da comunidade surda do Brasil.

Discorreremos, neste texto, a respeito da formalização do ensino de surdos no Brasil, que teve como ponto de partida a orientação de educação apresentada por Huet, sobretudo quanto aos resquícios deixados pelo II Congresso de Surdos em Milão, que conduziu o processo educacional sob a perspectiva oralista. Nesse ínterim, apresentamos o fortalecimento do bilinguismo na educação dessas pessoas, como proposta educacional que possibilita o acesso e a permanência do surdo no Ensino Superior.

Para o desenvolvimento da pesquisa, visitamos o Centro de Educação de Surdos Rio Branco, em Cotia, São Paulo, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro,

a Escola Wilson Lins, a Associação Educacional Sons do Silêncio (AESOS), a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Apada), em Salvador, e o Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI). Na oportunidade, tivemos acesso a documentos, observamos os trabalhos, conversamos com professores surdos e ouvintes.

No decorrer da pesquisa, também aplicamos uma entrevista não estruturada com três alunos surdos de diferentes instituições de nível superior. Vale ressaltar que as entrevistas realizadas em Língua de Sinais (LS) foram filmadas e transcritas para a Língua Portuguesa.

O caminho para a educação de surdos no Brasil

No Brasil, a educação de surdos tem início, formalmente em 1857, quando o professor surdo Eduard Huet veio para o Rio de Janeiro a pedido do Imperador D. Pedro II. Com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, inicia-se o processo de educação formal dos surdos no Brasil, que passaram a ter uma escola especializada para sua educação e oportunidade de criar a Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB), fato de suma importância no processo de educação dessas pessoas. Vale salientar, entretanto, que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo.

A educação do “normal”¹, na época do idealismo de Kant, Harris, Horne, Gentile e outros, tinha o objetivo de direcionar o estudante para a busca de ideais verdadeiros e o desenvolvimento do seu caráter enquanto indivíduo. Com os realistas seculares houve a preocupação com um estudo da ciência e do método

1 As aspas são justificadas, uma vez que, segundo Fontes (2004, p. 92), nenhum indivíduo pode identificar-se como normal, indicando uma não dita anormalidade generalizada. Nesse contexto, já não se fala mais em “pessoas normais”. É sempre preciso ostentar as aspas ou palavras que coloquem dúvidas à “normalidade” todo o tempo.

científico. Nesse período, Herbet Spencer apontava, como objetivo da educação, a autopreservação. Já os educadores pragmatistas afirmavam que a educação deveria contribuir para que as pessoas não se preocupassem somente com seu próprio crescimento, mas também com o crescimento da coletividade.

Reverendo os movimentos e contextualizando-os, surge uma questão: como os surdos poderiam buscar os ideais verdadeiros, o desenvolvimento do caráter e o crescimento coletivo, se os mesmos não tinham direito de frequentar a escola comum? Percebe-se, no entanto, que o objetivo da educação especial para os surdos, nesse momento, era “normalizá-los”. Segundo Soares (1999, p. 115),

a educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí, todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou da fala, preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples.

Por essa perspectiva, a educação do surdo voltou-se mais para o desenvolvimento da comunicação que para a transmissão de conhecimento. Totalmente desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade, mantinha-se assim o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir.

O processo educacional dos surdos apresenta as diversas faces de uma educação excludente, desde que estes deveriam ser obrigados a falar e suas especificidades negadas. Surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, e isto lhes trouxe e traz um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação, tanto na Língua de Sinais como na própria oralização destes indivíduos.

A prática oralista complica o progresso dos surdos quanto ao uso e desenvolvimento de sua língua natural, no Brasil, a

Língua Brasileira de Sinais - Libras, surgindo, assim, uma *interlíngua*, justamente porque as pessoas envolvidas no processo de educação dos surdos não são surdas e não são falantes naturais da Língua de Sinais. Mesmo que sejam muito fluentes na língua, elas precisam “entrar na língua”:

Entre a primeira e a segunda língua, vários autores identificam a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas, com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua alvo, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (ELLIS, 1993 *apud* QUADROS; SCHIMIEDT, 2006, p. 9-10).

