

## EXPERIÊNCIA DE ALUNOS SURDOS NUMA ESCOLA REGULAR PENSADA POR OUVINTES

*DEAF STUDENTS EXPERIENCE IN A REGULAR SCHOOL THOUGHT BY LISTENERS*

PEDROSO, Raquel Maria Cardoso

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados da análise das respostas obtidas por alunos surdos do curso de EJA/SESI para a pergunta “Como foi a escola para você?” As respostas foram gravadas em Libras e transcritas para a análise desta pesquisa exploratória, cujos dados foram tratados numa abordagem qualitativa. No depoimento, os três alunos surdos participantes da pesquisa, revelam sua visão sobre a escola regular, relatando conflitos na escola e na família, dificuldades de comunicação e de entendimento. Os fatos relatados fazem parte das memórias dos participantes sobre o período dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dados analisados demonstram a dificuldade do surdo em escolas que se pretendem ser inclusivas, reforçando que a escola bilíngue é a melhor alternativa para a educação dos surdos.

**Palavras chaves:** inclusão; escola bilíngue; surdez e conflitos.

**ABSTRACT:** *This article analyzes the answers of the deaf students of the EJA/SESI course to the question: "How was school for you?" We recorded and transcribed the responses in Libras to analyze this exploratory research and treated data using a qualitative approach. In the statements, the three deaf students who took part in the study reveal their perception of mainstream school and report conflicts at school and in the family, as well as communication and comprehension difficulties. The facts reported are part of the participants' memories about the period of the Initial Years of Elementary School. The data analyzed demonstrate the deaf difficulty of schools, which are supposed to be inclusive, reinforcing that bilingual schools are the best alternative for deaf education.*

**Keywords:** *inclusion; bilingual school; deafness and conflicts.*

### 1. INTRODUÇÃO

O período da vida que se passa na escola deveria ser marcado positivamente por descobertas, amizades, brincadeiras, aprendizagem e aventuras. E o é para muitos. Para outros, no entanto, a escola deixa marcas negativas de incompreensão, repreensão, violência e abusos cometidos por colegas e, infelizmente, também por professores.

A sociedade evoluiu muito no último século e a escola, que durante muito tempo teve uma função excludente, fazendo o papel de “funil”, passou a ser orientada a ter uma proposta mais inclusiva, era o sonho da escola “para todos”. Nessa nova visão da escola, os alunos com deficiência viram as portas da escola regular lhes serem abertas. No entanto, a escola e os profissionais da educação não haviam sido

devidamente preparados para atender esse público. Dessa forma, foi criada uma zona de desconforto para os alunos com deficiência que se estavam num ambiente que lhes era hostil, e para os professores que não tinham ideia do que fazer, de como agir, de como ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais.

Os alunos surdos também foram para a escola regular. E entender a forma como esses alunos foram recebidos e as marcas de uma escola (nada) inclusiva lhes deixou é o objetivo desta pesquisa, que foi realizada com base no depoimento de três alunos da educação de jovens e adultos, em 2010. Os vídeos avaliados trazem o depoimento da experiência que os alunos tiveram na escola regular, nos quais eles relatam as dificuldades que encontraram e como se sentem ao estudar na EJA.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 PROCESSO LEGAL DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

No Brasil, há leis que citam a pessoa com deficiência, por exemplo, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Ambas as leis trazem artigos que incluem, na perspectiva da igualdade, a pessoa com deficiência<sup>1</sup> nos aspectos da saúde, trabalho, proteção, educação, direitos políticos e assistência social. Apesar de essas leis já falarem sobre o direito à educação, inclusive citando que deveria ser “preferencialmente na rede regular de ensino”, como traz no ECA; somente depois de Salamanca houve as mudanças nas leis educacionais. (Brasil, 1988,1990).

Em 1994, em Salamanca na Espanha, representantes de 88 países se reuniram para discutir meios de incluir na escola regular todos os alunos, independente de suas limitações. A partir da discussão elaborou-se um documento, a Declaração de Salamanca, que, assinada por todos os representantes, proclamava que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994 – grifo nosso).

Ao trazer na proclamação o termo “toda criança”, os conferencistas de Salamanca já incluíam as crianças com deficiência; porém no mesmo item a Declaração, deixa claro especificando que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994 – grifo nosso).

A expressão necessidades educacionais especiais refere-se ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, às pessoas com deficiência, transtornos, altas habilidade ou superdotação que, a partir de Salamanca, passaram a fazer parte de debates, discussões e projetos de lei em espaços político-legislativos e acadêmico-educacionais; resultando numa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), aprovada em 1996, em cujo artigo 4º, inciso III, determina “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 1996 – grifo nosso).

No texto da LDB, a expressão “necessidades especiais”, que talvez tenha sido utilizada na intenção de se referir às necessidades educacionais especiais, foi

---

<sup>1</sup> Nessas leis, a pessoa com deficiência é nominada como “pessoa portadora de deficiência”; no entanto essa forma de se referir não é adequada. O termo mundialmente aceito (e que devemos adotar) é “pessoa com deficiência”.

contestada por não ser específica à educação. Assim, em 2013, a lei 12.796 alterou a redação desse inciso para “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, 2013).

