

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Elizângela Rolim da Silva

**O DOCENTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR:
DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO**

SANTA MARIA, RS
2022

Elizângela Rolim da Silva

O DOCENTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR:

DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obter o título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Coorientadora: Prof^a. MSc Suzel Lima da Silva

Santa Maria, RS

2022

Silva, Elizângela Rolim da.

O docente surdo no ensino superior: Desafios da comunicação/ Elizângela Rolim da Silva - 2022.

61 p.; 30 cm

Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Coorientador: Suzel Lima da Silva

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Educação Superior. 2. Docente Surdo. 3. Gestão Educacional. 4. Inclusão. I. de Oliveira Pavão, Sílvia Maria II. Lima da Silva, Suzel III. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da unsm. dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt satta cmc 10/1726.

Declaro, ELIZÂNGELA ROLIM DA SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Monografia) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Elizângela Rolim da Silva

O DOCENTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR:
DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obter o título de **Especialista em Gestão Educacional**.

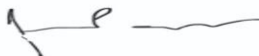
Aprovada em 24 de fevereiro de 2022:



Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Coorientadora: Suzel Lima da Silva, Prof^a. MSc (UFSM)



Ana Cláudia de Oliveira Pavão, Prof^a. Dr^a. (UFSM)



Ravele Bueno Goularte, Prof^a. MSc (UFSM)

Santa Maria, RS

2022

Dedico à minha avó Terezinha (*in memoriam*),
por sempre acreditar em mim e nunca me deixar desistir
... que saudade da Senhora Vó!

AGRADECIMENTOS

“Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.”

Provérbios 16:3

Quero primeiramente agradecer de todo o meu coração a DEUS, por guiar-me, por me fortalecer, por me dar sabedoria e o discernimento necessário nessa caminhada. Obrigada por todas as oportunidades que me deste e por estar cuidando de tudo, no controle de tudo. Amo-te Senhor!!!

Agradecer também a minha mãe Vera, mulher virtuosa que Deus me deu o privilégio de ser sua filha. Deus me abençoou em ter você ao meu lado todos os dias me dando força. Te amo minha Rainha!!!

Agradecer também à minha irmã Elisandra, pelo seu apoio incondicional, por sempre acreditar no meu sonho e pelas suas orações infinitas. Você é um presente de Deus na minha vida. Te amo Liii..!!

Agradeço também a algumas pessoas muito importantes na minha vida, que contribuíram para que este momento se tornasse realidade, em especial agradeço à minha orientadora que sempre me inspira, Professora Sílvia Maria de Oliveira Pavão, estando comigo desde o começo da minha caminhada acadêmica, pela confiança, pela oportunidade que me deste e pelo carinho que sempre teve comigo.

Agradeço também a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da UFSM, ao projeto de extensão, “Programa Institucional Libras On” pelos ensinamentos e vivências que tive ao longo de todo esse tempo participando do projeto.

Agradeço também ao Departamento de Educação Especial (EDE) da UFSM e aos docentes surdos que me proporcionaram experiências valiosas para minha formação acadêmica.

Sou grata a Deus e a todos que fizeram e fazem parte da minha trajetória.

O meu sincero, muito (obrigada)!

A voz dos surdos são as mãos e o corpo que pensam, sonham e expressam. Pensar sobre a surdez requer penetrar no 'mundo dos surdos' e 'ouvir' as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a 'língua de sinais'. Permita-se 'ouvir' essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem 'ouvir' o silêncio da palavra escrita.

Ronice Quadros

RESUMO

O DOCENTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO

AUTOR: Elizângela Rolim da Silva

ORIENTADORA: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Esta Monografia decorre do Curso de Especialização em Gestão Educacional, Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. Aborda o tema “O docente surdo no Ensino Superior: Desafios da Comunicação”, tendo como objetivo conhecer os desafios enfrentados pelos docentes surdos no Ensino Superior no que diz respeito à Gestão Educacional. A pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa teve como participantes do estudo, três docentes surdos atuantes na Educação Superior. Os dados foram analisados no contexto da Gestão Educacional e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Os resultados apontaram que o profissional surdo apresenta um perfil de auto reconhecimento da própria língua - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os três docentes surdos participantes se colocaram como bilíngues, ou seja, utilizam duas línguas (LIBRAS e Português). Ainda reforçam que o docente surdo possui identidade própria e que o reconhecimento da sua primeira língua materna, Libras, como língua oficial do sujeito surdo, trouxe mudanças significativas para o docente surdo dentro das instituições de Ensino Superior, quanto à comunicação e interação com docentes ouvintes.

Palavras-chave: Educação Superior. Docente Surdo. Gestão Educacional. Inclusão.

ABSTRACT

THE DEAF TEACHER IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES OF COMMUNICATION

AUTHOR: Elizângela Rolim da Silva
ADVISOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This monograph stems from the Specialization Course in Educational Management, Public Politics and Educational Management Program, at the Federal University of Santa Maria. It addresses the theme "The deaf teacher in Higher Education: Challenges of Communication", aiming to know the challenges faced by deaf teachers in Higher Education regarding Educational Management. The applied research, with a qualitative approach, had as study participants, three deaf professors working in Higher Education. The data were analyzed in the context of Communication and Brazilian Sign Language - LIBRAS. The results showed that the deaf professional has a profile of self-recognition of their own language - Brazilian Sign Language (LIBRAS). The three deaf teachers who participated considered themselves as bilingual, that is, they use two languages (LIBRAS and Portuguese). They also reinforce that deaf teachers have their own identity and that the recognition of their first mother tongue, Libras, as the official language of the deaf subject, has brought significant changes to deaf teachers within higher education institutions, in terms of communication and interaction with hearing teachers.

Keywords: Higher Education. Deaf Faculty. Educational Management. Inclusion.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 ASPECTOS TEÓRICOS DA SURDEZ	16
2.2 REGULAMENTAÇÃO SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	20
2.3 BREVE RESGATE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
2.4 CONCEITOS SOBRE GESTÃO	25
3 METODOLOGIA	27
3.1 DESENHO DO ESTUDO	27
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	28
3.3 COLETA E ANÁLISE DO DADOS	29
3.4 ASPECTOS ÉTICOS	29
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
4.1 PONDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR SURDO BILINGUE	32
4.2 PERSPECTIVAS SOBRE A SURDEZ: A DIFERENÇA LINGUÍSTICA	39
4.3 COMUNICAÇÃO ENTRE SERVIDORES SURDOS E OUVINTES	40
5 CONCLUSÃO	44
APÊNDICES E ANEXOS	53
APÊNDICE A - ENTREVISTA PARA DOCENTES	54
APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	56
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	57
APÊNDICE D - OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO	60
ANEXO A - REGISTRO COMITÊ DE ÉTICA DA COLETA DE DADOS	61

APRESENTAÇÃO

Conquistas sem riscos são sonhos sem mérito.

Augusto Cury

Esta iniciativa de estudo, em um primeiro momento, foi motivada pela área da surdez a qual me identifico e conseqüentemente, a minha trajetória acerca desse conhecimento se deu no início na fronteira oeste, região em que nasci e vivi boa parte da minha vida. Os laços criados nessa terra e as afetividades me potencializaram como ser humano. Segundo Wallon (1973), citado por Galvão (1995), a afetividade envolve as emoções, de natureza biológica, os sentimentos, as vivências humanas, o desenvolvimento da fala, possibilita-nos transmitir ao outro o que sentimos.

Nessa cidade tão amada iniciei a minha caminhada, e já no ensino fundamental e médio tive o meu primeiro contato com os surdos. Tenho uma relação estreita com a língua de sinais – talvez pelo fato de ser uma língua extremamente diferente de qualquer outra língua oral auditiva. Talvez por ser uma língua que não passe pelo ouvido e sim pelo canal visual. Isso me faz pensar que o sujeito surdo é distinto. Diferente linguisticamente e no seu modo de ser, pensar e agir. Não é mais novidade que os surdos possuem uma cultura e identidade próprias. E foi essa cultura tão rica e extremamente visual que me chamou à atenção e me instigou a buscar e conhecer cada vez mais o sujeito surdo.