Esse processo de escolarização dos surdos foi o que menos permitiu avanços, em nível acadêmico, já que estes alunos começaram a perder sua identidade, porque ora se viam como surdos, ora como ouvintes. Essa prática impede seu desenvolvimento intelectual e faz com que eles estejam sempre em atraso em relação ao ouvinte, pois não conseguem falar bem e nem fazer uma plena leitura labial.

A busca por uma educação bilíngue para surdo

No Brasil, a luta dos surdos por uma educação de qualidade, que respeitasse os aspectos socioculturais dessa comunidade, tem avançado. Depois de várias discussões, na década de 1980, concluiu-se que a Língua Portuguesa não pode substituir a relevância da Língua de Sinais na vida do surdo. Então, como a etiologia da palavra nos diz: o Bilinguismo é o uso das duas línguas. Sim, é claro que o surdo pode aprender uma língua oral, no caso do Brasil, o Português, mas precisa ser educado na sua língua natural, e este é um direito que a ele assiste.

No bilinguismo, primeiro os surdos adquirem a Língua de Sinais (LS) e depois aprendem o Português na modalidade escrita. Segundo Quadros (1997, 2006), Góes (1999) Skliar (1997, 1998,

1999) e Fernandes (2003), não é simplesmente tornar disponível o uso de duas línguas no contexto escolar, tomando a LS uma língua natural e a Portuguesa uma segunda língua.

Bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas (FERNANDES, 2003, p. 55).

O que está claro, é a importância da LS na educação dos surdos e o seu uso dentro da comunidade. A metodologia bilíngue veio para qualificar tal educação. Porém, segundo Quadros (1997), não é suficiente que a escola seja bilíngue, ela precisa ser bicultural para que os surdos tenham acesso a comunidade ouvinte, mas participante da comunidade surda.

O que essa tendência pregava era a inclusão dos surdos na sociedade.

A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Os pesquisadores supracitados ressaltam, também, que as famílias dos surdos precisam aprender LS, e que este conjunto de indivíduos forma uma comunidade que tem cultura e língua próprias e por isso deve ter um convívio regular saudável, assumindo sua surdez e tendo o direito de ser reconhecido como ser bicultural. Desta forma, necessita ter acesso natural e sólido à cultura surda para que também se integre à cultura ouvinte, não desvalorizando a importância da língua oral no processo de integração dos surdos, mesmo que estes nunca consigam dominá-la, por não ser sua língua natural. Tal reconhecimento admite que a LS supre

todas as necessidades dos surdos no processo de comunicação, bem como sobre os aspectos cognitivos e emocionais.

Sim, os surdos precisam aprender o Português na modalidade escrita, para uma melhor integração na comunidade ouvinte, mas como característica de segunda língua. Mas o que se tem visto nas escolas regulares em que os surdos estão inseridos é que as metodologias utilizadas são voltadas para atender às especificidades dos ouvintes. Ainda não se discute sobre a pedagogia surda, e o reflexo disto é a realidade de surdos que estudam Português da mesma forma que os ouvintes, sem que hajam professores preparados para a condução de um trabalho que propicie a ampliação da competência linguística dos surdos.

Discussões a partir deste prisma permeiam a educação dos surdos, refletindo a timidez das pesquisas relacionadas a esta área, e desvelam a realidade de professores que recebem estes alunos nas classes sem ao menos conhecer a Libras e sua estrutura (GOLDFELD, 2002). Aliado a estas questões, deparamo-nos com a falta do profissional intérprete², comumente confundido com a figura do professor de surdos. Outro não é seu papel que o de viabilizar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes, da língua fonte para a língua alvo³ e vice-versa.

Após muitas lutas contra um processo educacional totalmente excludente, os surdos se posicionam e afirmam seu direito a uma educação propositiva de surdos para surdos. No Brasil, após o reconhecimento da Libras como língua natural oriunda da comunidade surda por meio da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada por meio do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, percebemos os caminhos trilhados para efetivação de uma educação que respeite as singularidades da comunidade surda.

2 O intérprete pode ser um professor que conheça a estrutura da Libras, e que seja fluente nesta língua; caso a comunidade não disponha deste professor, outra pessoa pode exercer este papel, desde que conheça algumas peculiaridades para exercer esta função.