A educação especial foi reconhecida como modalidade da educação regular no artigo 58 da LDB (Brasil, 1996) e, cinco anos depois, foi aprovado o texto que traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001. Nessa Resolução, o artigo 7º estabelece que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (Brasil, 2001).

Todo esse aparato legal garantiu o direito à matrícula na escola regular para todos, no início deste século (XXI), o que constituía uma educação ideal pela qual se vinha lutando havia muito tempo. Entretanto a escola não estava preparada para acolher esses novos alunos. O despreparo da escola, naquele tempo, incidia tanto na parte física (falta de espaço, salas, rampas e banheiros adaptados) quanto com o corpo docente e administrativo. Assim, em 2007, foi lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que tinha por objetivo “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, [...], fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular.” (Brasil, 2007).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçou o movimento pela inclusão nas escolas regulares, estabelecendo metas que deveriam ser cumpridas no decênio 2014-2024. Nesse documento, a meta 4 estabelecia como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Estamos em 2024. O plano tem sido discutido e avaliado há meses e deve ser aprovado em breve um novo PNE, com novas metas para serem cumpridas nos próximos dez anos. Numa análise superficial, podemos afirmar que as metas não foram totalmente atingidas, no entanto o documento foi importante para impulsionar as mudanças e abrir discussões, principalmente em relação à inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

## 2.2 PROCESSO DE INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

No documento da Resolução CNE/CEB nº2, de 2001, que traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foi o primeiro documento a fazer alusão à educação de surdos; e, no inciso IV, do artigo 8º, que trata dos serviços de apoio pedagógico especializado; indica, na alínea b, a especificação da “atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (Brasil, 2001 – grifo nosso).

O texto traz a especificação de professores-intérpretes, mas intérpretes de que língua? Em 2001, a Libras não era ainda reconhecida oficialmente como a língua de sinais da comunidade surda do Brasil. Isso só aconteceu no ano seguinte, com a

aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como “a forma de comunicação e expressão, [...], oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

A Libras é a língua natural da comunidade surda por ser uma língua espaço-visual (ou gesto-visual) e, como toda língua natural, apresenta muitas variações linguísticas. Por isso, para aprovação da lei, foi necessário discutir a formação de um padrão da Libras. Isso aconteceu com a publicação do primeiro Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Libras (DEIT), por Capovilla e Raphael, em 2001. E a Lei de Libras (10.436) finalmente foi aprovada em 2002. Agora, tendo uma língua reconhecida e um dicionário, a formação do profissional que iria ensinar e atender o aluno surdo precisava ser regulamentada. Isso aconteceu com o Decreto nº 5.626, em 2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, tornando obrigatória a inclusão da disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de formação de professores (licenciatura) e magistério em nível médio e superior, bem como nos cursos de fonoaudiologia. (Brasil, 2005).

Com a aprovação do Decreto, em 2006, foi aprovado o primeiro curso de graduação em Letras-Libras na UFSC. Esse curso foi ofertado na modalidade EaD, semipresencial. As aulas aconteciam no *campus* principal da UFSC, em Florianópolis, e era transmitida para universidades federais das capitais dos estados brasileiros em tempo real. A intenção era formar o maior número possível de profissionais com graduação em Libras em todos os estados do Brasil. O curso presencial só foi aprovado em 2009 e, desde lá, tem formado profissionais, surdo e ouvintes com fluência em língua de sinais. (Quadros; Stumpf, 2014, p.10).

### 2.3 A HISTÓRIA DOS SURDOS

Historicamente as pessoas com deficiência eram descartadas ao nascer, no entanto a surdez é uma deficiência invisível, por isso as crianças surdas sobreviviam a essa tradição. Muitas crianças, assim como jovens e adultos, adquiriam a surdez por meio de doenças infecciosas que, naquele tempo, não havia como tratar. Assim, segundo Veloso e Maia (2010, p. 27), no Egito, na Idade Antiga, os surdos eram tratados de forma mística. Eles eram protegidos e considerados criaturas privilegiadas, por se acreditar que tinham o dom de se comunicar em segredo com os deuses. Entretanto, não tinham direito à educação e tinham uma vida inativa. Já na Grécia, a questão era tratada de outra forma. O filósofo Heródoto classificou os surdos como seres castigados pelos deuses e considerava-os incapazes para o raciocínio, insensíveis e incômodos. Dessa forma, os surdos eram abandonados nos campos ou praças ou ainda jogados de penhascos. Cem anos mais tarde, o filósofo Aristóteles reforçou a tese declarando que era absurda a intenção de ensinar os surdos a falar, pois acreditava que eram seres insensatos e naturalmente incapazes de razão. (Veloso; Maia, 2010, p. 27).