Diante disso, nasceu a oportunidade de cursar, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o curso de graduação em Educação Especial. Essas inquietações nasceram através das minhas experiências acadêmicas que permeiam a construção deste trabalho a partir da oportunidade de ser bolsista, na função de intérprete de libras, na Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED/UFSM), no projeto de extensão “Programa Institucional Libras On”. Este Projeto oferece cursos de Libras à comunidade, tanto interna quanto externa. O projeto ofertado pela Universidade Federal

de Santa Maria (UFSM) oportuniza cursos em três níveis (básico, intermediário e avançado) com o objetivo de promover a interação entre surdos e ouvintes através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A prática como bolsista foi realizada boa parte em sala de aula, auxiliando nas atividades de tradução e interpretação da Libras/Português para os acadêmicos surdos usuários da língua de sinais, a qual foi ofertada também para os estudantes surdos do Colégio Politécnico da UFSM, promovendo a interação e a comunicação entre ouvinte e surdos e, conseqüentemente, oportunizando a convivência com os intérpretes de libras, responsáveis pelo setor e demais bolsistas participantes.

Destaco também, a experiência na monitoria da disciplina de EDE 1114 - LIBRAS no Departamento de Educação Especial (EDE/UFSM). Nessa vivência, dentro do departamento, tive o prazer de poder auxiliar um docente surdo. Essas experiências fascinantes me instigaram e me proporcionaram grandes desafios trazendo a possibilidade de estar envolvida na vida cotidiana dos estudantes surdos e dos professores surdos na UFSM. Tais vivências me conduziram, ao final da graduação, a produzir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "Acessibilidade para surdos em concessionária de veículos automotivos em Santa Maria - RS". Atualmente cursando a Especialização em Gestão Educacional pela UFSM, novamente retorno à universidade, ingressando em novas discussões e aprendizagens que iniciam neste período, relacionadas à gestão educacional, políticas públicas, entre outras. Sendo assim, nesse momento, as aprendizagens e conhecimentos que obtive sobre o sujeito surdo nessas vivências e trajetórias me fizeram acreditar na qualidade e capacidade desses sujeitos frente ao seu processo de ensino e aprendizagem. E também, as referências com a própria comunidade surda e com professores surdos e ouvintes que atuam na área da educação de surdos, foram essenciais para que o tema desta pesquisa fosse escolhido.

1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

O verdadeiro professor inspira os alunos a aprender através do seu jeito de ensinar (Autor desconhecido).

Muitas são as diversidades que hoje se colocam aos educadores em sala de aula, porém, muitas vezes, alguns entraves ou dificuldades se fazem presentes nos contextos de aprendizagem, a exemplo de habilidades de comunicação e planejamento pedagógico. Nesse limiar, quando é colocado o princípio de igualdade em tais espaços de aprendizagem, o professor surdo se depara com uma realidade repleta de desafios à prática em sala de aula, incluindo a comunicação cotidiana, as regras de cada setor acadêmico, o funcionamento da instituição, a falta de materiais didáticos adaptados, a falta de profissionais intérpretes de libras dentro do departamento para atender as demandas dos professores surdos. Podemos citar ainda, o enfrentamento das barreiras acadêmicas no ensino aprendizagem em sala de aula, o currículo, as estratégias pedagógicas, a construção e a valorização de uma modalidade visual inserida na construção pedagógica docente e a falta de acessibilidade. Ainda assim, de acordo com Rebouças (2009), a própria realidade social e linguística, quando nos referimos sobre os sujeitos surdos, são desconhecidas do público em geral, inclusive no âmbito acadêmico.

Assim, considerando os vários espaços que os sujeitos surdos ocupam no meio acadêmico, estes precisam ser analisados pelo fazer do professor surdo, uma vez que, há possibilidades de conhecer as fragilidades dos espaços, as dificuldades nos processos de trabalho, mas também as conquistas advindas pela inclusão baseada na prática da língua de sinais. Um desafio importante é o de lidar constantemente com as demandas do mundo ouvinte e com a realidade onde a diferença de comunicação é

colocada em primeiro plano, o que pode acarretar uma sobrecarga emocional (BISOL et al., 2010).

De acordo com Carvalho (2008), a criação de espaços e estratégias que contribuam para a reflexão sobre a ação pedagógica é indispensável para que as propostas de inclusão produzam efeitos concretos. Essa reflexão deve levar em conta o quanto é necessário conhecer a realidade desse profissional docente surdo no que tange às atitudes e ações dos alunos e as formas como a instituição de Ensino Superior estabelece essa relação do aprender e do ensinar. No entanto, é óbvio que para os docentes surdos que utilizam a LIBRAS como primeira língua, a comunicação é estabelecida de forma visual, percebemos então que os docentes surdos têm a necessidade de estabelecer estratégias pedagógicas mais visuais.

Os surdos têm a sua própria língua, a LIBRAS, e a grande maioria das pessoas ouvintes não possui conhecimento algum sobre ela, principalmente nas universidades, que cada vez mais recebem docentes surdos que ingressam no quadro de servidores públicos. É merecedor de atenção mudar a percepção e a representação que se tem sobre o sujeito surdo e principalmente sobre o docente surdo.

Desta forma, no decurso de minhas experiências como bolsista na CAED e, principalmente no Departamento de Educação Especial (EDE), no qual vivenciei a rotina do docente surdo nesse departamento, procuro ressaltar a importância, buscando enfatizar o docente surdo no ensino superior e seus desafios de gestão educacional. A partir da delimitação foi possível a configuração do problema, tendo como questão: qual o papel da gestão da educação frente ao profissional docente surdo, considerando sua singularidade linguística, no Ensino Superior?

À vista de responder a essa questão, como objetivo deste estudo, busca-se conhecer os desafios de docentes surdos inseridos no Ensino Superior no contexto da Gestão Educacional, especialmente os motivos e os desafios relacionados à forma como a Gestão Educacional influenciou nas práticas e metodologias utilizadas.

E, dentre os objetivos específicos, busca-se:

- Discutir os conceitos e modelos de gestão no Ensino Superior junto aos documentos institucionais, Projeto Político Pedagógico, PDI e outros;

- Verificar como a gestão pode ser construída em um ambiente de Ensino Superior com a participação de um docente surdo.

Nesse limiar, o estudo justifica-se por trazer a percepção que obtive através das experiências na CAED, essa prática como bolsista me proporcionou o acesso em sala de aula com os alunos(a) surdos a fim de auxiliar na comunicação deste, do surdo e ouvinte, e com isso vivenciar cada etapa que este sujeito surdo enfrenta no meio acadêmico e, para completar, no Departamento de Educação Especial (EDE) com as práticas aproximadas aos docentes surdos, e com isso pude perceber os problemas enfrentados por pessoas surdas para aprender e ensinar no ensino superior, considerando que a organização e gestão das instituições de ensino superior colaboram, a depender de suas metas, com o desempenho do ensino e da aprendizagem. Além disso, ao trazer à tona os propósitos de uma educação inclusiva, presente nos documentos legais do Brasil, prover ações e estratégias de gestão, que contemple as diferenças, se torna essencial.

O estudo, de natureza qualitativa, buscou elementos que pudessem se aproximar, de modo mais fidedigno, aos problemas enfrentados no ensino e que poderiam ser mediados pelos processos de gestão institucional. Dessa forma, foram entrevistados professores surdos que ministram aulas no Ensino Superior.

A estrutura desse trabalho inicia com esta introdução, seguida de uma seção para a descrição do método, a terceira parte com as delimitações teóricas que contribuíram para a análise dos dados, a quarta parte com os resultados e por fim, as discussões e a conclusão. Desta forma, me dispus a analisar os desafios enfrentados pelos profissionais docentes surdos do Ensino Superior.

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo conhecer os desafios de docentes surdos inseridos no Ensino Superior no contexto da Gestão Educacional¹, especialmente os motivos e os desafios relacionados à forma como a Gestão Educacional influenciou nas práticas e metodologias utilizadas.

¹Para definir a expressão “Gestão Educacional”, far-se-á uso de Lück, Freitas, Girling e Keith (2009, p. 96) que indica ser “um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ASPECTOS TEÓRICOS DA SURDEZ

Para aprofundamento das discussões que serão postas neste estudo, foi necessário um breve resgate histórico sobre as observações de outros pesquisadores, a fim de gerar uma aproximação com o tema proposto. Nesse sentido, se fez relevante o resgate da história da educação de surdos no Brasil. Segundo salienta Goldfeld (2001), no Século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid.