3 Língua fonte é a que está sendo emitida pelo enunciador e Língua alvo é a que está sendo recebida pelo receptor.

Na busca por suas especificidades respeitadas, os surdos da Bahia reuniram-se, em 2006, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e escreveram um documento que deu origem à carta intitulada “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito”. No referido texto, os surdos discutem a educação bilíngue e solicitam:

1. Reestruturar o currículo pedagógico para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes;
2. Implementar a língua de sinais nos currículos escolares;
3. Assegurar a presença do professor surdo e do intérprete profissional na sala de aula;
4. Alfabetizar crianças surdas através do Bilíngüismo.

A educação bilíngue para surdos tem amparo legal em algumas cidades brasileiras. Podemos citar, como exemplo, a cidade de São Paulo, que por meio do Decreto n.º 52.785, de 10 de novembro de 2011, estabelece a criação de escolas municipais bilíngues para surdos. O Decreto visa atender à demanda educacional de surdos no município, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II. A finalidade é, pois, possibilitar o crescimento social, cognitivo, cultural e linguístico da pessoa com surdez, no modelo educacional bilíngue, e que a LS seja a língua de instrução dessa pessoa.

No Centro de Educação para Surdos Rio Branco, situado na cidade de Cotia, estado de São Paulo, observamos que o contato entre professores surdos e professores ouvintes que conhecem a LS possibilita o acesso e o desenvolvimento cognitivo dos alunos atendidos. O Centro oferece escolarização, desde a Estimulação Essencial até o Ensino Fundamental 5º ano. O trabalho propicia o desenvolvimento da linguagem das crianças de acordo com sua faixa etária, possibilitando melhorias educacionais dos surdos atendidos. No 6º ano, os alunos são incluídos nas salas regulares e contam com o trabalho de professores intérpretes. Com proficiência na sua língua natural,

os surdos apresentam uma identidade cultural fortalecida, e seguem para a segunda fase do Ensino Fundamental reconhecendo-se como sujeitos que compreendem o mundo pelo visual.

Em pesquisa empírica no INES pudemos observar que os surdos utilizam a LS em seu processo de escolarização e, consequentemente, em todo o espaço escolar. Além do Ensino Fundamental e do Médio, a instituição que iniciou seus trabalhos objetivando o ensino profissional, conta com um curso de Graduação em Pedagogia Bilíngue, um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letramento e Surdez, que aconteceu entre 2008 e 2010, e está em fase de desenvolvimento outra especialização em Educação de Surdos.

Na visita à Escola Wilson Lins, a Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS) e a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA), em Salvador, tivemos acesso a documentos que norteiam os trabalhos dessas instituições e percebemos que as aulas são ministradas em Libras e a disciplina Português é trabalhada seguindo uma metodologia de segunda língua, atendendo aos pressupostos do bilinguismo.

No interior do estado da Bahia existem alguns estabelecimentos que desenvolvem ações respaldadas na proposta da “pedagogia surda” defendida por Campello (2009) e Stumpf (2009). Citamos, como exemplo, o Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI), onde os alunos surdos são atendidos respeitando os níveis de proficiência em Libras: nível básico, intermediário e nível avançado, conforme orientações de Basso, Strobel e Masutti (2009). Assim, o ensino consiste em aulas de Libras que favorecem o conhecimento e a aquisição da sua língua natural, de modo a desenvolver a competência comunicativa nas diversas situações em que a pessoa surda esteja envolvida, seja utilizando a língua sinalizada ou a escrita e leitura da língua de sinais.

O trabalho com a LP é respaldado nas pesquisas de Guarinello (2007), Richards (2006) e Karnopp (2011), já que é sabido que no aprendizado há uma relação entre língua e identidade, pois toda tentativa para aprender uma outra língua desperta no indivíduo um questionamento, uma perturbação, modificando no sujeito

aquilo que já estava escrito por uma primeira língua. Por essa razão, torna-se necessária a mediação pela Libras, uma vez que o surdo encontra-se ancorado, de forma fluente (ou não), na sua primeira língua, a de sinais, e poderá, por meio dela, internalizar a estrutura e os conceitos da Língua Portuguesa, atribuindo-lhe significado, percebendo os usos que com esta podem ser feitos, comparando as línguas e identificando as particularidade de cada uma.