Como os gregos eram considerados muito sábios, essas ideias distorcidas foram sendo difundidas e assumidas como verdades por séculos; de modo que, infelizmente ainda hoje, encontramos pessoas que têm essa percepção. Ao longo da história, alguns expoentes tentaram quebrar essa visão grega sobre os surdos. Em 1453, Bartolo Della Marca D’Ancora, um advogado e escritor, fez menção à possibilidade de que o surdo pudesse aprender por meio da língua de sinais ou da língua oral. E, algum tempo depois, o médico e filósofo Girolamo Cardano reconheceu a habilidade do surdo para a razão, declarando que era um crime não educar um surdo. Girolamo interessou-se pelo estudo do ouvido, nariz e cérebro, porque seu filho

era surdo. Ele utilizava uma língua de sinais e a escrita para se comunicar e ensinar os surdos. (Veloso; Maia, 2010, p. 29).

Assim, na Europa, de quando em vez, alguém propunha uma forma de educação de surdos, sempre com base na oralidade. Um deles foi Samuel Heinicke, que ficou conhecido como o pai do “método alemão – oralismo puro”. Em 1755, Heinicke publicou a obra “*Observações sobre os surdos e sobre a palavra*”, e em 1778, fundou a primeira escola de oralismo puro na Alemanha, com nove alunos. (Veloso; Maia, 2010, p. 32).

Na mesma época, em 1759, o abade Michel de L’Epée, depois de ter observado a comunicação por meio de gestos de duas irmãs gêmeas surdas, procurou manter contato com os surdos que viriam nas ruas de Paris e procurou aprender sua forma de comunicação. Dessa forma, L’Epée realizou os primeiros estudos sobre a língua de sinais com seriedade. Combinando língua de sinais e gramática francesa sinalizada, L’Epée procurou instruir os surdos em sua própria casa com o que se chamou de “sinais metódicos”. E criou a primeira escola de surdos da França, que era pública e gratuita, na qual a língua de instrução era a língua de sinais. Essa escola, apesar de receber muitas críticas (inclusive de Heinicke), tornou-se o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. E quando L’Epée morreu, em 1789, já haviam sido fundadas 21 escolas para surdos com sinais metódicos na França e na Europa. (Veloso; Maia, 2010, p. 33).

Nos EUA, o principal movimento em prol da educação de surdos se deu em 1814, quando o pastor Thomas Hopkins Gallaudet observava algumas crianças brincando e percebeu que uma menina não participava das brincadeiras por ser surda. A menina era Alice Gogswell. Gallaudet tentou ensiná-la pessoalmente e, com o apoio do pai da garota, pensou na possibilidade de fundar uma escola para surdos nos EUA. Com esse objetivo, Gallaudet foi para a Inglaterra, para conhecer o método utilizado, na escola Watson’s Asylum, por Braidwood. Mas foi impedido de acessar a escola e recusaram-se a apresentar o método, que era secreto e muito caro. Por isso partiu para a França, onde o conhecimento era aberto e passou vários meses lá para aprender o método desenvolvido por L’Eppé, ficando impressionado com a desenvoltura do abade Sicard (diretor da escola à época). Quando voltou para a América, Gallaudet levou também o professor surdo Laurent Clerc. Dessa forma, juntos “fundaram em 15 de abril a primeira escola permanente de surdos dos Estados Unidos, em Hartford (Connecticut). O sucesso imediato da escola levou a abertura de outras escolas de surdos” (Veloso; Maia, 2010, pp. 38-39).

Continuando a obra de seu pai, em 1864, o pedagogo Edward Gallaudet fundou a primeira universidade para surdos nos EUA: a Universidade Gallaudet, que é a “única do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. É uma instituição privada que conta com o apoio direto do congresso americano” (Veloso; Maia, 2010, p. 42).

No Brasil, a história da educação de surdos começa em 1854, quando o imperador Dom Pedro II conheceu, na França, o método de instrução de surdos com sinais metódicos e voltou ao Brasil com planos para fundar uma escola para surdos. Assim, em 1855, Eduard Huet, um professor surdo com mestrado em Paris, chegou ao Rio de Janeiro, a convite de Dom Pedro II para abrir uma escola a fim de iniciar um trabalho de educação de surdos. Desse modo, em 26 de setembro de 1857, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto de Educação dos Surdos (INES). (Veloso; Maia, 2010, p. 41).

O Congresso de Milão, que aconteceu em 1880, de acordo com Veloso e Maia (2010, pp. 45-46) recebeu representantes da França, da Itália, da Grã-Bretanha, dos

EUA, do Canadá, da Bélgica, da Suécia e da Rússia. Apesar de o nome fazer referência a educação de surdos, o congresso não discutiu métodos de ensino para pessoas surdas; o objetivo era reafirmar a necessidade de substituir a língua de sinais pela língua oral. Edward Gallaudet foi um dos poucos a defender a combinação de sinais e língua oral, mas não teve sucesso. Graham Bell, que era defensor do oralismo puro, teve grande influência nesse congresso que determinou a proibição do uso da língua de sinais nas escolas de surdos.

Assim sendo, as escolas de surdos que usavam a língua de sinais, a maioria era pública, foram fechadas pelos governos que seguiram as orientações do congresso. Os professores surdos ficaram desempregados, pois não sabiam ensinar de outra forma. Ao se posicionar contra a determinação, nos EUA, a Universidade Gallaudet sofreu pressão do governo, mas como era uma instituição privada, continuou com o ensino e a pesquisa da língua de sinais.