Goldfeld (2001) evidencia também que Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação para crianças surdas que incluía datilologia, escrita e oralização. Ainda criou uma escola de professores de surdos, porém, ele não publicou nada em vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque, a tradição na época era guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos.

Segundo Sacks (2010), os educadores ouvintes, como Pedro Ponce de León, da Espanha; os Braidwoods, da Grã-Bretanha; Amman, da Holanda; e Pereire e Deschamps, da França, ensinaram alguns surdos a falar.

Para Strobel (2009), na Espanha, Juan Pablo Bonet iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís. Por meio de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilologia, teve tanto sucesso que foi nomeado pelo Rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”.

Para Perlin e Strobel (2008), John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos, icônicos. Os autores ainda destacam que Jacob Rodrigues Pereire foi, provavelmente, o primeiro professor de surdos na França, oralizando a sua irmã surda e utilizando o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. A Academia Francesa de Ciências reconheceu o grande progresso alcançado por Pereire: “não tem nenhuma dificuldade em admitir que a arte de leitura labial com suas reconhecidas limitações [...] será de grande utilidade para os outros

surdos-mudos da mesma classe, [...] assim como o alfabeto manual que o Pereire utiliza” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 22).

Em 1778, Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig. Inicialmente, a sua escola tinha nove alunos surdos.

Em carta escrita à L'Épée, Heinicke narra: meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para a habitações e compreensão” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 18).

Luchese (2016), parafraseando Perlin e Strobel (2008), destaca uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, Abade Charles Michel de L'Épée. Ele conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada, denominado de “sinais metódicos”. L'Épée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, Samuel Heinicke. Entretanto, é considerado por outros autores “Pai dos Surdos”, pelas contribuições para a Língua de Sinais.

Como menciona Gremion (1998, p. 47), “L'Épée também deu início a prática do gestualismo esta seria a primeira vez na história onde a comunidade surda adquiriu o direito de se comunicar na língua materna (língua de sinais). Seu método deu origem à palavra gestualismo”.

No século XVII, foi criada a primeira escola pública para surdos, na França, por Charles Michel L'Épée, em 1760.

O abade Charles-Michael de L'Épée (1712-1789) foi um educador filantrópico francês que ficou conhecido como “Pai dos Surdos” e também um dos primeiros que defendeu o uso da Língua de Sinais [...] teve a disponibilidade de aprender a língua de sinais para poder se comunicar com os surdos [...] referindo-se à língua de sinais com respeito (HONORA, 2009, p. 21-2).

No Brasil, a educação dos surdos teve início com o professor surdo francês Hernest Huet (1855), durante o segundo império, pois o filho da princesa Isabel e neto de D Pedro II era surdo.

Hernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Deu origem à Língua Brasileira de Sinais, com grande influência da língua francesa [...] apresentou documentos importantes para educar os surdos, mas ainda não havia escolas especiais (HONORA, 2009, p. 27).

Em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, conhecida como “Imperial Instituto dos Surdos Mudos”, atualmente é conhecida como “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (STROBEL, 2009).

Em dezembro daquele mesmo ano, Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho, causando boa impressão. Em 1861, Ernest Huet foi embora do Brasil devido aos seus problemas pessoais, para lecionar aos surdos no México. Neste período, o INES ficou sendo dirigido por Frei do Carmo, que logo abandonou o cargo alegando: “não aguento as confusões” e com isto foi substituído por Ernesto do Prado Seixa. Em 1862, foi contratado para o cargo de diretor do INES, Rio de Janeiro, o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência de educação com os surdos (STROBEL, 2009).

Em setembro de 1880 ocorreu o Congresso de Milão na Itália, a primeira conferência internacional de educadores de surdos, no qual estes profissionais reuniram-se para debater os rumos da educação de pessoas surdas. Nesse congresso os ouvintes foram falar pelos surdos, sendo que se votou pelo oralismo, com isso, a vida dos surdos foi definida por pessoas ouvintes.

Como afirma Skliar (2005), o Congresso de Milão constituiu não o começo do oralismo, mas a sua legitimação oficial. Tratou-se de um marco histórico que cristalizou a hegemonia do ouvir e do falar e que, então, se desdobrou em uma série de reformulações nas estruturas, nos currículos e nas metodologias de várias instituições.

Em 1864 foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a “Universidade Gallaudet” em Washington Estados Unidos. Este foi um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet, realizado pelo seu filho, Edward Miner Gallaudet (1837 – 1917).

Campello e Quadros (2010), fazem a reflexão sobre os bons resultados das escolas que utilizavam a Língua de Sinais e afirmam que a Universidade Gallaudet (Gallaudet University) é a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. É uma instituição privada que conta com o apoio direto do Congresso desse país. A primeira língua oficial de Gallaudet é a American Sign Language (ASL), a língua de sinais dos Estados Unidos, sendo o inglês a segunda.

Em 1960, William Stokoe publicou “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” afirmando que a ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi a semente de todas as pesquisas que floresceram nos Estados Unidos e na Europa (STOKOE, 1960). Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes, em analogia com os fonemas da fala - a localização, a configuração de mãos e o movimento - e que cada parte possuía um número limitado de combinações. Em Sing Language Structure, publicado em 1960, ele delineou dezenove configurações de mão diferentes, doze localizações distintas e vinte e quatro tipos de movimentos como os componentes básicos dos sinais. Além disso, inventou um sistema de notação para tais elementos (STOKOE et al., 1976).

No ano de 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), no Rio de Janeiro, composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez. Em 1987, a FENEIDA foi

reestruturada, sendo criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, atualmente conhecida como FENEIS. Segundo Souza (1998, p. 91):

a apropriação dessa Federação pelos surdos é repleta de significados. Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e entre eles, sublinha o papel da linguagem de sinais na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação “deficientes auditivos”, impressa na sigla FENEIDA, para “Surdos”, em FENEIS, deixando claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem “deficientes”.

No início, as associações de surdos tinham exclusivamente o objetivo de natureza social, devido ao baixo padrão de vida noséculo XVIII. Os sujeitos surdos tinham a finalidade de ajudar uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego e, além disso, as associações se propunham a fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes. (WIDEL, 1992).

2.2 REGULAMENTAÇÃO SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Atualmente, há duas línguas: o português escrito/falado e a língua utilizada pelos surdos – a Língua Brasileira de Sinais, oficializada somente em 2002, pelo Decreto Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Em seu art. 1º diz que

é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a **Língua Brasileira de Sinais** - Libras. Conforme o parágrafo único a Libras é colocada como sendo “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Para a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 14), deficiência auditiva é a “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido”. Por tanto, o deficiente auditivo possui

restos auditivos e por isso pode falar, mas o sujeito surdo se expressa de forma visual e estabelece a comunicação através da língua de sinais.

Ao enfatizar a forma como as duas línguas são tratadas no contexto escolar, frente à Gestão Educacional, se faz referência à Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 14), podendo-se evidenciar que há uma diferenciação entre os termos deficiente auditivo e surdo. É necessário esclarecer que estes dois termos possuem identidades distintas.

Segundo Possa e Rampelotto (2008, p. 38), o sujeito surdo “não percebe nem identifica a voz humana, portanto, não adquire a língua oral naturalmente, sendo preciso conviver com a comunidade surda e adquirir a língua de sinais”. Os surdos possuem habilidades visuais, com hábitos visuais e sua língua é exclusivamente visual. Sendo assim, para conhecer a realidade do sujeito surdo que vive a condição de não ouvir e de ser exclusivamente visual, é preciso reconhecer a sua língua, a Libras.

A mesma lei que reconhece a Libras no Brasil, em consonância com o Decreto 5626/05, coloca em seu artigo 2º que:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Já no contexto das línguas de sinais,

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais (BRITO, 1997, p. 2).

Quando o surdo se comunica em Libras, ele se utiliza de uma língua espaço-visual, diferentemente da Língua Portuguesa falada. Desta forma, a Libras assume a posição de primeira língua para os surdos e o português como sua segunda língua. Neste sentido, os surdos que utilizam estas duas línguas tornam-se bilingues.