No CAPI, os aspectos metodológicos do ensino de Português para os alunos surdos são desenvolvidos na perspectiva de uma segunda língua, acreditando no princípio de que a LP pode possibilitar ao surdo o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e linguístico. Para tanto, faz-se necessário que a língua seja concebida, segundo Martins-Cestaro (1999), como atividade discursiva, e não simplesmente como um código.

Os estudos a respeito da leitura e da escrita em segunda língua ainda são poucos e muitos recentes. Em virtude disso, no CAPI os professores propõem-se a experiência metodológica do Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLÉ) que, conforme Richards (2006), consiste num conjunto aplicado ao ensino de línguas estrangeiras que levam os alunos a aprenderem um idioma por meio de atividades facilitadoras. Estabelece como meta a utilização da linguagem para uma comunicação significativa denominada competência comunicativa ou linguística.

Portanto, é necessário compreender que um ensino bilíngue para surdos é um direito definido pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), respaldado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Segundo Souza (2011, p. 30-31),

[...] O ensino bilíngue não deve ser pensado apenas na questão pedagógica de sala de aula, quando é disponibilizada a presença do intérprete. Faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico das escolas seja bilíngüe, com a participação dos sujeitos surdos, que as políticas educacionais contemplem uma educação que reconheça a surdez como diferença, e, principalmente, ultrapassem os muros da escola e atinjam outras instituições, em especial, a família.

Nessa perspectiva, percebemos que o ensino da pessoa surda precisa ser bilíngue, pois corresponde, como metodologia pedagógica, às necessidades linguísticas e cognitivas da pessoa com surdez, visto que respeita seus traços culturais e cognitivos.

Ensino superior para surdos: uma proposta em andamento

Políticas públicas têm sido implementadas para a efetivação da educação de surdos em nível superior. Entretanto, é preciso pensar: como os surdos estão inseridos nesse ensino? Como as universidades estão se preparando para receber e viabilizar a permanência dos alunos surdos no ensino superior?

São inúmeros os desafios enfrentados por alunos surdos que lutam por uma educação que respeite suas diferenças. O que encontramos é uma pedagogia de ouvintes para ouvintes ou de ouvintes para surdos que não conhece as especificidades do indivíduo surdo. Sobre isso, Perlin e Miranda (2011 apud SÁ, 2011, p. 106) afirmam:

Na pedagogia dos ouvintes, o ensino predominante é em Português, o qual pode ser oral ou escrito. Os textos são todos em Português. As experiências são predominantemente auditivas, e contêm uma pedagogia para a identidade ouvinte.

Os depoimentos dos alunos surdos universitários entrevistados⁴ apresentam algumas das dificuldades vivenciadas pela falta da Libras no processo de educação formal dos surdos, como resalta A1:

– A educação inclusiva é muito complicada; os ouvintes já conhecem a LP, para os surdos existe uma necessidade maior de estudar e pesquisar a

4 Os entrevistados são identificados no texto como A1, A2 e A3, com a finalidade de resguardá-los.

LP. Sempre me reporto ao intérprete para saber o significado das palavras. Os professores falam muito, são muitas informações novas, é difícil. (Aluno entrevistado identificado como A1)

Muitas vezes, o professor, no contexto da sala de aula dos cursos de graduação, reporta-se aos surdos objetivando “incluir-los”, acreditando que sorrir, acenar, desenhar, falar com o intérprete são ações que viabilizam uma educação igualitária requerida por estes. Alguns professores seguem tentando “adaptar” a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para “trabalhar” com esses alunos. A respeito dessa falta de comunicação no espaço da sala de aula, o discente A2 argumenta que:

– É preciso ter livros e textos adaptados em língua de sinais. Os técnicos universitários, o pessoal do apoio e membros do colegiado do curso precisam aprender a língua de sinais. É preciso cursos de Libras na universidade para atender a essa necessidade, principalmente os professores precisam aprender a língua de sinais. (Aluno entrevistado identificado como A2)

Pesquisas demonstram que o ingresso dos surdos no ensino regular é geralmente tardio; muitos surdos, no Brasil, não têm acesso a uma educação bilíngue. Seguem na escola formal sem conhecer a língua de sinais em tempo adequado e crescem sem ter conhecimento de sua língua natural.