O linguista William Stokoe, professor da Universidade Gallaudet, em 1960, publicou os resultados de sua pesquisa sobre a língua de sinais americana (ASL) e comprovou que os sinais não prejudicavam, muito pelo contrário, eles favoreciam o desenvolvimento intelectual dos alunos surdos. Além disso, demonstrou que os sinais constituem uma língua, não apenas gestos metódicos. É uma língua com gramática própria. Assim, a partir das pesquisas de Stokoe, em 1971, em Paris, no Congresso Mundial de Surdos, foram discutidos os resultados dessas e de outras pesquisas sobre “Comunicação Total”, determinando-se. Então, a permissão o uso do oralismo combinado com gestos e língua de sinais. O objetivo era se comunicar, mas era importante manter o treinamento da língua oral (Veloso; Maia, 2010, pp. 47-48).

Em 1981, as pesquisas de Danielle Bouvet desenvolvidas “na Suécia e na Dinamarca, introduzem o enfoque “bilíngue” na educação do indivíduo surdo” (Veloso; Maia, 2010, p. 48). Nesse enfoque, a língua de sinais é vista como língua natural do surdo, cujo contato deve ser iniciado o mais cedo possível, para depois ser alfabetizada na língua oral (na modalidade escrita). A partir dessa pesquisa, a língua de sinais voltou a ser valorizada como meio de comunicação e de desenvolvimento para a autonomia do surdo.

Ao longo desses anos, foram muitas conquistas, derrotas e vitórias, mas é com luta que se constrói a história e a cultura de um povo. Como ‘esse povo é’, ‘o que viveu’ e ‘como é visto pelos demais’ são questionamentos fundamentais na construção de uma identidade cultural.

## 2.4 A CULTURA E A IDENTIDADE SURDA

O conceito de cultura é bastante variável, como concluiu Strobel (2009). A língua, as crenças, os hábitos, os costumes, as normas de comportamento, entre outras manifestações são meios através dos quais a humanidade adquire conhecimentos ao longo do tempo. Partindo dessa ideia, pode-se definir cultura como “a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência” (Strobel, 2009, p.19). Essa herança é constantemente ampliada e modificada pelos sujeitos e pelas gerações.

É comum os ouvintes questionarem e, até, terem dificuldade de entender a existência de uma cultura surda. No entanto, sabendo que a cultura é transmitida principalmente por meio da língua e reconhecendo que os surdos têm, assim como qualquer povo, uma língua própria é natural que tenham também uma cultura única. Afinal, a transmissão de conhecimento se dá de forma diferenciada.

Depois de um considerável avanço, os surdos tiveram sua principal forma de comunicação proibida por quase cem anos. Houve nesse período uma cruzada contra o uso dos sinais. Mas toda a vigilância não impediu que a língua de sinais fosse naturalmente se fortalecendo, ainda que clandestinamente. Muitas escolas e institutos para surdos funcionavam em regime de internato.

O maior, e o principal centro de educação de surdos, era o INES, no Rio de Janeiro. Nesses estabelecimentos, os surdos não podiam usar a língua de sinais na sala de aula ou no pátio sob pena de castigos severos. Entretanto quando se encontravam nos dormitórios, longe da vigilância, os alunos surdos formavam uma comunidade. E a cada ano, os novos internos eram iniciados na cultura e no mundo sinalizado. Ao retornar às suas cidades, os surdos formavam grupos sociais e repassam a cultura dos sinais a outros surdos. Dessa forma iam reproduzindo verdadeiras comunidades surdas. Segundo Strobel (2009), ainda hoje, a comunidade ouvinte mais próxima do povo surdo (parentes, amigos, intérpretes, professores) tem dificuldade em reconhecer a existência da cultura surda “porque ao aceitar a cultura surda, tem de mudar as suas visões usuais e reconhecer a existência de várias culturas, de compreender os diferentes espaços culturais obtidos” (Strobel, 2009, p. 11).

## 2.5 A EDUCAÇÃO E O SURDO

A educação, como a conhecemos, contou com a contribuição de muitos estudiosos ao longo dos anos. Entretanto foi, no século XX, com as contribuições de Piaget e Vygotsky que o universo escolar começou a refletir sobre o processo de construção do pensamento da criança, que até então, acreditava-se, se dava de forma passiva. Ou seja, a criança nascia oca, sem expressão alguma, como uma folha de papel em branco; e os professores lhe ensinavam tudo. Mas Piaget e Vygotsky, que apesar das semelhanças nas ideias nunca se conheceram, viam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como um processo ativo e participativo, não de maneira passiva ou automática, pois ambos acreditavam que era na interação da criança com o meio que o desenvolvimento intelectual vai sendo ampliado. (Wadsworth, 2001, p. 11).