O bilinguismo², aplicado ao sujeito surdo, pode significar simplesmente a capacidade de expressar-se em duas línguas - à Língua Brasileira de Sinais e o Português. Sendo assim, para Quadros (2000, p. 54), “quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

Assim, se pode considerar relevante que a língua de sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2) desempenham funções diferentes na vida do sujeito surdo. O acesso à língua de sinais surge como uma alternativa de garantir o desenvolvimento da linguagem. Por sua vez, a segunda língua, o português, possibilita que estes sujeitos façam valer seus direitos perante a sociedade ouvinte tornando-se assim sujeitos bilingues.

Estes direitos ao estudo estão previstos no artigo 250 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Deste modo, por ser um direito para todos, a prática de ensino requer um fator de organização para garantir a sua eficácia.

2.3 BREVE RESGATE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O processo histórico da Educação Inclusiva inicialmente fora inspirando em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns

² A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, o tempo de desenvolvimento linguístico esperado é similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (MAZZOTA, 2011).

Já no Brasil, a Educação Especial teve início na época do Império com o atendimento às Pessoas com Deficiência (PcD), então com duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

Nessa área que abrange as Pessoas com Deficiência (PcD), em breve resgate histórico, temos a Constituição Federal de 1988, a qual promulga, no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda segundo Piovesan (2010, p. 389), “cabe ao Estado instituir políticas públicas que introduzam um tratamento diferenciado e especial aos grupos sociais que, por exemplo, sofram forte padrão discriminatório”. Em 1961, o atendimento educacional às PcD passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garantia como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) passa a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. O Decreto nº 3.956/2001 tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua

organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras - desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (OLIVEIRA, 2002).

O AEE é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (CHICON, 2008).

2.4 CONCEITOS SOBRE GESTÃO

Sendo assim, é necessário existir uma gestão com um eixo de sistematização. Segundo Heloísa Lück (1998, p. 37):

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

O termo gestão, trazido para o contexto educacional, segundo Lück (2006, p. 25):

[...] corresponde à área de atuação responsável por estabelecer direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados.

Esta visão de gestão para a qualidade de ensino, se pensado no papel do gestor como educador que se interessa pela organização da escola, visando a realidade dos docentes surdos desta pesquisa, vai ao encontro da ideia de Libâneo (2007, p. 1) quando afirma que:

As escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Seu objetivo primordial, portanto, é o ensino e aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão.

Sendo assim, a instituição de ensino tem papel extremamente importante para o desenvolvimento do docente surdo, pois a gestão, frente à construção da organização de ensino da instituição, influencia no desenvolvimento profissional, cognitivo, pessoal, social e afetivo dos docentes surdos.

3 METODOLOGIA

3.1 DESENHO DO ESTUDO

Para a realização de qualquer pesquisa é necessário definir e contextualizar o campo de investigação. Sendo assim, aqui foi utilizada a pesquisa qualitativa, definida por Minayo como a que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1995, pp. 21-2).

Bogdan e Biklen (2003, pp. 47-50) apresentam cinco características da abordagem qualitativa, que são:

1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] 2) A investigação qualitativa é descritiva [...] 3) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em relação à abordagem, optou-se pela exploratória, pois procura entender como os processos funcionam, produzindo, assim, conhecimento. Ainda, segundo Teixeira (2009, p. 124), a pesquisa exploratória “permite ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de um tópico-problema.”

Nesse caso, é necessário “desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar” (KÖCHE, 1997, p. 126).

A pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida em diferentes etapas, já que, para Gil (2002, p. 60), “qualquer tentativa de apresentar um modelo para o

desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica deverá ser entendida como arbitrária". Tanto é que os modelos apresentados pelos diversos autores diferem significativamente entre si.

O instrumento utilizado nesta investigação é a entrevista do tipo semiestruturada. De acordo com Gil (1999, p. 206), a entrevista é a "técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação".

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Em se tratando de uma pesquisa de campo qualitativa, foram selecionados o local e sujeitos docentes surdos para a pesquisa, mas, devido às restrições da Pandemia COVID-19, não foi possível fazê-lo presencialmente. Como proposta inicial, houve a intenção de contemplar, no estudo, três universidades federais do Rio Grande do Sul. Porém, em virtude da realidade já mencionada, bem como pelo pouco retorno referente aos primeiros convites enviados, optou-se por realizar a coleta em apenas duas universidades. Após a localização destes docentes para a obtenção da coleta de dados, optou-se então por entrevista via Google Meet, mas devido aos diversos contratempos dos docentes surdos como falta de internet, problemas de saúde (COVID-19), indisponibilidade de horário (trabalho) e até problemas familiares (particular), preferiu-se então enviar por e-mail o questionário.

A pesquisa foi realizada de forma remota, via Google Meet e por e-mail, enviado aos três docentes surdos, em duas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, sendo essas, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/RS), A opção por essas duas IFES utilizou o critério de conveniência, sendo instrumento de coleta a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A).

O convite foi enviado por e-mail três vezes para cada docente surdo, devido à demora no retorno deles. Responderam ao questionário apenas três docentes surdos e o quarto docente surdo não retornou, havendo mais algumas tentativas de retorno, mas sem êxito.

A partir do convite aceito pelos docentes surdos, foi enviado, via e-mail, o mesmo questionário aos três, contendo 29 perguntas, os docentes surdos responderam e encaminharam as respostas de volta via e-mail. Os dados foram analisados qualitativamente, buscando estabelecer o cruzamento entre os dados coletados na fonte e os referenciais teóricos.

3.3 COLETA E ANÁLISE DO DADOS

Para a análise documental, buscamos os Regimentos das duas IFES, Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Político-Pedagógico - PPP e outros documentos específicos que deram a fundamentação teórica à pesquisa. Assim, por meio desses instrumentos, realiza-se a análise de conteúdo, visando aos objetivos propostos neste trabalho.

Para possibilitar a aprendizagem destes professores surdos, requer-se antes trazer o contexto do ensino superior e considerar a metodologia utilizada nestas instituições. Segundo Skliar (1997), a educação dos surdos deve ser encarada no mesmo nível de importância da educação de classes populares, da educação rural, das minorias que sofrem exclusões semelhantes, dentro de processos educativos culturalmente significativos.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Quanto aos aspectos éticos, salienta-se que os dados de campo foram coletados por meio do Projeto Educação, Saúde e Inclusão 3^a. ed., registrado no Gabinete de Projetos - GAP sob o n. 053283 e com aprovação no Comitê de ética e registro CAAE: 27550820.3.0000.5346 (ANEXO A). Os aspectos éticos, para realização de pesquisas que envolvem seres humanos são regulados pela Resolução n. 412 (BRASIL, 2012). Em atenção a essas considerações, foi atendida a recomendação quanto ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) e o Termo de Confidencialidade (TC) (APÊNDICE B).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns professores contribuem para a nossa educação, mas os especiais conseguem deixar uma marca para a vida inteira (Autor desconhecido).

Este capítulo foi desenvolvido a partir da análise dos dados referentes aos desafios que os docentes surdos participantes do estudo experimentaram quanto à inserção no Ensino Superior na perspectiva da Gestão Educacional. Para melhor tratar os dados desta pesquisa optou-se por criar três Categorias de Análise que nomeiam os subcapítulos, sendo estes: *Ponderações sobre o perfil do professor Surdo Bilíngue; Perspectivas sobre a surdez: a diferença linguística e Comunicação entre servidores surdos e ouvintes.*

A pesquisa, em um primeiro momento, abrangia um docente surdo de cada universidade federal convidada. Os critérios desta pesquisa com docentes surdos foram pelo fato deles atuarem no ensino superior em diferentes universidades federais e, principalmente, pelo privilégio de ter o contato de um destes docentes que foi a referência para chegar aos demais.

Entretanto, por não haver retorno de um destes docentes, de uma das instituições, foram realizadas as entrevistas com outros docentes surdos da mesma instituição de ensino. Também por acreditar que cada docente surdo tem suas próprias vivências e seus próprios desafios. Salienta-se então, que foram analisadas as respostas aos questionamentos sobre os desafios enfrentados pelos docentes surdos, já que esse é o tema proposto por esta pesquisa.

Os nomes não serão informados pela necessidade de preservar-se as identidades dos sujeitos docentes surdos participantes da pesquisa. Assim, apenas serão usadas as sigla DS, para designar “docente-surdo” seguido dos números

sequenciais de “1 a 4”: “DS1, DS2, DS3 e DS4, estando assim identificados os quatro docentes participantes que contribuíram com esta pesquisa.

