Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Professor! – Sim, eu falo. Mas, sou Surdo!

Pedro Henrique Ferreira Porto (UFRB)

https://orcid.org/0009-0006-7913-9321

pedrohenriqueferreira@aluno.ufrb.edu.br

Ayane Nazarela Santos de Almeida (UFRB)

https://orcid.org/0000-0002-3206-627X

ayane@ufrb.edu.br

***Resumo**: A heterogeneidade da surdez é um aspecto que impacta na educação de surdos e requer dos educadores o conhecimento básico dos níveis de perda auditiva e seus impactos na aprendizagem, bem como do histórico de vida de cada estudante surdo. O presente trabalho tem como objetivo alertar a comunidade escolar quanto a práticas educacionais inadequadas, a partir de um relato de experiência de um estudante surdo bilíngue universitário, no intuito de contribuir didática e pedagogicamente na condução da aprendizagem e socialização de estudantes surdos. A partir do relato é possível incentivar outros estudantes surdos a superar barreiras, além de reportar uma realidade distinta da prevista em lei, para que em um futuro esperado, os surdos possam enfim, participar ativamente do processo educacional.*

***Palavras-chave**: Surdez. Heterogeneidade. Educação.*

***Abstract**: The diversity of deafness is an aspect that impacts deaf education and requires educators to have basic knowledge about hearing loss levels and their impact on learning, as well as the life history of each deaf student. This paper aims to alert the school community about inappropriate educational practices, from an experience report of a deaf student bilingual university, in order to contribute didactically and pedagogically in the conduction of learning and socialization of deaf students. From the report it is possible to encourage other deaf students to overcome barriers, in addition to reporting a reality different from that provided by law, so that in*

an expected future, the deaf can finally actively participate in the educational process.

Keywords: *Deafness. Diversity. Education.*

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas (Brasil, 2002) foi um marco no Brasil que promoveu a visibilidade dessa comunidade como cultural e linguisticamente distinta da comunidade ouvinte. Desde então, o cenário educacional se modificou, resultante da promulgação de leis e decretos, com o fomento de Cursos técnicos e superiores de Libras para formação de tradutores/intérpretes, Licenciaturas em Letras/Libras, a oferta do componente de Libras para outros cursos superiores e a ampliação de pesquisas envolvendo educação de surdos.

Embora esses avanços tenham encorajado o ingresso de estudantes surdos na educação básica e no ensino superior, a prática pedagógica revela mais do que o texto da lei pode garantir e expõe algumas dificuldades que continuam sendo enfrentadas por gerações de surdos que seguem excluídas, ano após ano. Apesar de recorrerem a tantas normativas, na busca de um espaço educacional que reconheça e valorize sua língua e cultura, parece não haver previsão de quando serão de fato implementadas.

Incluir um estudante surdo na sala de aula regular dá luz a uma série de questões, como a inserção curricular da língua de sinais na escola (Bezerra, 2024; Cavalcante, 2010; Pereira, 2022), a necessidade de formação de professores para surdos (Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024; Vasconcelos, 2018), elaboração de material didático (Ribeiro, 2024; Steyer, 2020; Araújo, 2024) e adoção de abordagens metodológicas apropriadas (Bonfim, 2018; Spasiani, 2018; Fernandes, 2003). Embora sejam aspectos amplamente publicizados, permanecem ignorados por políticas públicas aprovadas e não implementadas.

O decreto nº 5.626 de 2005, por exemplo, prevê no Art. 5º “A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, mas não há data especificando a partir de quando deverá ser implantado em estados e municípios. Assim, ainda é restrita a quantidade de municípios brasileiros que adotam a Libras nos

currículos de suas escolas (Bezerra, 2024; Cavalcante, 2010) e os demais seguem ignorando o papel fundamental da língua de sinais na cultura e aprendizagem dos surdos.

A lei nº 14.191, de 2021 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, destacando "respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva" e estimula o desenvolvimento de programas integrados ao ensino e à pesquisa objetivando inclusive a elaboração e publicação sistemática de material didático bilíngue, específico e diferenciado, mas o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) segue sem dispor de uma coletânea bilíngue que seja adotada pelas escolas a fim de atender a proposta satisfatoriamente, em todos os níveis de ensino.

A Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (Nascimento et al, 2021), embora oriente através de diretrizes, não fornece orientações metodológicas que contribuam com o corpo docente, já tão sobrecarregado e ainda justifica transferindo tal reponsabilidade, afirmando que:

> Como se trata de uma proposta curricular, esta obra não apresenta estratégias, metodologia, atividades, nem propostas de avaliação a serem aplicadas em sala de aula muito embora em seu texto haja pistas que levam a qualquer um desses aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. (Nascimento et al, 2021, p. 25)

Tal proposta prevê o ensino de Libras desde a creche, mas a referida disciplina não integra os currículos de inúmeras instituições de ensino da educação básica, não há contratação de professores licenciados em Letras-Libras e muito menos professor de português para surdos. Nos deparamos com uma infinidade de pendências que comprometem o desenvolvimento dos estudantes surdos, aparentemente incluídos na sala de aula regular.