Em seus discursos, os surdos apontam que não conheciam a língua de sinais, e muitos começaram a utilizá-la em rodas de conversas com seus pares surdos. Ou seja, a Libras foi passando “de mão em mão” entre os grupos de surdos nestes espaços sociais.

Outro fator que pode ser também um entrave nesse caminho de educação de surdos é o fato de muitos serem filhos de pais ouvintes, que por sua vez não conhecem a língua de sinais e as reais necessidades linguísticas, cognitivas e sociais dos seus filhos.

Sobre o processo educacional atual, os alunos universitários surdos apontam que:

– Os surdos precisam de uma educação bilíngue. Primeiro precisam aprender a língua de sinais e depois o Português escrito. O bilinguismo é a melhor educação para os surdos. É preciso escolas bilíngues. Sou professora de surdos e uso a língua de sinais. É o melhor para os surdos (Aluno entrevistado identificado como A1).

Os surdos que estão nas universidades apontam que as maiores dificuldades vivenciadas por eles nesse espaço estão relacionadas à ausência da LS em seu processo educacional. Mesmo com a presença do intérprete na sala de aula, os colegas e os professores não reconhecem o *status* linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

– A academia não entende a necessidade dos surdos, o que causa muitos conflitos. Sonho futuramente ser um professor universitário, terminarei a graduação, farei especialização, mestrado... Para desenvolver um trabalho com Libras no Ensino Superior (Aluno entrevistado identificado como A1).

O aluno acredita que, no momento em que os surdos tomam posse da Língua de Sinais, o seu lugar social muda, e estes, como professores e falantes dessa língua, irão contribuir para que a comunidade acadêmica tenha conhecimento sobre ela:

– Meu desejo é trabalhar na educação de crianças surdas, contribuir no processo de aprendizagem de crianças surdas em língua de sinais, pois sei que o Português é muito difícil, as palavras são complicadas. Tem muitas palavras que não conhecemos os sinais, para os surdos é muito difícil (Aluno entrevistado identificado como A3).

São inúmeros os mitos que ainda permeiam o universo acadêmico sobre os surdos e a surdez. Muitos ainda veem a LS como um Português feito com as mãos, sem estrutura sintática própria, e que necessariamente “deveria” ser uma língua universal. Assim os surdos se perdem em meio aos ouvintes e muitas

vezes não compreendem os assuntos trabalhados em sala de aula, recorrendo aos intérpretes ou aos colegas que tentam aprender a LS, fazendo uma relação entre signo e significado sem um estudo linguístico da referida língua. Com pouco conhecimento linguístico, esses ouvintes tornam-se auxiliares dos alunos surdos nesses espaços. Alves (2012, p. 70) aponta que

mesmo com os avanços que encontramos atualmente, ainda há muito que fazer para que de fato ocorra uma política de inclusão, principalmente para o professor surdo, que passou por um processo de domínio ouvintista por tanto tempo.

Ao concordarmos que as leis que respaldam a inclusão não são efetivadas em todos os espaços educacionais brasileiros, constatamos que os surdos estão nas universidades inseridos em um contexto eminentemente oral. Quanto a isso, Slomski (2012, p. 34) referenda que

a educação oralista parte do pressuposto de que a sociedade majoritária é ouvinte e que, portanto, para as pessoas se integrarem socialmente, necessitam falar, mesmo que possuam limitações na sua acuidade auditiva para a comunicação.

Assim, vimos nos relatos dos alunos que

a obrigatoriedade do Português escrito causa muita angústia aos surdos, pois não conhecemos as palavras; nos esforçamos, mas escrevemos pouco. Os professores não entendem o quanto é difícil para os surdos e dizem que os surdos escrevem em nível muito básico (Aluno entrevistado identificado como A2).

É importante ressaltar que nem sempre os surdos ficam à margem do processo educacional, pois muitos conseguem ter acesso à LS desde criança, e isso não anula a obrigatoriedade da aprendizagem do Português escrito. Contudo, esse processo não

é permeado por uma metodologia de ensino de segunda língua, o que dificulta a educação dessas pessoas.

Para o aluno A3,

estudar em salas inclusivas é muito difícil, o bom é a relação, as trocas, a convivência, mas a Língua Portuguesa é muito difícil. A aprendizagem em Língua de Sinais é muito melhor, entendemos muitos significados. (Aluno entrevistado identificado como A3).