4.1 PONDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR SURDO BILINGUE

Para o primeiro eixo de análise da pesquisa, optou-se por explicar o perfil sociodemográfico oriundo das primeiras sete perguntas (APÊNDICE A). O total de professores bilíngues entrevistados foram três, sendo que do quarto professor surdo não obtivemos resposta. A média de idades entre os participantes deste estudo varia de 36 a 41 anos de idade, todos são servidores de universidades federais. Os professores surdos têm a naturalidade em diferentes cidades como: Santa Maria e Caxias do Sul, os quais têm a formação no ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação *stricto sensu*.

A professora que foi denominada DS1 tem idade de 36 anos, nasceu em Caxias do Sul, sua mãe teve rubéola durante a gravidez e, em consequência disto, tornou-se surda. No momento da entrevista percebe-se que os estudos deste surdo se detém em apenas uma escola do ensino fundamental até ao médio, a Escola Especial Helen Keller em Caxias do Sul/RS e no ensino superior sua formação foi na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atualmente tem Doutorado em Linguística. Cabe destacar que a comunicação com seus familiares é realizada de forma bilíngue (libras - português). Além disso, DS1 nos relatou que *“libras não é sua língua materna, apenas é a primeira língua porque minha família é ouvinte”* e, conseqüentemente que, *“não tive libras de berço”*, e que apenas com 8 meses de idade teve o contato com a língua de sinais”.

A professora que intitulamos de DS2 tem idade de 37 anos, nasceu em Santa Maria, mas reside, atualmente, em Dom Pedrito, seu pai é surdo e através desta genética nasceu surda. Estudou em escolas públicas, o ensino fundamental e médio. O ensino superior foi realizado em universidade particular. No momento presente tem formação em Magistério, Pedagogia e Licenciatura em Letras Libras. DS2 destaca que

a sua comunicação começou quando *“era bebê usava oral/classificador com o pai e tios (as). Não tinha Libras”*. Relatou também que apenas com 8 anos de idade teve o contato com a língua de sinais e, conseqüentemente, o contato com a língua portuguesa.

A professora surda nomeada como DS3 tem 41 anos de idade, nasceu em Santa Maria. Quando havia completado um ano e meio descobriram a surdez, devido alguns exames realizados, quando a sua mãe estava com 3 meses de gestação, ocasionando então a surdez. Estudou em escolas estaduais no ensino fundamental e médio. No ensino superior em universidades particulares e federais. Presentemente é Mestre em Educação. Vale salientar, de acordo com ela, a comunicação com

“à família é realizada por leitura labial e sinais caseiros”, ainda assim relata que seus *“pais não sabem a língua de sinais e que só se comunicam por meio da leitura labial bem devagar”* (DS3).

Considera-se que era oralizada desde os 5 anos de idade e só foi conhecer a Língua Brasileira de Sinais aos 2 anos de idade. Frequentou antigo CACEE, que passou a denominar-se NEPES, dos 2 anos aos 14 anos de idade. Com 5 anos de idade teve o primeiro contato com o português escrito. Nesse período relata que *“foi conhecendo os surdos por meio da Língua de Sinais”* e, ainda, *“aprendeu bastante os sinais básicos da Libras adquiridos na época”*. Quando perguntada sobre o contato com a comunidade surda usuária da língua relata que

“aos 24 anos de idade, comecei a trabalhar na escola de surdos quando era funcionária pública exercendo administração. Então, fui acolhida por meio do convite da escola de surdos a participar do contato com a comunidade surda até hoje. Consegui ter fluência de Libras durante 3 meses por causa do contato das pessoas surdas”.

No Quadro 1, a seguir, apresenta-se uma síntese das características dos docentes surdos participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Características dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Profissão	Escolaridade/ Formação	Idade/Sexo
DS1	Professor universitário	Doutorado em Linguística	36 anos /Feminino
DS2	Professor universitário	Magistério, Pedagoga e Licenciatura em Letras Libras	37 anos / Feminino
DS3	Professor universitário	Mestrado em Educação	41 anos / Feminino
DS4*	Professor universitário	Não obtivemos retorno	Não obtivemos retorno

* Não obtivemos retorno do mesmo até o presente momento desta pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

O surdo é definido por Campos (2014) como: “[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social” (p. 48). Já, para Golfeld (2002) citado por Arantes e Pires (s./d., p. 112), “além de considerar o surdo como uma pessoa que possui uma cultura, uma língua, uma forma de pensar, de agir e não como uma pessoa que não é capaz de escutar, afinal a surdez não impossibilita o surdo de realizar diversas atividades”. Dessa

forma, quando citamos o perfil do professor surdo não podemos deixar de trazer um pouco da história que constitui este professor surdo.

O bilinguismo surge na década de 80, permitindo ao surdo aprender a língua de sinais como a primeira língua (L1) e depois aprender a língua oficial do país como segunda língua (L2), no caso do Brasil, o português. O bilinguismo, naquele período, estava sendo cada vez mais expandido, fazendo com que a língua de sinais estivesse mais presente nas escolas, como relata o docente surdo DS1:

“na escola, como primeira língua. Apesar de não ter a Libras como reconhecida nos anos 80, a minha escola já valorizava a Libras e já trabalhava com o bilinguismo. Foi a primeira escola a adotar o método da educação bilíngue”.

Na década de 90, a filosofia bilíngue é implantada na escola. O bilinguismo divide-se em duas formas de educar a criança surda. A primeira defende que a criança deve aprender a língua de sinais e a língua oficial de seus pais juntas e a segunda acredita que a criança deve aprender a língua de sinais primeiro e depois começar a aprender a língua portuguesa na modalidade escrita (QUADROS, 1997).

De certa forma, ainda vivemos em uma sociedade ouvinte, na qual a língua oral ainda é predominante e a maioria dos surdos são de famílias ouvintes, o que torna a aquisição da língua materna, no caso a LIBRAS, um pouco mais difícil, principalmente nos primeiros anos da criança surda, conforme relata o docente surdo DS1:

“Libras não é minha língua materna, apenas é a primeira língua, porque a minha família é ouvinte e não tive Libras de berço. Aprendi Libras ao entrar na escola aos 8 meses de vida. Língua materna é para quem tem família surda que já usava a Libras”.

Para Goldfeld (2002, p. 44),

É sabido que mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais é necessário que a família também aprenda esta língua para que assim a criança possa utilizá-la para comunicar-se em casa.

Para tanto, quando o sujeito surdo tem acesso à própria língua, ou seja, à língua materna LIBRAS, logo no início de sua infância e interage com seus pares que dominam a língua de sinais, o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico acontece de forma natural. Conforme Di Donato (2007, p. 37):

As crianças surdas brasileiras não adquirem a LIBRAS em tempo hábil, isto é, a partir dos primeiros meses de nascidas e chegam às escolas sem língua constituída, fazendo uso apenas de gestos naturais. Esta realidade interfere de modo substancial no desenvolvimento infantil, em grande parte dos seus aspectos. Muitos estudantes surdos ingressam no sistema educacional na adolescência ou mesmo na fase adulta. De um lado, os ouvintes desconhecem a língua de sinais e por outro, os surdos apresentam dificuldades significativas no uso da modalidade escrita da língua portuguesa.

Isso demonstra que o surdo, quando criança, que tem contato com a língua de sinais através do outro que sabe LIBRAS, tem o desenvolvimento mais significativo do que aquele surdo que não tem contato algum com sua língua materna. Esse contato com a língua faz com que a criança comece a criar sua própria identidade. Para Goldfeld, (2002), a aquisição da língua pela criança surda difere do modo com que a criança ouvinte a adquire:

Aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais conversando, assistindo à televisão ou por intermédio de outros informantes, a criança surda deve aprender pelo diálogo direto ou observando outras pessoas conversando em Libras (p. 166).

Nesse sentido, o ensino da língua de sinais para as crianças surdas é imprescindível, pois, quando pensamos sobre a educação do surdo no ensino, não podemos deixar de pensar sobre as questões curriculares peculiares a este sujeito. Os surdos utilizam-se da L1 (Língua de sinais como primeira língua), e da L2 (Português Escrito como segunda língua).