Após anos de aprovação da Lei da Libras, a proposta de educação bilíngue para surdos segue reduzida à inserção dos profissionais intérpretes em sala de aula regular ou no Atendimento Educacional Especializado, quando há. Ainda assim, estudantes surdos permanecem sem acessar os objetos de conhecimento ministrados nos mais diversos conteúdos curriculares, seja porque o estudante não consegue acompanhar por falta de conhecimento prévio, seja por não saber a língua de sinais e, portanto, não conseguir entender a explicação

do intérprete. Esse cenário evidencia as perdas estabelecidas no contexto educacional que os surdos vivenciam.

Diante de uma realidade que parece se perpetuar no cenário educacional, ao negligenciar os resultados insatisfatórios da aprendizagem e que dificulta cada vez mais o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, por se constituírem minoria nas escolas regulares, o presente trabalho tem como objetivo alertar a comunidade escolar quanto a práticas educacionais inadequadas, a partir de um relato de experiência de um estudante surdo bilíngue universitário, no intuito de contribuir didática e pedagogicamente na condução da aprendizagem e socialização de estudantes surdos.

Trata-se do compartilhamento de experiência de um estudante surdo que, ao longo da vida estudantil, precisou recorrer a meios autônomos de aprendizagem, que deveriam ter sido ofertados pelas instituições de ensino onde esteve matriculado. Então, provavelmente, teria vivido outra realidade, caso a legislação fosse aplicada efetivamente, os professores fossem preparados para o ensino de surdos, os materiais didáticos fossem elaborados atendendo critérios específicos às suas especificidades de aprendizagem, sua língua fosse ensinada desde os anos iniciais e valorizada como representação linguística e sociocultural.

A relevância do relato consiste, portanto, em uma contribuição sociocultural ao demonstrar dificuldades enfrentadas por um estudante surdo e suas vivências com integrantes ouvintes da comunidade escolar, bem como a identificação de sua identidade ao longo da vida estudantil. Contribui ainda para incentivar outros estudantes surdos a compreender as adversidades e a desenvolver coragem para superar barreiras, sem desistir dos objetivos ou do desenvolvimento de suas aprendizagens.

Além disso, intenta alertar os professores ouvintes sobre equívocos que rondam o universo da surdez e que, se adotados por eles, acentua ainda mais o enfrentamento das barreiras impostas aos estudantes surdos. Justifica-se por fim, pela necessidade de reportar uma realidade distinta da prevista em lei, para que em um futuro esperado, os surdos possam enfim, participar ativamente do processo educacional.

2 A DIVERSIDADE SURDA E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Quando um estudante surdo é matriculado em uma escola, espera-se que ela disponha de profissionais, conhecimento e material para que sua recepção e permanência sejam bem sucedidas. Conforme Knoors e Marschark (2014), estudantes surdos não devem ser considerados simplesmente como estudantes ouvintes que não podem ouvir. Os processamentos são diferenciados, pois o ouvinte aprende as diversas disciplinas ao utilizar a língua oral-auditiva, que ele começou ouvindo no seio familiar e com os amigos informalmente, culminando no desenvolvimento da fala. Ao ingressar na escola, ele reforça e aperfeiçoa o que já sabe através de sua língua materna, adquirindo as habilidades de leitura e escrita na mesma língua, completando um ciclo que é colaborativo e aprofundado ao longo da vida acadêmica.

Os surdos, por outro lado, quando aprendem a língua de sinais na mais tenra idade, partem de uma língua visuoespacial, representada por sinalizações para aprender a modalidade escrita de outra língua, a língua portuguesa, uma segunda língua, que exige um processamento diferenciado. Nesse caso, a língua que o surdo utiliza para pensar e interagir não é a mesma com a qual ele deve ler e escrever, tendo que recorrer a um sistema de sinalização para compreender um código alfabético (Capovilla, 2002).

À primeira vista, parece óbvia tal diferença, mas a prática revela o oposto, pois partindo da experiência de um dos autores desse texto, foi relatado que, por ser oralizado e realizar leitura labial, frequentemente era confundido como sendo um ouvinte, o que o levou a enfrentar uma série de situações constrangedoras e que dificultaram tanto a aprendizagem quanto as relações sociais. Os professores e colegas ouvintes, na busca por normalidade (Thoma, 2016), tendem a rotular o surdo a partir de características que julgam suficientes para defini-lo como ouvinte, desconsiderando sua real identidade.

A heterogeneidade surda é caracterizada pelos diversos perfis comunicativos, resultantes dos diferentes graus e causas de perda auditiva que constituem a comunidade surda.

