

LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM PROCESSO SIGNIFICATIVO¹

LIBRAS IN THE DEAF EDUCATION: A SIGNIFICANT PROCESS

Cleonilde da FREDIANI²

RESUMO: A inclusão educacional de surdos tem sido frequentemente debatida, especialmente pela condição bilíngue e bicultural dos alunos, que exige práticas diferenciadas de ensino que partem da Língua Brasileira de Sinais. O objetivo do estudo foi discutir e entender o processo do ensino de libras o que o documento atual da educação a BNCC, (Base Nacional Comum Curricular) sendo este um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, comenta sobre o estudo de libras na educação. A pesquisa foi realizada em documento, em revista, livros, artigos científicos das análises depreendeu-se um eixo relacionado à centralidade (ou não) de Libras para o desenvolvimento bicultural dos surdos.

Palavras-Chave: Inclusão; Língua de Sinais Brasileira; Educação.

ABSTRACT: The educational inclusion of the deaf has been frequently debated, especially due to the bilingual and bicultural condition of the students, which requires differentiated teaching practices based on the Brazilian Sign Language. The objective of the study was to discuss and understand the process of teaching pounds which the current document of education to BNCC, (Common Base National Curriculum) being this a normative document that defines the organic and progressive set of essential learning that all students must develop throughout the stages and modalities of Basic Education, comments on the study of pounds in education. The research was carried out in a document, in a magazine, books, scientific articles of the analyzes, an axis related to the centrality (or not) of Libras for the bicultural development of the deaf was found.

Keywords: Inclusion; Brazilian sign language; Education.

INTRODUÇÃO

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O papel da escola, as concepções dos profissionais sobre o significado da inclusão escolar, as relações entre ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas para a promoção de aprendizagens diferenciadas.

¹ Recebido em: setembro de 2020 | Aceito em: dezembro de 2023.

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGECM/UNEMAT). Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT. Especialista em Educação Ambiental e a Prática Escolar pela FACINTER/IBPEX) e em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Faculdade Cândido Mendes. E-mail: cleofrediani@gmail.com

Os apontamentos investigativos indicam, em seu turno, que o êxito da inclusão educacional depende da adesão do público e da reestruturação das escolas para atender a esse público, implicando em transformações de cunho pedagógico que são prioritárias frente ao desafio de incluir.

A política para escola inclusiva é controversa. Segundo esses autores, a inclusão se concretiza com base na idealização de uma escola para todos, que prioriza a convivência com a diferença, porém imersa nas contradições do próprio sistema neoliberal, despreza as particularidades dos estudantes em prol da homogeneização em torno do padrão.

No caso dos surdos, por exemplo, a situação é bastante agravada por se tratar de um público com características linguísticas e culturais específicas.

Esses sujeitos possuem dificuldades para acessar a língua oral e por isso, desenvolvem-se a partir de processos simbólicos ancorados na Língua de Sinais (Quadros, 2012). Nessa perspectiva, a experiência de estudantes surdos dentro da escola merece atenção, uma vez que tais alunos apresentam aspectos que destoam do padrão social vigente, como será abordado adiante.

Essas características envolvem questões sobre o desenvolvimento social, psicológico e cultural diferenciado que esses indivíduos possuem no decorrente de sua condição bicultural.³

Com a inserção da Língua Brasileira de Sinais, reconhecida pela Lei Federal nº 10.436/02, na Base Nacional Comum Curricular, a inclusão escolar atravessará os muros da escola e alcançaremos uma pretensa e efetiva inclusão social, facilitando desenvolvimento educacional, pessoal e social dos alunos surdos e dos não portadores de tal especialidade, legitimando uma grande conquista social.

DESENVOLVIMENTO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi durante os últimos dois anos, pauta dos mais importantes debates sobre educação no país.

O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Juntas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica.

³ Que apresenta ou combina comportamentos e hábitos culturais de duas nações, povos ou grupos *étnicos*. Distintos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essencial que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MEC, 2019).

A BNCC entrou em vigor a partir desse ano nas duas etapas citadas anteriormente, porém as escolas estão em fase de mudanças em seus currículos, capacitação da equipe escolar, para que seja feito um bom uso desta.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam, porém a BNCC não é um currículo, ela serve de apoio para o currículo da instituição, para que seja feito as adequações necessárias segundo a base nacional.