O Decreto nº 5.626/05 ressalta que a educação bilíngue se apresenta como caminho de reflexão e análise da educação de surdos e garante melhor possibilidade de acesso à educação. Tal decreto propõe o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, bem como a obrigatoriedade da oferta da Libras como L1, e da Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos, a ser iniciado já na Educação Infantil. Argumenta também que para que a educação bilíngue seja de qualidade é necessário que o professor tenha conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos e, para tanto, deve adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua (BRASIL, 2005).

Portanto, no que se refere ao trabalho do professor, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394/96, em seu art. 58º e 59º transmite que a educação escolar deve ser oferecida na rede regular de ensino para as pessoas que necessitam de educação especial sendo que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;...; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2010, p. 43).

Nesse sentido, ainda Libâneo (1994) afirma que a formação do professor é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir com competência o processo de ensino. Então, para

que o professor atinja o seu objetivo, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas, sendo elas o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação.

Para que isso aconteça, o perfil deste profissional requer uma organização didática, um planejamento e a busca por estar em constante processo de formação e que esta esteja de acordo com a acessibilidade que o docente surdo necessita naquele período, isso em conjunto com o departamento da universidade, mas não é o que está ocorrendo, como relata a DS2 quando diz, em um desabafo,

“ter a possibilidade de participar em todos eventos para atualizar e aprimorar a profissão, mas isso é muito carente, por falta de acessibilidade”.

O educador, para trabalhar com os alunos surdos precisa possuir formação em educação especial ou pelo menos uma habilitação na língua de sinais, uma vez que, “o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pode proporcionar total interação entre os alunos e um maior desenvolvimento cognitivo” (BRASIL, 2000, p. 48). Mas, quando estudamos sobre os docentes surdos, na grande maioria inseridos no mundo universitário - onde grande parte é de ouvinte, surgem diversos desafios, como relata DS3 sobre a acessibilidade:

“Apesar de ter intérpretes de Libras no quadro, sempre falta e não conseguimos participar o quanto gostaríamos e o quanto seria necessário”.

Isso demonstra que, por mais que se tenha intérpretes de Libras nas instituições, ainda assim não é suficiente para suprir todas as demandas dos docentes surdos nos demais espaços na universidade, não só apenas em sala de aula.

4.2 PERSPECTIVAS SOBRE A SURDEZ: A DIFERENÇA LINGUÍSTICA

Para iniciar a análise desta categoria, é importante trazer primeiramente a alteridade, a qual, de acordo com Silva (2000, p. 16), é “a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro”. Ainda assim, “o ser Surdo está presente como sinal e marca de uma diferença, de uma cultura e de uma alteridade que não equivale a dos ouvintes” (STROBEL, 2009, p. 16).

Quando pensamos sobre o outro como ser “diferente”, estamos estigmatizando este outro, pois, para Goffman (1982, p. 22), o conceito de estigma, “remete à não obtenção da aceitação social plena de um grupo ou indivíduo, cujas características são generalizadas e tidas como diferentes”. O estigma é desfavorável ao “estigmatizado”. Quando estamos rotulando alguém, estamos colocando uma barreira, onde esta nos impede de conhecer as reais necessidades desse sujeito. Quando trazemos algo a respeito do diferente, não podemos deixar de mencionar a compreensão acerca das pessoas surdas, sendo importante trazer o que pensam Padden e Humphries (1988). Esses autores colocam que a deficiência

É uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere auto representações políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado e sua comunidade (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 44).

Para a sociedade é muito comum se referir ao sujeito surdo como deficiente. Isso acontece, como coloca Skliar (1999), a partir dos traços negativos, que são percebidos unicamente pelo desvio de normalidade desses sujeitos. Remete à ideia de algo patológico, ou seja, sendo considerado como uma doença do sujeito surdo.

A surdez é vista como “deficiência” em relação à comunidade do sujeito “ouvinte”, podemos dizer que, desta forma, a sociedade coloca o sujeito surdo como inferior das demais pessoas. Decorrem daí os esforços no sentido de “normalização”,

ou seja, no caso do surdo, torná-lo “ouvinte” ou de compensar seu *déficit* através de um treino sistemático da audição, da fala, da leitura labial, do uso de próteses, de implantes, de cirurgias, de audiometrias, de exercícios respiratórios, etc. (LULKIN, 1998).

Para ilustrar o que foi dito, é relatada parte do fragmento da fala do entrevistado DS3 “eu era oralizada desde os 5 anos de idade”. Isso acontece, pois, como diz Capovilla (2000, p. 102), “o método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes”. De certa forma, a dita “normalização” requer que a língua oral seja imposta para os surdos, tornando-a de forma adquirida, por ser a via de comunicação da comunidade ouvinte.

Entretanto, percebe-se que, ao longo da história, esse método imposto não foi viável e muito menos favorável para os surdos inseridos dentro do ensino, seja no fundamental, médio ou superior. Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (TRENCHÉ, 1995).

4.3 COMUNICAÇÃO ENTRE SERVIDORES SURDOS E OUVINTES

Como já havíamos mencionado no tópico “ponderações sobre o perfil do professor surdo bilíngue”, o surdo é considerado bilíngue, pois se utiliza de duas línguas distintas para se comunicar.

O trabalho de linguagem, tanto de língua portuguesa (oral), quanto de língua brasileira de sinais (LIBRAS), é desenvolvida de forma que a criança surda se

utilize do instrumento linguístico) que a torne capaz de se comunicar tanto com seus familiares quanto com a sociedade em que está inserida (UNESCO, 1994, p. 11).

Com isso, podemos afirmar que o surdo é um sujeito que denomina uma comunicação mais visual, ao contrário do ouvinte, que utiliza a comunicação oral. Considera-se ainda que a comunicação dos ouvintes é de forma oral e a grande maioria não tem o conhecimento a respeito da língua de sinais, quanto menos sobre o docente surdo nas universidades. A sociedade conhece pouco sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratamos de forma paternal como “coitadinhos, “que pena”, ou lidam como se estes tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento (STROBEL, 2007, p. 21).

Quando se perguntava ao docente surdo desta pesquisa, a respeito de um ambiente mais favorável, SD2 responde, dizendo que *“seria muito interessante um maior uso da Libras nos lugares públicos, não somente nas aulas.*

Apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos surdos, que não deve ser vista como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas sim entendida como existente e necessariamente respeitada. A forma especial do surdo ver, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação de surdos e integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade (MOURA, 2000, p. 66).

Ainda, SD2 coloca que *“os próprios funcionários sabendo Libras seria muito importante”*. Percebe-se o quanto para os docentes surdos existe necessidade de que seus colegas de profissão tenham conhecimento sobre a língua de sinais e o quanto a comunicação não é, de certa forma, favorável para este docente dentro da instituição. Acerca disso, SD2 relata que *“nem tudo é perfeito, muitas vezes não tenho intérprete de Libras”*. É notório que o papel do tradutor intérprete de libras influencia para que a

comunicação ocorra quando solicitado pelo docente surdo, acontecendo de modo satisfatório.

A profissão de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) é recente em nosso país. Foi oficializada pela Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010 em seu art.1º que diz: “esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2010).

Desta forma, a língua de sinais é a língua materna do surdo e, conseqüentemente, é a primeira língua deste, podendo-se entender que a segunda língua do surdo é o português escrito. Deste modo, DS2 relata que sua comunicação com as pessoas e o administrativo *“na universidade tem o CAED que coordena ações de acessibilidade, quando eu preciso solicito intérprete de Libras”*.

No art. 6º da mesma Lei, Lei nº 12.319, quanto ao exercício e competências, destaca-se as atribuições do tradutor e intérprete (BRASIL, 2010).

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Esse profissional, o tradutor intérprete de Libras, tem a função de exercer a comunicação da língua de sinais para o português e vice e versa. Pode-se perceber que o papel do tradutor intérprete de libras nas universidades tem um papel muito importante para os surdos, como menciona DS1 “preciso intérprete de Libras”, sendo

assim, é notório que o intérprete é fundamental para que aconteça a relação da comunicação para o profissional docente.