> Há Surdos sinalizantes que geralmente nascem surdos e usam preferencialmente a língua de sinais; surdos oralizados fluentes em português, que usam a oralidade para se comunicar e fazem leitura labial; surdos bilíngues que usam tanto a comunicação oral quanto sinalizada; unilaterais que possuem perda auditiva de apenas um ouvido usam o português oral para se comunicar, podendo ser bilíngue por escolha e as pessoas que possuem de-

> ficiência auditiva leve ou moderada que geralmente se comunica através do português oral, podendo ou não usar aparelho auditivo. (Lobato, 2023, p. 5)

Desse modo, há uma heterogeneidade própria em relação aos níveis de surdez e, da mesma maneira, em relação ao nível de conhecimento da Libras e da língua portuguesa como segunda língua, o que impacta diretamente no processo de aprendizagem das mais diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Além disso, impacta as relações de pertencimento do estudante surdo imerso em um grupo majoritariamente ouvinte.

É fundamental, que os professores tenham em mente que uma perda auditiva mínima interfere na aprendizagem e na comunicação. Embora no Brasil, a surdez seja definida pela Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 3.298/1999 como uma perda auditiva de 41 decibéis (dB) ou mais, segundo o audiograma, pesquisas como a de Knoors e Marschark (2014) evidenciam que uma perda auditiva média acima de 20 dB é considerada relevante para o desenvolvimento da linguagem oral, pois a partir desse nível a compreensão e a produção da fala começam a ser afetadas. Além disso, pesquisadores referiram que perdas auditivas leves, de até 15 dB, podem ainda interferir no desenvolvimento da linguagem e no processo de aprendizagem das crianças (Goldberg e Richburg, 2004). Portanto, os familiares e professores de surdos não devem subestimar o nível de perda auditiva que caracteriza alguém como deficiente auditivo ou surdo profundo, pois resulta em danos que acentuam os desafios enfrentados em ambientes educacionais e fora deles.

A sociedade majoritariamente ouvinte em que vivemos, espera retornos interacionais imediatos e com correção. Demanda que, para os estudantes surdos é um desafio constante, responsável pelo isolamento por colegas e professores e restringindo a comunicação aos momentos de interação com os profissionais intérpretes, sem autonomia e com relações sociais reduzidas. De acordo com Silva (2019), o isolamento comunicacional é mais que uma reação emocional adotada como forma de reduzir sofrimento, caracteriza-se como uma prática cultural promovida desde o âmbito familiar, se estendendo ao âmbito social e escolar com a cultura oralizada, que exclui e segrega sociocognitivamente. Nesse sentido, Knoors e Marschark (2014) destacam que, enquanto houver uma comunicação restrita na escola, a aprendizagem também será limitada.

Desse modo, o surdo oralizado pode até conseguir expandir um pouco mais a sua rede de conhecimento junto a ouvintes, mas, não se pode perder de vista a afirmação de Kno-

ors e Marschark (2014) de que, quando uma criança nasce com audição reduzida ou desenvolve uma perda auditiva nos primeiros anos de vida, o aprendizado e o uso da língua falada tendem a ser prejudicados. Afinal, conforme o autor, o desenvolvimento de uma língua falada depende, em grande medida, da capacidade de ouvi-la.

Se houver, portanto, um estudante surdo em sala de aula que use aparelho e fale, não quer dizer necessariamente que ele é um ouvinte e dispense a atenção necessária para garantir sua compreensão ou participação. Consiste em um equívoco, uma crença ouvinte, tentar supor a relação lógica: se ele fala, ouve, pois trata-se de uma fala adquirida através de exaustiva repetição, de treinamento com exercícios de amplificação sonora, acompanhados de inúmeras consultas individuais a fonoaudiólogos, que partem das habilidades residuais auditivas de cada indivíduo, quando geralmente a família mantém a adesão à primazia da fala. Quando o professor de surdo exige uma produção de fala foneticamente perfeita, ele anula todo o esforço e desconsidera os meios acessados para obtenção de tal resultado, agredindo a dignidade do estudante surdo.

Da mesma forma, não se deve projetar que a leitura labial garanta uma comunicação plenamente eficaz, por se tratar de uma percepção visual. De acordo com Knoors e Marschark (2014), poucas pessoas com perda auditiva severa ou profunda conseguem fazer leitura labial com precisão suficiente para se comunicar. Essa habilidade é complexa, exige esforço constante e está sujeita a muitos erros, pois depende tanto das características do falante e do contexto, quanto das próprias capacidades da pessoa surda. Estudos mostram que adultos surdos compreendem, em média, apenas cerca de 30% do que é dito quando contam apenas com a leitura labial, sem apoio de outras pistas contextuais. Por isso, não se deve esperar que crianças surdas dominem plenamente essa forma de comunicação.