Quando os surdos não têm contato com a Língua de Sinais, acabam desistindo da educação formal, e os que “sobrevivem” a esta realidade, trazem em suas memórias pessoais as mazelas decorrentes da ausência de uma língua. Nosso convívio profissional com os surdos nos permite afirmar que o acesso ao conhecimento por meio da Língua de Sinais garante o avanço social, cognitivo e linguístico dos surdos, permitindo que o lugar social deste grupo minoritário mude.

Segundo Alves (2012, p. 56)

muitos surdos que entram nos cursos universitários não conseguem concluir a formação, pois encontram muitas dificuldades nesse processo, relacionando essas dificuldades principalmente com os problemas de linguagem. No contexto educacional atual, há uma luta pelo processo de inclusão de surdos, não como sujeitos passivos, mas, como sujeitos ativos no processo de educação formal de seus pares.

Os surdos relataram que, além da dificuldade comunicativa que vivenciam nesses espaços, a realização dos trabalhos acadêmicos causa muitas angústias, denunciando que essas limitações se dão no momento em que a exigência para o desenvolvimento das atividades seja em Língua Portuguesa escrita.

– Os trabalhos acadêmicos são difíceis para os surdos, pois os professores dão pouco tempo

para a entrega e os surdos precisam de mais tempo, pois precisamos sempre dos intérpretes. Para os ouvintes é mais fácil, pois muitas informações eles já têm e os surdos não (Aluno entrevistado identificado como A2).

– As atividades acadêmicas solicitadas pelos professores se tornam difíceis por conta do Português; os resumos, os *slides*, as discussões, leituras de textos, tudo muito denso, devido a Língua Portuguesa, são muitos textos. O professor não sabe Libras, às vezes gesticula, mas há uma barreira na comunicação. Quando os intérpretes não estão, fico perdido. Eu oralizo pouco, e às vezes entendo o que escrevem no quadro (Aluno entrevistado identificado como A1).

Reconhecer o aprendizado da LS como fator preponderante para a ascensão social dos surdos nos faz refletir sobre o bilinguismo, pois muitos espaços acadêmicos oferecem apenas a presença do intérprete e afirmam ser bilíngues. Para Fernandes (apud SLOMSKI, 2012, p. 55),

[...] ser bilíngue não é só conhecer as palavras, estruturas das frases, enfim a gramática de duas línguas, mas também, conhecer profundamente as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que faz parte. E que o bilinguismo só é possível, associado ao biculturalismo, isto é, quando o indivíduo se identifica e convive, de fato, com os grupos linguísticos com quem mantém contato.

Isso aponta para o fato de que as relações com seus pares fortalecem os traços identitários dessa comunidade, fator muito ressaltado pelos estudiosos da área da surdez. Para eles, o fortalecimento do grupo permite o acesso de outros surdos à academia, além de reafirmar a maneira de ser do sujeito surdo. Strobel (2009), sobre Estudos Culturais, diz que é uma ferramenta de transformação, de percepção, de ver não mais de forma homogênea, mas de vida

social com seu jeito de ser, de fazer, que diferencia os grupos, no que faz emergir a “diferença”. Corroborando com o pensamento de Strobel, A2 afirma que:

– O ensino de surdos em língua de sinais é muito melhor, pois os surdos compreendem o mundo pelo visual. A educação bilíngue apresenta uma estrutura que respeita o jeito dos surdos, eu oralizo, mas a língua de sinais é muito melhor. Antes eu oralizava, usava muito a Língua Portuguesa. Quando eu conheci bem a língua de sinais eu percebi que minha aprendizagem era muito mais rápida. O Português tem uma estrutura para ouvintes, nós os surdos temos uma forma diferente de compreender o mundo, por meio da língua de sinais entendemos todas as coisas. Quando não há acesso a língua de sinais, não compreendemos os significados das coisas (Aluno entrevistado identificado como A2).

É preciso enfatizar o quanto é difícil a sobrevivência dos alunos surdos nos espaços acadêmicos e não acadêmicos. Muitos alunos surdos, no Brasil, não conseguem completar o ensino médio.

Em um ensino inclusivo que vise a atender as necessidades dos alunos surdos, faz-se necessário que os professores tenham conhecimento sobre as particularidades das pessoas que não ouvem, compreendendo a forma como esses entendem o mundo.