Quando perguntado a DS2 sobre a comunicação com o setor administrativo, percebe-se que foi de forma virtual, devido ao COVID-19, por esta docente ter iniciado sua docência no ano de 2020, onde se deu início a pandemia. A mesma relata que a comunicação ocorreu *“via whatsapp, e-mail institucional”*, mas que ocorreu bem pouco com a língua de sinais, onde só falava poucos sinais como: *“oi, tchau, vem, esperar, pouco e nome (soletração do alfabeto)”*, ainda DS3 relata que a comunicação foi através de *“e-mail”*.

Para colaborar com o que foi dito acima, Power e Power (2008) citados por Lebedeff (2008, p.7), salientam que *“o impacto que os torpedos estão provocando na vida de pessoas surdas, ao quebrarem barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e comunidade surda”* é bastante presente na atualidade. O uso frequente das tecnologias pelos docentes surdos é habitual e facilita a comunicação, mantendo o contato com o departamento da universidade. Ainda DS3 comenta sua dificuldade no português, mas que com o auxílio de ferramentas *“para mim, o desafio é que tenho que aprender as palavras e o significado que sempre procuro tirar dúvidas da internet”*.

Desta forma, para Melo (2005, p. 28),

a acessibilidade da Internet é caracterizada pela flexibilidade da informação e da interação relativa ao respectivo suporte de apresentação. Essa flexibilidade deve permitir a utilização da Internet por pessoas com necessidades especiais, bem como em diferentes ambientes e situações, por meio de vários equipamentos ou navegadores.

É perceptível que as tecnologias permitem mais flexibilidade para os usuários que a utilizam, no caso os docentes surdos, e que esta está repercutindo a favor da comunicação entre docentes surdos, docentes ouvinte e instituição de ensino.

5 CONCLUSÃO

Esta Monografia apresentou como temática “o docente surdo no ensino superior: desafios da comunicação”. A oportunidade de realizar esta pesquisa foi extremamente valiosa para o conhecimento da autora, acerca da importância de compreender mais a respeito do profissional docente surdo atuante no Ensino Superior.

Por meio das entrevistas realizadas com estes docentes surdos, eles tiveram a oportunidade de descrever o perfil e as experiências de como adquiriram a língua de sinais e o português, os caminhos que percorreram em busca da carreira profissional docente, e ainda narrar as dificuldades vivenciadas no meio acadêmico profissional da universidade.

O perfil dos três professores surdos perpassa à primeira vista, não tão distante da realidade de professores ouvintes, mas a dissemelhança percebida, na trajetória destes docentes surdos encontra-se nas dificuldades enfrentadas por eles ao longo de toda a sua vida e, conseqüentemente, reportada ao meio acadêmico. O surdo, vivendo em uma sociedade, predominantemente ouvinte, tem pouca acessibilidade e enfrenta várias barreiras, principalmente no meio acadêmico. O perfil do profissional surdo é de auto reconhecimento da própria língua - Língua Brasileira de Sinais, desde o seu nascimento, sendo que os três docentes surdos se colocam como bilíngues, ou seja, comunicam-se com duas línguas, Libras - Português. Percebe-se também, que o docente surdo possui identidade própria, e o reconhecimento da sua primeira língua materna, Libras, como a língua oficial do sujeito surdo repercutiu em mudanças significativas, para que o docente surdo seja percebido de outra forma perante a sociedade e, principalmente, no convívio com os demais docentes.

Vale frisar, a realidade desse profissional como professor acadêmico aponta para a busca de metodologias específicas que contemplem a necessidade deste sujeito na universidade, ainda assim, complementando com materiais adaptados que sirvam de apoio para este profissional.

Há relevância ainda em mencionar o papel do tradutor intérprete de libras como ponte desta comunicação entre o profissional surdo e o profissional ouvinte. Comenta-se também a relação dos demais docentes ouvintes que não possuem o domínio da língua de sinais e, neste caso, como a comunicação torna-se difícil, mas que se utilizam de diferentes formas para se comunicar, a exemplo do português escrito.

Podemos relacionar que a docência surgiu na vida destes entrevistados mediante o contato com a língua de sinais, conseqüentemente, abrindo para que as suas identidades fossem constituídas. À medida em que o tempo passava, o papel desse profissional estava sendo constituído por meio das experiências que ocasionavam reflexões e ensinamentos para vencer as barreiras da dificuldade de comunicação no meio acadêmico.

O valor da comunicação entre surdos e ouvintes na instituição de ensino superior é reconhecida frente à dificuldade ocasionada pelo não uso da Libras, tornando a compreensão menos favorável para o docente surdo, notadamente, evidenciado pelo desejo dos docentes surdos, de que a sociedade ouvinte aprenda a Libras. A carência e/ou falta de intérpretes e/ou de pessoas que tenham o domínio da Libras, dificulta a efetivação e realização de uma comunicação mais adequada.

Assim, para que os docentes surdos e ouvintes tenham competências comunicativas para manter-se em diálogo, faz-se necessário que ambos façam uso do bilinguismo (língua de sinais – português), de comunicação e interação.

Por fim, a análise realizada apontou para a necessidade de implementar métodos que auxiliem o docente surdo no seu exercício profissional, buscando maior acessibilidade para estes profissionais no meio acadêmico das universidades.

As instituições de ensino superior precisam se organizar no acolhimento a esse profissional, com orientações visuais, disponibilizando intérpretes de libras desde o início do seu ingresso na instituição. Também orientando os departamentos quanto ao recebimento deste profissional, diminuindo desde esse começo as barreiras de comunicação.

Ainda, que sejam desenvolvidas ações permanentes de formação contínua para cada docente, além da necessidade de que a gestão institucional tenha organização – planejamento, para que não exista mais as barreiras linguísticas, além de investir em

estruturas adequadas para auxiliar este docente. Destacando-se também estratégias para a adaptação de conteúdo, tendo em vista o apoio de Intérpretes de Libras (TILs), acompanhando este profissional, além de proporcionar acessibilidade.

Diante do exposto, também há necessidade de um espaço de estúdio de gravação da Libras nas instituições, sendo disponibilizados aos docentes surdos para uma maior organização do material didático e da divulgação de eventos dentro da universidade, pois foi considerado importante e gerou curiosidade, ao ser levantado por um dos colaboradores desta pesquisa.

Em uma das universidades participantes do estudo, a Coordenadoria de Tecnologia Educacional (CTE) dispõe de um estúdio de gravação, o qual é disponibilizada uma equipe de produção audiovisual, oferecendo suporte para a elaboração de ferramentas e conteúdos midiáticos para a utilização didático-pedagógica. Ainda na mesma universidade, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) tem o estúdio denominado SAB, que produz material audiovisual, visando a complementação do aprendizado dos alunos dos cursos técnicos à distância ofertados pelo EaD/CTISM. Todos esses espaços podem ser utilizados pelos professores surdos da instituição.

Evidencia-se também que nas universidades deveriam oferecer mais cursos de língua de sinais – Libras, aos servidores ouvintes da instituição, incentivando a disseminação e uso da língua. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) já disponibiliza esses cursos de Libras à comunidade interna, ou seja, para acadêmicos, servidores da UFSM e comunidade em geral, ofertado a cada semestre que inicia.

Os avanços como pesquisa demonstram que ainda existem barreiras a serem vencidas pelos sujeitos surdos, os quais apontaram a comunicação e a acessibilidade dentro das instituições de ensino, e as demais não foram apontados pelos sujeitos surdos. Pretende-se, com o conhecimento acerca do docente surdo, que seja possível romper as barreiras enfrentadas na construção desse profissional, o mesmo com a trajetória, formação, desafios e identidade, colaborando com outros sujeitos que estejam caminhando e buscando a realização profissional. Para tanto, compartilhar o conhecimento com os sujeitos ouvintes e instituições que, por vezes, não compreendem esse profissional.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana C. F. F. de S.; PIRES, Edna M. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista de Educação da Faculdade Araguaia**, v. 2, p. 109-119.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla B.; SIMIONI, Janaína L.; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no Ensino Superior: Reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Vozes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=33903YU5keVRVT7a7>> Acesso em 09 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 09 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em:

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 15 out 2021.

BRASIL. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 15 out 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial., de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 15 out 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: < portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf >. Acesso em 15 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em 15 out 2021.

BRITO, Lucinda F. A Língua Brasileira de Sinais. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Deficiência Auditiva**. Série Atualidade Pedagógicas, fascículo 7. Brasília: SEESP, 1997.