Considerando que “em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais” (Pizzo e Quadros, 2011, p. 3), o tempo dedicado à superação de não saber lidar com um filho surdo, irá gerar atrasos na aquisição de uma língua que lhe permite se manifestar livremente no mundo. A peregrinação por clínicas baseando-se na visão patológica da surdez levará os pais a coletar laudos e buscar por implantes cocleares ou aparelhos auditivos que aproximem o filho do que se espera de uma criança

ouvinte, desconsiderando as dificuldades de adaptação ao aparelho, de entender o que é dito sem falar e adiando a convivência com integrantes da comunidade surda.

Por outro lado, um estudante surdo proveniente de uma família surda, ou mesmo de ouvintes que integram a comunidade surda, que convivem em um ambiente cultural e linguisticamente diferenciado, podendo aprender desde os primeiros anos de vida, a língua de sinais para manifestar seus pensamentos desejos e planos, terá favorecido seu desenvolvimento linguístico e engajamento social.

Então, não podemos esperar que partindo de experiências linguísticas e identitárias tão diversas, sigamos nos referindo a estudantes surdos de forma homogênea, como se todos fossem iguais. Podemos, ao contrário, prever que, consequentemente suas necessidades bem como os seus desempenhos na aprendizagem serão distintos. “Nesse sentido é necessário ver a comunidade surda de forma ostensivamente plural.” (Sckliar, 2016, p. 11).

A família ouvinte irá naturalmente estimular o filho surdo a falar, a se reabilitar e o tempo dedicado a isso interfere na construção da identidade, na não aceitação da denominação surdo, como aquele que não ouve, pois espera-se que ele alcance esse objetivo, que ele consiga sanar todas as lacunas e superar todos os atrasos na linguagem, na busca pela normalidade, como se o estímulo oral fosse capaz disso.

> Os surdos que vivem nessas condições de subordinação, parecem estar vivendo na terra do exílio. Têm dificuldade de encarar formas vitais para contentar a todos. Este é um ambiente em que vive a maioria dos casos dos surdos que são filhos de pais ouvintes. É o ambiente da cultura dominante. Ambiente da identidade hegemônica ouvinte. (Perlin, 1998, p. 13)

A criança surda poderá passar anos na escola sem conseguir desenvolver bons relacionamentos com colegas ou professores, principalmente pela comunicação truncada. Conforme Bergin e Bergin (2009), a relação entre o estudante e o professor e a garantia de bem-estar social e emocional que resultam na confiança adquirida na escola são fundamentais para que qualquer estudante tenha sucesso escolar e, no caso dos surdos, tais aspectos tornam-se ainda mais preponderantes.

Diante do exposto, será apresentado na próxima seção, o relato de experiência, a partir de situações reais, ilustrando os aspectos teóricos mencionados na presente seção; a fim de que, estudantes, professores e gestores escolares ouvintes, envolvidos na educação

de estudantes surdos, sejam conhecedores de como a vida de uma pessoa privada de audição pode ser conflitante, quando o ambiente que a escola tem a lhe oferecer é desprovido de conhecimento e interesse sobre a surdez e sua heterogeneidade.

3. DE ESTUDANTE SURDO ORALIZADO A BILÍNGUE

Esta seção destaca os impactos causados na aprendizagem e nas relações sociais de um estudante surdo oralizado, quando se desconsidera o seu nível de surdez, sua identidade surda, bem como as metodologias e materiais didáticos que dialogam com as habilidades desse público.

O presente relato refere-se às experiências de um estudante surdo oralizado que, ao longo de sua vida estudantil, vivenciou inúmeras exigências para corresponder às expectativas de estudantes e educadores que o desafiavam por negligenciarem suas limitações e desrespeitarem sua individualidade. Ressaltamos que a intenção é tão somente apresentar fatos, e não emitir qualquer juízo de valor.

Trata da descoberta da surdez, dificuldades de aprendizagem e de comunicação, definição de identidade, além de preconceitos enfrentados dentro e fora da sala de aula, como bullying e preconceito linguístico, desde a alfabetização.

Nascido no ano de 2001, segundo filho surdo, caçula, de pais ouvintes, o relator é contemporâneo da Lei da Libras que no ano seguinte foi promulgada (Lei nº 10.436/2002). Ainda assim, sua história mostra os efeitos de uma área que não é concebida em sua completude, pois a educação de surdos, embora amparada legalmente, ainda carece de efetividade.

Nasceu saudável e em silêncio, pois não havia choro. O médico usou uma estratégia para que ele reagisse e chorasse, cresceu e os pais começaram a perceber que havia algo estranho, pois chamavam e não obtinham resposta. Com o passar dos anos, em torno dos quatro anos de idade, também foram notando alguns erros no português oralizado. Então, a mãe levou ao médico para fazer exames nos ouvidos, e constataram que estava perdendo a audição. A causa não foi descoberta, mas havia a possibilidade de ser genética, já que alguns membros da família também têm perda auditiva, como a irmã mais velha e alguns primos.