No entanto, há alguns pontos de divergência na teoria de ambos. Um deles diz respeito à linguagem. Para Piaget, a linguagem é uma manifestação que reflete o desenvolvimento intelectual, mas não o produz. Enquanto para Vygotsky, a aquisição da linguagem é fundamental para o raciocínio e o pensamento qualitativamente enriquecidos, ou seja, para o desenvolvimento intelectual. (Wadsworth, 2001, p. 13).

A teoria de Vygotsky é, de certa forma, comprovada com a pesquisa feita por William Stokoe, em 1960, quando concluiu que os filhos surdos de pais surdos tinham melhor desenvolvimento intelectual porque comunicavam-se com mais facilidade com os pais utilizando a língua de sinais, que havia sido proibida nas escolas. Enquanto a comunicação entre os filhos surdos de pais ouvintes e seus pais era deficitária, pois os pais não sinalizavam. Na verdade, pode-se dizer que as teorias de Piaget e Vygotsky se complementam. A linguagem é fundamental ao desenvolvimento intelectual, pois ao mesmo tempo que reflete, ela também produz conhecimento. (Wadsworth; 2001, p. 13). Dentro dessa visão, a imposição da língua oral para a educação se constituiu num grande erro.

A história da educação de surdos mostra que foram muitos os métodos e abordagens experimentados para educá-los. Mas foram três as principais abordagens

que produziram os métodos de ensino mais utilizados para a educação de alunos surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

O oralismo é o método que consiste em fazer com que a criança aprenda a linguagem oral por meio da leitura orofacial e amplificação sonora. Os gestos, a língua de sinais e alfabeto digital são proibidos, a criança só pode se expressar pela fala. Na perspectiva oralista, a surdez é uma patologia que precisa ser tratada e curada. Esse método surgiu na Alemanha e foi defendido veementemente por Alexander Graham Bell no Congresso de Milão. (Poker; 2024, p.5)

A comunicação total é definida como uma filosofia que defende a incorporação de modelos auditivos, manuais e oral para efetivar a comunicação, que é a principal preocupação de seus defensores. É importante, de acordo com esse pensamento, desenvolver os processos comunicativos entre os surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia defende a aprendizagem oral pela criança surda e a utilização de quaisquer recursos como facilitadores da comunicação. Pois “diferentemente do oralismo, a comunicação total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda” (Poker; 2024, p.6)

O bilinguismo surgiu, em 1981, a partir dos trabalhos de Danielle Bouvet e de pesquisas realizadas na Suécia e na Dinamarca. Segundo essa abordagem a língua de sinais é a língua natural do sujeito surdo, por isso a criança surda deve ser iniciada nessa língua o mais cedo possível, para depois ser alfabetizada na língua oral. Isto facilitaria o desenvolvimento de conceitos e a relação autônoma com o mundo. A língua oral deve ser ensinada como segunda língua na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. (Poker; 2024, p.6). O bilinguismo reconhece a língua de sinais como autêntica, independente e com estrutura própria, contrapondo-se, dessa forma, à filosofia da comunicação total que privilegia a estrutura da língua oral sobre a de sinais.

Há muitas propostas de educação bilíngue que valorizam a língua materna do aluno. No Brasil, no final do século XX, a oferta de programas de ensino bilíngue começou a ser discutida como forma de valorizar e respeitar a identidade cultural, como os povos indígenas, os povos de fronteira e o povo surdo. (Morato *et al*, 2020, p.197).

A respeito das línguas indígenas, como observam Desplanches e Pedrosa (2023, p. 269), o parágrafo 3 do artigo 38 da Lei 9.394 – LDB – estabelece que o ensino fundamental regular deve ser “ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996).

A Lei 14.191/2021, redação mais recente, alterou o Capítulo V da LDB que trata da Educação Especial, incluindo o Capítulo V-A sobre a Educação Bilíngue para Surdos, e o artigo 60-A

**Art. 60-A.** Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 1996).

De acordo com McCleary (2006, p.1), nos EUA, a proposta de uma educação com o uso contínuo de duas línguas foi pensada com o objetivo de desenvolver e fortalecer a autoestima dos alunos que não tinham o inglês como língua materna. A

ideia foi de desenvolver um modelo híbrido, que atualmente é conhecido como “imersão de mão dupla”, no qual as turmas são mistas e têm aula nas duas línguas: o inglês e a língua minoritária. O que se observou foi que, os dois grupos tornam-se bilíngues e os alunos utilizam as duas línguas, aproveitando a proficiência daqueles que têm a língua como materna. Com base nessa ideia de imersão de mão dupla, McCleary propõe a criação de uma escola especial inclusiva, na qual seriam admitidos alunos surdos e ouvintes que teriam aulas em Libras e língua portuguesa escrita. (McCleary, 2006, p.1).

A proposta que McCleary apresenta, com base no ensino bilíngue estadunidense, não é o que se pode encontrar no Brasil. As escolas bilíngues para surdos entram na categoria de escolas especiais; por isso, dificilmente, um aluno ouvinte vai estudar numa escola dessas. Há ainda muito preconceito. Mas, com a meta 4 do PNE de 2014, cuja estratégia 4.7 trazia a importância do ensino bilíngue; o reforço do direito ao ensino bilíngue contemplado na Lei 13.146/2014 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – e a inclusão do capítulo V-A na LDB, há a demonstração de que existe um processo crescente de reconhecimento dos direitos dos surdos e isso deve resultar na construção de escolas bilíngues. (Brasil, 2014, 2015, 2021).