CAMPELLO, Ana Regina S. e; QUADROS, Ronice M. de **LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais**: Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2010.

CAMPOS, Mariana. L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99 -116, 2000.

CARVALHO, Rosita E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista Ambiente & Educação**, v. 1, n. 2, p. 21-30, 2008.

CHICON, José F. **Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar**. Porto Alegre, 2008.

DI DONATO, Adriana. Análise do Processo de Aperfeiçoamento de Produções Textuais por Aprendizes Surdos Bilíngues. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 10, 2007 Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2007.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 206.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.

4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2001.

GREMIÓN, Jean. A proposta bilíngue de educação do Surdo. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 10, julho/dezembro 1998.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado de Línguas de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática de pesquisa. 14. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Seminário de Aprofundamento da Educação de Surdos - 3º módulo - 2008**, p. 7.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Espanhola de Educação Comparada**, Madrid, Espanha. Número 13. 2007.

LUCHESE, Anderson. **Formação docente para atuação com estudantes surdos**. 2016. 156 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, 2016.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**:

Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p, 25.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 2.ed. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia. S. de; GIRLING, Robert; KEITH Sherry. (Orgs). **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2009,

LULKIN, Sérgio A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

OLIVEIRA, Flávia F. Dialogando sobre Educação, Educação Física e inclusão. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 8, n. 51, ago. 2002. Disponível em: < <https://efdeportes.com/efd51/educa1.htm> >. Acesso em: 06 dez. 2003.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo** – Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: RevinteR, 2000.

PADDEN, Carol A.; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: Voices from a Culture**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988. p. 44

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Tema de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

POSSA, Leandra; RAMPELOTTO, Elisane M. **Educação Especial: Fundamentos: 1º Semestre**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação a Distância em Pedagogia, 2008.

QUADROS, Ronice M. **Educação de Surdos – Aquisição da Linguagem**. 1º Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.119.

QUADROS, Ronice M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas n. 3, p. 54, 2000. p. 54.

REBOUÇAS, Larissa S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta: São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 16.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A Surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: DESAFIOS E POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1999, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ed. Lítera Maciel Ltda, 1999. pp.32 - 47.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005a. p.7-32.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, University of Buffalo, n. 8, 1960.

STROBEL, Karin L. História dos surdos: representações marcadas das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice M. de; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

STROBEL, Karin L. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. p.16. (Material disciplina Letras/Libras).

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três Metodologias**: acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p, 124.

TRENCHÉ, Maria Cecília Bonini. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese (Doutoramento em Educação) 184f. São Paulo: PUC, 1995. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em 30 out 2021.

WIDELL, Joanna. **As fases históricas da cultura surda**. Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez, ano 5, n. 6. Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - ENTREVISTA PARA DOCENTES

1. Nome:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Reside:
5. Profissão:
6. Formação:
7. De que forma você costuma se comunicar com sua família?
8. De que forma seus pais se comunicam com você?
9. De que forma você adquiriu surdez?
10. De que forma você aprendeu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?
11. Com quantos anos você começou a ter contato com os surdos e com sua língua materna - LIBRAS?
12. A partir de que idade você começou a ter contato com a comunidade surda usuária da Libras?
13. Para você, o português é considerado importante?
14. Em sua vida, você considera que a Libras é importante?
15. Com quantos anos você começou a ter contato com a Língua Portuguesa?
16. Em qual Universidade Federal você trabalha? Há quanto tempo?
17. Nessa Universidade em que você trabalha, os docentes e servidores têm o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras?
18. Como aconteceu a comunicação entre você e a coordenação administrativa da universidade?
19. A universidade disponibiliza intérprete de Libras? Se sim, há quanto tempo?
20. De que forma você acredita que o docente surdo possa desenvolver melhor seu trabalho dentro da universidade?
21. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por docentes surdos em Universidade?

22. Em sua opinião, as universidades deveriam oferecer o quê, a mais, para que o ambiente seja favorável para o docente surdo?
23. Relate experiências que você vivenciou ao ser recebido dentro da universidade e ao longo da sua caminhada docente?
24. No seu trabalho, dentro da universidade, como você costuma se comunicar com as pessoas que não têm conhecimento da língua de sinais - LIBRAS?
25. Como é a relação e a comunicação entre você e seus alunos?
26. De que forma as pessoas do seu trabalho costumam se comunicar com você?
27. Como você costuma se comunicar com a gestão da universidade onde você trabalha?
28. No seu ambiente de trabalho tem outro (s) docente (s) surdo (s)? Se afirmativo, quantos?
29. Qual é a ferramenta de trabalho que você mais utiliza no momento?

APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O docente surdo no ensino superior: desafios da comunicação.

Pesquisador responsável: Prof^a Dr^a Silvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Telefone:

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevista, de forma remota via online (whatsapp ou google meet), devido estamos em tempo de covid19 (pandemia). Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Especialização em Gestão Educacional sala 3155 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora Orientadora Dra. Silvia Maria Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../ 2021, e recebeu o número Caae

Santa Maria, 8 de setembro de 2021.

Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria Pavão

E-mail:

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O docente surdo no ensino superior: desafios da comunicação.

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Profª Drª

Instituição/Departamento: PPPG / Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Local da coleta de dados: remoto, google meet.

Eu, Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa *O docente surdo no ensino superior: desafios da comunicação*, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende conhecer os desafios enfrentados pelos docentes surdos como profissionais do Ensino Superior. Acreditamos que ela seja importante porque busca compreender os motivos e os desafios relacionados à escolha e a organização do currículo desta instituição para estes docentes surdos e como a Gestão Educacional influenciou nas práticas e metodologias utilizadas, se tornou imprescindível.

A sua participação consistirá em *Discutir os conceitos e modelos de gestão no Ensino Superior junto aos documentos institucionais, Projeto Político Pedagógico, PDI e outros; Analisar os desafios enfrentados pelos profissionais docentes surdos do Ensino Superior; Verificar como a gestão pode ser construída em um ambiente de Ensino Superior, com a participação de um docente surdo bilíngue.*

É possível que aconteçam desconfortos ou riscos, entendendo que serão mínimos, visto que não haverá nenhuma intervenção ou invasão na intimidade dos participantes, porém poderá provocar algum desconforto pelo tempo exigido ou pelo teor dos questionamentos que poderão trazer à tona fatos desagradáveis. Por isso, o participante poderá deixar de responder a qualquer pergunta que possa deixar-lhe incomodado.

Os benefícios que esperamos com o estudo serão a contribuição para a área da educação e o conhecimento a respeito do docente surdo atuante nas Universidades

Federais. Poderá ainda apontar novos caminhos que solucionem os desafios enfrentados pelos docentes surdos.

Além disso, os dados da investigação poderão contribuir no processo de formação de futuros acadêmicos da Especialização em Gestão Educacional da UFSM.

Os dados analisados e discutidos nessa monografia poderão ser apresentados em publicações científicas e apresentações profissionais futuras.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela própria acadêmica responsável, que poderá esclarecer qualquer tipo de dúvida referente a sua participação, orientando, quando necessário, ou a orientadora da pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar a sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas apenas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso existam gastos necessários para a sua participação na pesquisa, estes serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, de de .

APÊNDICE D - OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO

Prezado (a) Senhor (a):

Venho por meio deste, apresentar a vossa senhoria a acadêmica Elizângela Rolim da Silva, do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM (RS). A proposta do projeto de pesquisa intitulado *O docente surdo no ensino superior: desafios da comunicação* prevê explicar as ações suscintamente para se conhecer os desafios enfrentados pelos docentes surdos como profissionais do Ensino Superior.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque busca compreender os motivos e os desafios relacionados à escolha e a organização do currículo desta instituição para estes docentes surdos e como a Gestão Educacional influenciou nas práticas e metodologias utilizadas, se tornou imprescindível.

Para tanto, solicito a autorização para a acadêmico a realizar atividades de entrevista através de um questionário o qual será realizado via online e a aplicação de instrumentos de pesquisa direcionados a docentes surdos.

Salienta-se que tal atividade, se aprovada, somente acontecerá mediante convite e aceite das pessoas envolvidas.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão

ANEXO A - REGISTRO COMITÊ DE ÉTICA DA COLETA DE DADOS

SUPRIMIDO POR CONTER DADOS PESSOAIS