Com a dificuldade para ouvir, não conseguia acompanhar bem os desenhos animados infantis, pois não entendia completamente as falas das personagens. Já dependia de legendas para aprender as músicas infantis assim como filmes e novelas, que, quando nacionais, realizava leitura labial, devido aos treinos para oralizar. Porém, novelas mexicanas, por exemplo, que eram dubladas, não conseguia acompanhar porque não era possível fazer leitura labial em outra língua.

Os pais, assim como outros membros da família, sendo ouvintes, não tinham conhecimento da língua de sinais para estimular e facilitar a comunicação. Por esse motivo, foi influenciado a usar aparelhos auditivos, acreditando que isso poderia ajudar a ouvir melhor, e assim, viveu a experiência sendo influenciado e acostumado a falar como ouvinte.

Quando iniciou a primeira experiência em uma instituição de ensino, conheceu novos colegas e professores, brincava bastante e foi se socializando a partir de novas descobertas. Porém, a experiência escolar foi se tornando um pesadelo, quando aos sete anos, começou a ser vítima de bullying. Alunos o colocavam contra a parede, sufocavam-no e, apático e apavorado, não sabia como reagir. Diante de uma prática agressiva, evitava sair para brincar no pátio da escola, sempre ficava dentro ou no máximo na porta da sala de aula. Até então, não entendia que tinha a ver com o fato de ser diferente.

Nessa época, realizou novos exames e começou a utilizar os primeiros aparelhos auditivos. No entanto, na escola, evitava usá-los, pois o ambiente era muito barulhento e isso o prejudicava, pois os ruídos e sons altos eram intensificados pelo uso dos aparelhos, causando enjoos e dores de cabeça. Com o tempo, foi percebendo que os aparelhos não estavam ajudando como era esperado. Como agravante, os colegas faziam piadinhas para testar sua audição, o que o deixava ainda mais desconfortável. Conforme Sacks (2010, p. 11), “As pessoas profundamente surdas não são capazes de conversar da maneira usual, precisam ler os lábios [...], usar a língua de sinais ou ambas as coisas.”

Sempre no início das aulas, conversava com os professores explicando sobre a deficiência, pedia para que falassem de frente e devagar. Era sempre um diálogo explicando para o professor que tinha perda auditiva e pedindo para falar naturalmente e olhá-lo no momento da chamada, pois não conseguia escutar. Apesar disso, acabava tendo que prestar atenção dobrada na chamada, recorrendo à leitura labial, até conseguir responder e garantir a

presença, pois os professores simplesmente esqueciam. Esse era mais um ritual diário desconcertante que gerava angústia por receio de perder por falta, embora estivesse presente.

As atividades geralmente eram corrigidas oralmente, havia muito ditado, e precisava sentar ao lado dos colegas ouvintes para copiar, pois não conseguia capturar todas as informações através da leitura labial e, para agravar, os professores se movimentavam falando, davam as costas e pareciam preferir falar ao ouvido ou sussurrar. A sensação era que estava sempre sofrendo preconceito de colegas e professores, ficando isolado em diversas atividades, pois achavam que não era capaz. Silva (2005) demonstra que, em uma turma composta por ouvintes e surdos, estes acabam sucumbindo a atividades de cópia, que reforçam o isolamento, pois nesse momento não conseguem interagir, enquanto que os ouvintes ainda que copiem, conseguem conversar.

Durante os trabalhos em grupo, muitos colegas não queriam fazer com ele por acharem que não ajudaria. De acordo com Oliveira (2022), as crenças permeiam os processos de ensino-aprendizagem e as relações dentro do espaço escolar. Ao partir de uma concepção estabelecida culturalmente, tanto colegas, quanto professores ouvintes de estudantes surdos, poderão ter suas percepções distorcidas por crenças conflitantes enraizadas a partir de experiências superficiais entre as culturas ouvinte e surda.

Quando as atividades consistiam em cantar músicas, não conseguia cantar corretamente, sendo sempre motivo de riso para os colegas. Na primeira quadrilha de São João da qual participou, teve dificuldades com a letra da música, mas recebeu todo apoio dos pais, que sempre ajudaram a corrigir e aprender o que não entendia na escola, sobretudo quando se tratava de leitura e escrita, dificuldade que permeou todos os níveis de sua trajetória estudantil. Da mesma maneira que os pais podem proporcionar segurança aos filhos, quando permitem que explorem livremente os ambientes, a boa relação entre estudantes e professores também pode favorecer um desempenho favorável, a partir da construção de um ambiente seguro, onde experimentam atitudes positivas. (Knoors e Marschark, 2014, p.18)

O apoio da família era mais evidente que o da escola, pois os professores não sabiam lidar com a surdez, o que prejudicou a aprendizagem e acabou sendo reprovado na segunda série. Após a reprovação, foi matriculado em outra escola, voltada para alunos com necessi-

dades específicas. No entanto, frequentou apenas o primeiro dia de aula, pois não havia transporte escolar, então acabou tendo que repetir na mesma escola em que foi reprovado.