Dessa forma, pode-se dizer que educação bilíngue para surdos está sendo entendida, finalmente, como a forma mais apropriada de educação de surdos, pois é uma modalidade que respeita a identidade cultural do surdo, valorizando-o como indivíduo e promovendo sua autonomia. Afinal, tudo o que um surdo precisa é ter acesso às informações (e à educação) por meio de sua língua, a língua de sinais.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta foi uma pesquisa exploratória, para a qual foram entrevistados três alunos surdos do programa de EJA (educação de jovens e adultos) do SESI, da cidade de Brusque (SC). Os depoimentos, que compõem os dados da pesquisa, foram filmados em Libras, transcritos para o português e foram colhidos a partir de uma única questão: Como foi a escola para você? Com essa pergunta, procurou-se observar a experiência escolar que tiveram, percebendo o papel que a escola teve na educação desses alunos. Os dados coletados foram analisados sob uma abordagem qualitativa.

### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os alunos entrevistados, que nesta pesquisa serão conhecidos por Aluno 1, 2 e 3; conforme exposto nos quadros apresentados neste tópico, nasceram na década de 1990 e tiveram a experiência narrada no início deste século (século XXI), quando estavam no ensino regular. Durante a entrevista, os alunos estavam tranquilos; porém o Aluno 3, em alguns momentos, pediu ajuda para o Aluno 1 em seu depoimento.

Quadro 1 – Apresentação dos participantes.

Participantes	Etapas que pararam de estudar	Tipo de escola
Aluno 1	Ensino Fundamental	Escola pública
Aluno 2	Ensino Fundamental	Escola pública
Aluno 3	Ensino Médio	Escola Particular

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

O Aluno 1 e o Aluno 2 não concluíram o Ensino Fundamental e sempre estudaram em escolas públicas (Quadro 1). O Aluno 3 não completou o Ensino Médio

e iniciou seus estudos na escola pública, mas aos dez anos foi para a uma escola particular e teve ajuda de professores particulares. Os três participantes declararam que não gostavam de ir à escola. Como se pode observar no Quadro 2, os Alunos 1 e 3 declararam logo de início, deixando claro sua insatisfação com a escola.

Quadro 2 – Relacionamento com a escola.

<b>DEPOIMENTOS (Trechos)</b>
“MINHA MÃE FALAVA VAI ESTUDAR NUMA ESCOLA QUE TEM ALUNO SURDO COMO VOCÊ. EU PENSEI VERDADE, ALUNO SURDO COMO EU COM OUVINTE JUNTO? EU FUI PARA A ESCOLA, MAS NÃO GOSTAVA, CHORAVA MUITO. ” <b>(Aluno 1)</b>
“EU LEMBRO ANTES ERA CHATO, EXIGIA. EU FICAVA IRRITADO E FUGIA DA ESCOLA E IA PARA CASA” <b>(Aluno 3)</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

No depoimento do Aluno 1 (Quadro 2), ele relata que não gostava de ir para a escola e chorava muito, enquanto a atitude do Aluno 3 era ficar irritado e fugir da escola. Poderíamos concluir que o Aluno 3 era mais agitado que o Aluno 1, no entanto, ao observarmos que na fala do Aluno 1, ele relata que a mãe falou que ele iria estudar numa escola onde havia outros alunos surdos, percebemos que a escola não estava situada nas proximidades de sua casa. Enquanto a facilidade que o Aluno 3 expressa ao dizer que “ia para casa”, indica a proximidade da casa com a escola.

Os depoimentos do Quadro 3 trazem as queixas dos alunos em relação à dificuldade de comunicação e à falta de entendimento com os professores. Em todos os momentos, os alunos colocam a dificuldade de entender a “palavra” (palavra aqui representando a língua portuguesa). A falta de comunicação é pontuada em todos os depoimentos (Quadro 3).

Quadro 3 – Dificuldade de comunicação com a professora.

<b>DEPOIMENTOS (Trechos)</b>
“PALAVRA EU NÃO SABIA NADA, NADA. DESDE CRIANÇA EU NÃO ENTENDIA NADA PALAVRAS” <b>(Aluno 1)</b>
“A PROFESSORA FALAVA PARA NÓS, PRECISA ESTUDAR. EU E ELE NÃO ENTENDIA NADA” <b>(Aluno 1 falando por 3)</b>
“EU FICAVA IRRITADO E FUGIA DA ESCOLA E IA PARA CASA, PORQUE NÃO TINHA COMUNICAÇÃO” <b>(Aluno 3)</b>
“A PROFESSORA DIZIA PARA NÃO BRINCAR, MAS EU NÃO BRINCAVA. EU ESTUDAVA, MAS PALAVRA EU NÃO SABIA” <b>(Aluno 2)</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Naquela época, as escolas viviam um momento de abertura para a inclusão. Com a aprovação de LDB, em 1996, e a Lei de Libras, em 2002, os surdos e suas famílias ficaram esperançosos por encontrar uma escola que usasse e ensinasse a língua de sinais. Mas, nas escolas, os professores não estavam preparados para receber esses alunos. Isso gerou frustração, conflitos e muitas marcas.