Segundo (BNCC- 2018, pág. 15) O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que deve “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das

competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Os desafios pedagógicos da educação de surdos: a língua de sinais a pessoa que não ouve possui um desenvolvimento marcado por características singulares, decorrentes de sua condição linguística e cultural.

Pela condição biológica que o impede de acessar facilmente os discursos orais, o surdo depende de um canal diferente dos ouvintes para se expressar. Tal canal se realiza nas mãos, prioritariamente, e se pauta nas experiências visuais e gestuais (Monteiro, 2011).

É por meio das mãos e de uma complexa expressão corporal captada pelos olhos, principalmente, que os surdos se comunicam e se constituem linguisticamente; sua língua, a Língua de Sinais, é sinalizada e se configura de modo diferente das línguas orais. (MONTEIRO, pág. 27, 2011).

A Língua de Sinais é pautada na dimensão espacial, com estruturas semântica, sintática e gramatical completas, apesar de essencialmente distintas das línguas escritas e faladas. As características dessa língua, especialmente no tocante à ausência de sonoridade, constituem de forma singular os processos de significação dos indivíduos que a utilizam.

Para Dizeu e Caporalli (2005), o diferencial dessa língua na vida dos surdos minimiza as dificuldades de aprendizagem que é comum nas situações em que a eles é imposta a língua oral, pois aquela é adquirida sem necessidade de treinamentos árduos e repetitivos.

Nesse sentido, a Língua de Sinais é a língua dos surdos, sendo fundamental para o seu desenvolvimento em todas as esferas (sociolinguística, educacional, cultural, entre outras). Pesquisadores da área da surdez (Góes, 2002; Lacerda, Albres, & Drago, 2013; Lodi, 2013;), cientes da essencialidade da Língua de Sinais, apontam os conflitos vivenciados pelos surdos nas situações de inclusão escolar, dados as razões concernentes à forma peculiar de comunicação e de compreensão do mundo.

Eles alertam que a surdez traz implicações referentes à construção identitária, pois os surdos são bilíngues.

Nesse sentido, um dos maiores desafios impostos a esse alunado, diante de uma escola pensada e programada para os ouvintes, diz respeito a sua escolaridade.

Enfim, como aprender? Para Santana e Bergamo (2005), a Língua de Sinais é o fator que distingue o indivíduo surdo do ouvinte, aparecendo como elemento central para o desenvolvimento (também acadêmico) daquele. Entretanto, essa mesma língua se constitui, contraditoriamente, como fator de discriminação do surdo na sociedade majoritária.

A proposta de educação bilíngue, advogada pelos estudiosos da vertente dos Estudos Culturais da Surdez (Quadros, 2012;), por exemplo, aponta para a capilaridade dessa abordagem;

uma filosofia que se desdobra nos âmbitos da questão metodológica, linguística, psicolinguística e pedagógica.

Atualmente, inúmeros autores (Lacerda, Albres, & Drago, 2013; as comunidades surdas discutem a respeito da escola ideal para a implantação efetiva do bilinguismo, considerando que o modelo vigente na escola inclusiva, que se funda na participação do intérprete, tem sido frequentemente questionado por não oportunizar condições coerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento desses estudantes.

Fatores relacionados à proficiência dos professores em Libras, ao trabalho escolar pautado na língua e à cultura surda são elementos defendidos pelos surdos.

Nessa linha Lacerda, Albres e Drago (2013) analisaram a política educacional de alunos com surdez e seu impacto em escolas do município de São Paulo. Esse município possui escolas bilíngues exclusivas para esse público, além da escola regular inclusiva, fato que indica uma tentativa de aproximação sensível aos desejos da comunidade surda.

Em contrapartida, o estudo enfatiza que, independentemente do tipo de escola, uma educação de qualidade para os surdos requer condições concretas de implementação das políticas governamentais para atender as especificidades desse público – isto é, uma escola com planejamento de ações pedagógicas coerentes com os pilares de uma educação bilíngue.

O tratamento dos aspectos pedagógicos tem sido reiteradamente discutido nos estudos concernentes a esse tema, contribuindo para a reflexão e proposição de novos caminhos.