Em nossa atuação profissional, percebemos que algumas instituições superiores oferecem o serviço de intérpretes, o que não supre as reais necessidades linguísticas dos surdos. Ainda não existe uma política de fortalecimento da Língua de Sinais em todos os espaços acadêmicos, e o currículo geralmente não é adaptado para atender às necessidades desses alunos. Assim, eles ficam sozinhos no meio dos outros, muitas vezes excluídos das informações mais básicas que ocorrem nas universidades.

Considerações

Percebemos, durante o desenvolvimento da pesquisa, que a falta da LS na educação de surdos acarreta muitos problemas para este grupo, já que a Língua Portuguesa, que é a segunda língua para os surdos, é a que predomina em todos os espaços sociais e acadêmicos. A criação de escolas bilíngues para surdos é um assunto almejado por todos os entrevistados que sonham com uma educação propositiva de surdos para surdos, em um lugar em que a LS surja como fator primordial para o crescimento e desenvolvimento da pessoa com surdez. É preciso que haja contato de surdos com surdos para que a cultura e identidade do grupo sejam fortalecidas.

Vimos que há um longo caminho a percorrer para que a educação que os surdos querem, e a têm direito, seja uma realidade na vida da comunidade. Constatamos que a LS é a maior representante da identidade da pessoa com surdez, e que sem o uso dessa língua a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda ficam comprometidos.

Analisamos, a partir da fala dos discentes surdos, que é necessário e urgente respeitar as particularidades do grupo. Entendemos que a educação dos surdos “passou” de uma filosofia oralista para uma proposta bilíngue requerida pelos sujeitos surdos, que propõe a presença de professores surdos no processo de educação deles, e este fato é motivador do seu processo de educação formal. Entendemos que os alunos surdos, em seus relatos, apresentaram como motivação, para sua formação, a vontade de participar do processo educacional de seus pares.

O estudo não objetivou apresentar resultados, mas incentivar a reflexão a respeito dos caminhos que a educação bilíngue para os surdos tem percorrido até os dias atuais, e apresentar as perspectivas que alunos surdos universitários têm a respeito da inclusão de surdos em nível superior.

REFERÊNCIAS

A educação que nós, surdos, queremos e temos direito. [S.l., [200-]]. (Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Encontro de Surdos na Bahia, realizado na Reitoria da Universidade Federal da Bahia, em 2 de novembro de 2006) Disponível em: <www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_surdos_querem.doc>. Acesso em 15 set. 2013.

ALVES, Francislene Cerqueira. **Memória social de professores surdos universitários**. 2012. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade)– Universidade Estadual do Sul da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

BASSO, Idavania Maria de Souza, STROBEL, Karin Lilian, MASUTTI, Mara. **Metodologia do ensino de Libras – L1**. Florianópolis: CCE, 2009.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **LeiDireito**, [s.l., [200-]]. Disponível em: <<http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18, da Lei n.º 10098, de 19 de dezembro de 2000. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004_2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DOZIART, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos**: processo e projetos pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2006.

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

RIBEIRO, L.; RIBEIRO, W. **O que é linguística aplicada?** [S.l.: 200-]. Disponível em: <<http://www.sala.org.br>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

ROCHA, Solange. **Histórico do INES**. Rio de Janeiro: Espaço Informativo Técnico-Científico do INES, 1997. (Edição comemorativa 140 anos).

_____. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação dos surdos. **Es-
paço**, Rio de Janeiro, n.8, p. 38-43, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística: Porto alegre: Mediação, 1999.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Bra-
sil**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SOUZA. Jorgina de Cássia Tannus. **Ouvidos silenciados, mãos
que falam**: os surdos e a teleinformação. 2005. Dissertação (Mes-
trado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Salvador,
2005.

_____. A família como agente de construção do letramento
do sujeito surdo. In: SILVA, Luciene Maria e outros. **Pesquisa e
formação em educação especial**. Salvador: CIAN, 2011.

SOUZA, Regina Maria. **Lingüística, educação e surdos**. São Pau-
lo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**.
2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos:
relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS,
Ronice Muller de, e STUMPF, Marianne Rossi (org.). **Estudos
surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. (Série Pesquisas).