No depoimento do Aluno 1 (Quadro 3), quando ele fala pelo Aluno 3, usando a primeira pessoa do plural (nós; eu e ele), percebemos que os sentimentos relatados aconteceram quando os dois (talvez os três) estudavam juntos, antes dos dez anos de idade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período quando a afetividade e o acolhimento são fundamentais para a construção da autoestima e do conhecimento.

A proximidade entre os Alunos 1 e 3 é demonstrada também no depoimento do Quadro 4, quando, apesar de não ter sido perguntado, temos um relato de 1 sobre

a relação de 3 com a avó que não aceitava sua condição de surdo. Assim, também pudemos observar uma diferença entre as famílias no trato da surdez. Os pais dos Alunos 1e 2 procuraram aprender alguns sinais para se comunicarem com os filhos. E percebe-se que por causa da valorização da língua de sinais pela família, ambos têm uma comunicação mais fluente com as mães. Na casa do Aluno 3, que foi criado pelos avós, era proibido o uso de sinais. Os avós investiram na “cura” da surdez do neto, que aos onze anos recebeu um implante coclear. O Aluno 3 era obrigado a oralizar e recebia tratamento de uma fonoaudióloga. Ele nunca gostou de usar o aparelho e nas aulas, quando ficava chateado, desligava para não ouvir nenhum ruído. Em outros momentos, 3 reclamou também que a cabeça doía muito, mas a avó não entendia isso.

Quadro 4 – Relacionamento com a família.

<b>DEPOIMENTOS (Trechos)</b>
<p>“O 3 TINHA COLOCADO UM IMPLANTE, A VOVÓ NÃO GOSTAVA DE SURDO, QUERIA QUE ELE FALASSE. A VOVÓ DIZ NÃO PODE LIBRAS, SÓ FALAR, FALAR. VOVÓ NÃO QUERIA QUE ELE ENCONTRASSE AMIGOS SURDOS. DEPOIS 3 VOLTOU, PEDIU DESCULPAS, DEIXA VOVÓ PARA LÁ, VOVÓ QUE SÓ FALAR E FAZER LEITURA LABIAL, MAS EU NÃO SEI FALAR PALAVRAS. ELE IA NA FONOAUDIÓLOGA PARA APRENDER” <b>(Aluno 1)</b></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Apesar dos protestos da avó, o Aluno 3 utilizava a LIBRAS e evitava o uso do aparelho, só o utilizando para ouvir músicas; como já havia manifestado em outras ocasiões. A avó sempre o afastava dos amigos surdos, por isso o Aluno 3 tinha insegurança ao se comunicar em língua de sinais e sempre pedia ajuda para os amigos.

Na escola, a relação com as professoras, como pode ser observado nos depoimentos do Quadro 5, era muito difícil. Em vários momentos, nos depoimentos, os alunos falaram que as professoras achavam que eles estavam brincando. Em seu depoimento, o Aluno 1 relata um momento de violência da mãe contra ele (minha mãe bateu em mim) por causa das palavras da professora que afirmava que ele “não prestava atenção e só brincava”. A prática dos pais usarem a violência como forma de correção das atitudes dos filhos é antiga, sendo utilizada de forma normalizada por gerações. Assim, os pais que batiam em seus filhos, também receberam uma educação punitiva violenta na infância.

Quadro 5 – Frustração com a escola.

<b>DEPOIMENTOS (Trechos)</b>
<p>“A PROFESSORA COBRAVA: VAMOS, ESTUDA AGORA! COPIA! EU COPIAVA, GUARDAVA O CADERNO NA MOCHILA, IA PARA CASA, MAS NÃO ESTUDAVA NADA. ESPEREI. EU CRESCI E MINHA MÃE ME CHAMOU E EU DISSE: EU NÃO SEI NADA. ELA DISSE: COMO NÃO SABE NADA, PRECISA ESTUDAR, ESTUDAR. MAS EU NÃO ENTENDO. EU VOU FALAR COM A PROFESSORA, VAMOS JUNTOS. A PROFESSORA DISSE QUE EU NÃO PRESTAVA ATENÇÃO SÓ BRINCAVA, BRINCAVA, BRINCAVA. ELA DISSE: EU JÁ FALEI MUITO, MUITO, MAS ELE NÃO ESTUDA. MINHA MÃE BATEU EM MIM. E ERA MENTIRA.” <b>(Aluno 1)</b></p>
<p>“EU IA À ESCOLA, NÃO FALAVA, SÓ COPIAVA. A PROFESSORA EMPURRAVA MINHA CABEÇA, EU DIZIA NÃO SEI PALAVRA, SÓ LIBRAS. A PROFESSORA DIZIA PARA NÃO BRINCAR, MAS EU NÃO BRINCAVA. EU ESTUDAVA, MAS PALAVRA EU NÃO SABIA.” <b>(Aluno 2)</b></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

O Aluno 2 relata uma agressão da professora que empurrava sua cabeça porque ele não entendia e não sabia as palavras. Em seu depoimento, o Aluno 2 também relata que a professora o acusava de brincar na sala de aula. Ao declarar “eu não sei palavra, só Libras” como resposta à professora; percebemos que, muito provavelmente, por não saber, tampouco entender, a língua de sinais, as professoras pensassem que o movimento das mãos fosse brincadeira.