No ensino fundamental, continuou tentando se adaptar ao ambiente institucional como um ouvinte, mesmo enfrentando muitas dificuldades. Os professores tratavam-no como se fosse portador apenas de uma leve perda auditiva, sem compreenderem que a surdez era severa e os impactos disso no processo de ensino e aprendizagem. Aplicavam então, as mesmas atividades e provas dos alunos ouvintes, sem considerar as especificidades relativas à surdez e, menos ainda à diversidade proveniente dos diferentes graus de perda auditiva responsável pela heterogeneidade entre os estudantes surdos e pelas variadas formas de comunicação.

Progressivamente, os conteúdos foram se tornando cada vez mais complexos e enfrentava aulas e avaliações sem adaptações ou qualquer tipo de auxílio específico. Vocabulário até então desconhecido, metáforas da língua portuguesa, vídeos sem legendas e atividades orais tornavam as aulas quase impossíveis de acompanhar.

> Como grupo minoritário, os surdos buscam na escolarização a expectativa de incorporação social e a consequente conquista de direitos básicos à sua cidadania. Incorporar-se à escola da maioria significa, entretanto, abrir mão de certos aspectos de sua identidade, assimilando formas da cultura dominante, como é o caso de sua língua, por exemplo. (Fernandes, 2016, p. 62)

Ao cursar a sexta série e com a sala repleta de colegas ouvintes, foi exposto ao constrangimento enquanto tentava se adaptar, após inúmeras tentativas frustradas, ao aparelho auditivo. Uma professora de ciências fez um comentário ofensivo ao perceber que não ouvia o que ela dizia repetidamente e gritou, chateada: “Não sei pra que usar esses aparelhos se não tá escutando nada”. Embora não pudesse ouvir claramente, sentiu a agressão através da expressão de desdém, da fisionomia repreensiva, dos gestos bruscos e da reação dos colegas. Após tanto esforço empenhado em ouvir o conteúdo da aula, acabou acumulando um misto de mágoa e vergonha. Nessa época, uma professora de português o chamava de “surdinho” e dizia: “se aproveita da surdez pra não escutar ninguém”.

Como se não bastassem os desafios de aprendizagem inerentes à privação da audição, atitudes como essas, produzidas por profissionais da educação atingem a autoestima e a autoconfiança, abalando profundamente as relações entre professor e estudante. A ausência de empatia compromete o sentimento de pertencimento à instituição de ensino e

prejudica as relações interpessoais entre estudantes surdos e estudantes e professores ouvintes, comprometendo ainda mais o aprendizado e acentuando o isolamento de surdos no espaço escolar.

O enfrentamento de tamanhos problemas e rejeições pareciam adiar a preocupação com traços identitários, pois diante de tantas questões externas interferindo no desenvolvimento intrapessoal, não seria fácil haver tempo ou conhecimento suficientes para refletir sobre a identidade surda.

Sofreu diversas formas de bullying, proibição de participar das partidas de futebol, agressões com tapas na cabeça, chutes no banco do transporte escolar, ferimentos com grafites e canetas, arremessos de papel molhado com saliva, com o intuito de humilhar. Piadas e apelidos de mau gosto evidenciavam um mundo difícil para fazer amigos enquanto o foco era a autodefesa. Episódios que marcam profunda e dolorosamente a memória de um ser humano, e se transformam em cicatrizes de um tempo. Superar tais traumas foi um processo contínuo e desafiador pois não tinha uma vida pacífica e livre.

Apesar de tudo, e já no ensino médio, foi premiado no projeto Aluno Nota 10 referente ao período da oitava série, mas ainda assim, uma colega comentou que a escolha foi uma “marmelada”, afirmando que não havia motivo para um surdo ter sido escolhido. Parecia que os comentários negativos não iriam cessar nunca e que sempre haveria alguém disposto a fazê-lo acreditar na incapacidade de conquistar.

Entretanto, a mesma premiação que apresentou mais uma situação preconceituosa, surpreendeu com um desfecho muito positivo, conduzindo-o ao encontro da língua de sinais em sua vida e redirecionando para novas vivências. O prêmio havia sido um notebook e ao levá-lo em uma loja para formatar, foi surpreendido por um funcionário que sabia Libras e se ofereceu para ensinar. Rapidamente se identificou com a língua, participando de cultos evangélicos, onde havia intérpretes e muitos participantes surdos e ouvintes usando Libras.

Conhecer a língua de sinais já na adolescência não impediu que continuasse enfrentando desafios no ambiente escolar, pois a falta de intérprete e o desconhecimento de colegas e professores sobre a surdez mantinham a dificuldade de socialização e comprometia o desempenho. Durante os ensaios para apresentações, era ridicularizado ao pronunciar incorretamente palavras, por não saber onde colocar a tônica, já que não ouvia. Cumprir as

diversas disciplinas exigia grande dedicação, pois eram ministradas em português e tudo ficava mais complicado quando era dia de aula de Língua Inglesa, as atividades com músicas, filmes sem legendas, diálogos avaliativos eram frequentes e extremamente difíceis. Como realizar uma pronúncia correta, sendo surdo invisível entre tantos ouvintes? Os professores seguiam achando que como era oralizado, seria capaz de ouvir e falar perfeitamente em inglês. Foram experiências que acentuaram os traumas e inseguranças para falar em público.