Esses alunos abandonaram a escola, em fases diferentes de sua formação, e encontraram na Educação de Jovens e Adultos a possibilidade de voltar a estudar e de finalizar o período com apoio de professor bilíngue e professor surdo fluente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três alunos entrevistados para este artigo dão-nos uma mostra da dificuldade que havia entre o aluno surdo e a escola regular no início do século XXI. Paciência e respeito era tudo o que esses alunos desejavam. Paciência para ensinar e para buscar novos métodos que os auxiliassem na aprendizagem; e respeito para reconhecer que eram alunos diferentes, mas não doentes, que eram e são capazes de realizar o que quiserem, o que sonham. Sem paciência e sem respeito não há diálogo, não há entendimento, só sofrimento, dor e revolta. Revoltados e incompreendidos pela escola regular, os alunos surdos evadiam-se, abandonavam o sonho de serem incluídos, aceitos e respeitados pela sociedade majoritária ouvinte. Sentindo-se acuados e desanimados.

A escola inclusiva é um sonho, que para o surdo, revela-se uma missão impossível. Afinal, pela lei, o surdo tem direito de receber uma educação bilíngue, com instrução em Libras. A Língua Portuguesa deve ser ensinada ao surdo como segunda língua na modalidade escrita. No entanto, na escola regular, ainda hoje, os alunos têm aulas de Língua Portuguesa como primeira língua, mesmo essa não sendo sua língua natural. Assim, a conta não fecha.

Não basta ter um intérprete, é preciso que o aluno surdo tenha aula de Libras com professor surdo fluente para evoluir em sua língua natural; como os alunos ouvintes têm o Português. Mas como isso seria possível na escola regular?

Ingressar na escola e aprender sempre foi o sonho de muitas crianças, mas a escola sempre foi (e continua sendo) realidade apenas para crianças sem deficiências. O tema inclusão, há décadas, tem sido discutido em encontros e congressos de educadores para solucionar essa questão. Como resultado dessas discussões, leis e pareceres foram aprovados para garantir o ingresso dos alunos com deficiência na escola regular.

Ao entrar na escola, no entanto, o aluno com deficiência encontra muitos problemas. E para os alunos surdos, esses problemas vão além da intolerância de professores e colegas, a dificuldade maior está na língua. Alunos e professores ficam frustrados por não se entenderem. Não há intérpretes suficientes e nem todos os surdos conhecem a língua de sinais. A solução continua apontando a direção da escola bilíngue para surdos. Na lei, esses direitos já estão garantidos; o que falta então? Faltam políticas públicas, faltam o reconhecimento e o apoio de sociedade, falta a nossa união.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** Brasília: Congresso, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 25 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002 (Lei de Libras). Brasília: Congresso Nacional, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 25 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 25 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Diário Oficial da União. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: DOU, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 25 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC\SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 25 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007. Brasília: MEC\SEESP, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf) Acesso em: 25 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 9.393**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 25 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. (Plano Nacional de Educação) Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 14.191**, de 3 de agosto de 2021. (Inclui o Capítulo V-A na LDB). Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm) Acesso em: 18 mar. 2024.
- DESPLANCHES, S. C., PEDROSO, R. M. C. Ensino bilíngue: desafios e prática. *In* PEDROSO, R. M. C.; PAZA, R. **Pesquisa em Educação: desafios no ensino da língua inglesa**. Brusque: Ed. Unifebe, 2023.

MACHADO, Paulo C. **A política educacional e a integração/inclusão** – um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.

McCLEARY, Leland E. Bilinguismo para surdos: brega ou chique? *In: V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL – Surdez: Família, Linguagem, Educação*. 29 SET 2006. Rio de Janeiro. **Anais do Congresso**. Rio de Janeiro: INES, 2006. pp. 288-293.

MORATO, Rodrigo Altair; FERREIRA, Rafaela Cícera; PEREIRA, Cláudio Alves. Perspectivas de ensino bilíngue de inglês na educação básica brasileira. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 83, p. 195-210, set./dez. 2020.

POKER, Rosimar Bertolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. São Paulo: UNESP. Disponível em:  
[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Modulo2/m2a2\\_texto2.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Modulo2/m2a2_texto2.pdf)  
Acesso em 22 mar 2024.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M. e FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2008.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Gardia e MASUTTI, Mara Lúcia (organizadores). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngüe**. Florianópolis: UFSC, 2009.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, 1994. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 22 mar 2024.

VELOSO, Éden e MAIA Filho, Valdeci. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. V.1. Curitiba: Mãos Sinais, 2010.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5ª Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.