Após conclusão do ensino médio, em 2019, realizou o Exame Nacional do Ensino Médio e foi aprovado no Curso de Engenharia de Minas no Instituto Federal da Bahia (IFBA), mas não cursou. Iniciou o Curso técnico em Mineração, em 2020 e enfrentou adversidades antes nunca experienciadas. Durante a pandemia da COVID-19, o uso de máscaras impedia a leitura labial e, sem essa referência visual, era como viver em completo silêncio e angústia.

Em 2021, ingressou no curso de Letras Libras na UFRB. As aulas começaram de forma remota, o que também foi desafiador e a leitura labial era inviável junto com as oscilações de conexão durante as aulas. Tudo era novidade, principalmente, contar com o apoio dos intérpretes, com a presença de colegas e professores surdos, colegas e professores ouvintes que sabiam Libras e monitores de Libras para apoiar os componentes ministrados. Conseguia enfim, tirar dúvidas e embora as atividades exigissem leitura de livros complexos, produção de resumos e participação em *fóruns,* era possível corresponder. Foi só uma questão de tempo para ir conquistando maior fluência em Libras e compreender com maior profundidade os conteúdos.

Toda a trajetória de vida escolar e social foi marcada pela experiência de ser oralizado e de fazer leitura labial, então, ser chamado de surdo incomodava. No entanto, ao chegar à universidade, onde a língua de sinais era utilizada e valorizada, constituindo uma comunidade acadêmica surda, houve de imediato uma identificação na interação com outros colegas e professores, surdos e ouvintes. Além disso, integrar uma comunidade em que estudantes surdos e ouvintes usam a Libras, vivenciam e conhecem a surdez, proporcionou um vínculo socioemocional capaz de torná-lo pertencente ao ambiente. “As identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como locais de transição” (Skliar, 2016, p. 11).

A partir de então, deixou de se apresentar como deficiente auditivo que oralizava e passou a aceitar sua identidade surda, participar da comunidade surda e vivenciar a cultura surda. O esforço para ler lábios e falar com uma pronúncia adequada aos padrões orais, deu lugar ao conforto de interagir com uma língua visual que o representa enquanto sujeito surdo. De surdo oralizado que não usava a Libras, tornou-se um surdo bilíngue podendo fazer uso de ambas as línguas conforme seus propósitos.

> Muito além da dimensão biológica e limitada da surdez encarada como "deficiência auditiva", "limitação fisiológica" ou "patologia", que os bancos escolares edificam sob a égide da cientificidade, está a dimensão sócio-histórico-cultural que caracteriza como "diferença" construída historicamente e, portanto, geradora de identidades múltiplas e multifacetadas (Fernades, 2016, p.59).

Aprender a Libras garantiu o alcance de informações importantes que se perdiam durante a leitura labial e que fizeram falta durante a formação escolar, tudo ficou mais claro, e entender se tornou mais fácil. O contato direto com outros estudantes e professores surdos se tornou possível, fortaleceu desenvolvimento linguístico, tornou a comunicação mais fluida e desenvolveu a segurança para interagir com surdos de diversos lugares. A trajetória acadêmica tomou um novo rumo e a vida mudou profundamente. Conquistou melhores resultados nas disciplinas, obtendo boas notas, destacou-se em apresentações, desenvolvendo maior autoconfiança para enfrentar novos desafios e ressignificar o passado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abrangência do Ser Surdo é um convite a conhecer, pois "o termo 'surdo' é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo existencial" (Sacks, 2010, p. 11). Não é possível saber quem é o surdo sem conhecer sua história, suas con(vivências), suas relações com o som e com o silêncio. Se despir de crenças que questionam as capacidades e limitam as aprendizagens, preconceitos que segregam e anulam, é um passo para conhecer a comunidade e cada indivíduo surdo, seja no espaço escolar ou fora dele.

O relato apresentado demonstra que, embora a perda auditiva tenha impacto direto no processo de aprendizagem, por estar relacionada à aquisição da linguagem, as pessoas surdas sofrem ainda influência no seu comportamento social e sua estabilidade emocional devido à ausência da audição. Pais e professores desempenham um papel fundamental tanto na aprendizagem de conteúdos, recorrendo a métodos adequados e apoio extracurricular, quanto no desenvolvimento socioemocional dos estudantes surdos, quando compreendem suas especificidades e acolhem com empatia suas diferentes formas de se comunicar e aprender.

Incentivar os professores a entenderem a surdez, a necessidade de adaptar suas abordagens pedagógicas, sensibilizá-los para a importância da acessibilidade que garanta ao estudante surdo compreender com mais facilidade e se sentir participante do ambiente escolar, são iniciativas para promoção de uma educação para surdos mais equitativa, permitindo oportunidades.

Se ao contrário, os resultados da aprendizagem bem como os enfrentamentos nas relações socioemocionais dos estudantes surdos, continuarem sendo ignorados, de quem terá sido a culpa pelo atraso e consequente invisibilidade de tantas outras gerações? Se as escolas continuarem apenas matriculando os estudantes surdos, sem acompanhar e/ou avaliar sistematicamente seus desempenhos, como saberemos das interferências do ambiente educacional nos seus (in)sucessos?

Há um compilado de Leis que se aplicam às conquistas relacionadas ao ensino de surdos, mas muitas barreiras devem ser transpostas, para que na prática realmente aconteçam. Da mesma maneira que pais proativos, engajados na comunidade surda, que se antecipam às especificidades de seus filhos surdos, transformam a realidade dessas pessoas, professores preparados para condução da educação de surdos fazem toda a diferença, pois eles se tornam participantes das aulas, adquirem o senso de pertencimento e desenvolvem atitudes positivas em relação ao ambiente educativo.

Os surdos são diretamente afetados pela condição de não ouvir e isso afeta o comportamento social e a estabilidade emocional ao longo da vida, quando expostos aos desafios diários. As situações constrangedoras e o sofrimento causado podem interromper uma história que poderia ser bem sucedida. O apoio familiar e dos educadores é essencial para o

desenvolvimento da autoestima e superação de dificuldades, para o fortalecimento na construção de uma identidade que o faça se sentir pertencente, e para o amadurecimento necessário para atuar socialmente como cidadão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Walace Souza. **Ensino de leitura e escrita para surdos**: um material didático para aplicação do método de ensino de português escrito para surdos (MEPEVIS). 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

BERGIN, Christi Ann; BERGIN, David A. Attachment in the classroom. **Educational Psychological Review**, 21, p. 141-170, 2009.

BEZERRA, Tiago Cobogno. **Educação e ensino de Libras em escolas inclusivas do ensino médio**: avanços, limitações e perspectivas. 2024. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

BONFIM, Luciane Ferreira. **Ressignificação das práticas pedagógicas para os professores que ensinam Língua Portuguesa como L2 para Surdos**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

CAPOVILLA, Fernando C. et al. O desafio do bilingüismo na educação do surdo: descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la. In: CAPOVILLA, Fernando Cesar (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem**: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Scortecci/Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002, p. 261-274.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pa**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FERNANDES, Sueli de Fátima; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para surdos**: princípios e reflexões para o ensino. São Paulo: Parábola, 2024.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. É possível ser surdo em Português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In: SKLIAR. Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interface entre a pedagogia e a linguística**. v. 2, 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 59-81.

GOLDBERG, Lynette Ruth; RICHBURG, Cynthia McCormick. Minimal hearing impairment: major myths with more than minimal implications. **Communication Disorders Quarterly**, 25, p. 152-160, 2004.

KNOORS, Harry; MARSCHARK, Marc. **Teaching deaf learners**: psychological and developmental foundations. New York: Oxford University Press, 2014.

LOBATO, Lak. Diversidade surda: já ouviu falar? **Surdez e Diversidade**, Edição especial setembro surdo, p. 4-10, 2023.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria. et al. **Proposta curricular para ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica ao ensino superior** [livro eletrônico]: caderno introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Educação Bilíngue de Surdos.

OLIVEIRA, Waléria Corcino de. **Crenças de professores surdos sobre o processo ensino-aprendizagem de português escrito para surdos.** 2022. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

PEREIRA, Rosiane Souza. **Uma experiência do ensino da Língua Brasileira de Sinais na disciplina de língua Portuguesa em uma escola regular**: vivenciando o protagonismo do discente com surdez. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2022.

PERLIN. Gladis. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 1998. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=153>. Acesso em: 08 jul. 2025.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Muller. **Aquisição da Língua de sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli de Fátima; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para surdos**: princípios e reflexões para o ensino. São Paulo: Parábola, 2024, p. 117-144.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **Surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Línguas Estrangeiras) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, Walquíria Nascimento da. **Estranhos no ninho**: isolamento comunicacional de discentes surdos em escolas de Mamanguape à luz dos estudos culturais. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SKLIAR, Carlos. As diferenças e as pessoas surdas. **Revista Forum**, n. 35, p. 17-24, jan-jun, 2017.

SPASIANI, Monique Vanzo. **Ensino de Inglês para alunos surdos**: materiais didáticos e estratégias de ensino. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

STEYER, Daiana. **Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira**: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. **Revista Educação e Realidade**, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul-set, 2016.

VASCONCELOS, Stephanie Caroline Alves. **Inglês como língua adicional para surdos**: encontros de leitura do romance gráfico Monkey Food. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.