O papel do professor, do intérprete, modos de promoção da Língua de Sinais na escola, bem como o desenvolvimento de metodologias específicas para a aprendizagem dos surdos são aspectos sinalizados em recentes esforços investigativos (Campello, 2007; Lebedeff, 2010; Sá, 2011). Campello (2007), por exemplo, descreve o trabalho de uma professora surda que se beneficia da pedagogia visual nos processos de ensino-aprendizagem, traduzindo, de forma geral, a importância de uma reformulação curricular e de uma didática que explore não apenas a imagem, mas uma “semiótica visual na prática educacional cotidiana” (p. 130).

A investigação de Campello (2007) foi resultante do projeto “Educação de Surdos: professores surdos, professores bilíngues e intérpretes de línguas de sinais” (2003-2008), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina. Contudo, apesar das experiências bilíngues supracitadas, ainda não há uma diretriz ou um modelo já consolidado sobre como deve ser a educação de surdos; a sensação dos professores, de acordo com Santos (2011), é de limitações na formação para o atendimento desse alunado frente à sua peculiaridade linguísticas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi baseada em uma minuciosa leitura dos documentos como BNCC, com ênfase para análise dos significados para o processo de inclusão dos surdos e seus desafios.

Dessa forma, a reflexão produzida entre pesquisador e documentos, compôs um material importante para a análise da palavra e dos sentidos atribuídos a ela, considerando as condições materiais nas quais elas são produzidas.

Por esse viés, apreende-se a circularidade dos discursos permitindo à compreensão do jogo de sentidos comuns do processo de produção e interpretação do conhecimento científico, que na composição desse trabalho é articulado as dinâmicas culturais em que os sujeitos estão imersos (Góes & Cruz, 2006).

Com o intuito de entender os posicionamentos dos diferentes personagens que participam, direta ou indiretamente, do processo de inclusão educacional dos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse contexto, a visão sobre a surdez está intrinsecamente ligada aos modos como eles compreendem os alunos e, de forma mais específica, o significado da Língua e do bilinguismo como fio condutor dos processos de escolarização dos estudantes.

Isso na escola dificulta um pouco a aprendizagem, pois até descobrir os sinais que eles utilizam para se comunicar, com sua família leva certo tempo para desenvolver sua aprendizagem, a ideia é trazer a família para escola para auxiliar neste processo, sendo que e a maneira de como sua família conseguiu para ajudar utilizando sinais caseiros. Goldin-Meadow (1998), entretanto, acreditam, sim, que o uso de sinais caseiros esteja diretamente relacionado à língua de sinais.

Segundo as autoras, trata-se de sinais com léxico e morfologia organizados por meio de regras sintáticas. Seus estudos mostram que esse sistema linguístico tem alguma semelhança com o da linguagem oral e é construído em contextos semelhantes aos das primeiras palavras no processo de aquisição da linguagem por ouvintes.

Um fato interessante seria que os filhos surdos produzem gestos bem mais complexos que suas mães ouvintes, ou seja, os surdos colocam nas suas sentenças um número bem maior de proposições.

Já no contra turno os alunos recebe atendimento em SRMS (Sala de Recurso Multifuncional da Surdez), onde são trabalhadas todas as áreas defasadas para melhorar sua aprendizagem, durante esse ano a escola desenvolveu um projeto de Língua de sinais com todos,

onde a professora trabalhava LIBRAS com os alunos, uma vez por semana para melhorar a socialização dos alunos inclusos.

Com certeza isso é muito preocupante na formação dos professores, porém devemos lembrar que o aluno surdo assim como qualquer pessoa, compartilha uma série de experiências linguísticas, mais ou menos significativas, a depender das interações verbais a que se submeteu na família e da opção metodológica, desenvolvida no contexto de educação a que teve acesso (BRASIL, 2006). Segundo Faria e Assis (2011):

Exemplifica que o professor de línguas precisa saber qual é o sistema fonológico das línguas que o aluno já usa. Ele precisa saber que sons/gestos que seu aluno já domina ou possa ter dificuldade de dominar. O professor deve identificar quais os fonemas que podem ser de difícil aquisição para o seu aluno, uma vez que o mesmo provavelmente não tenha desenvolvido na sua língua nativa. Por exemplo, os alunos de LIBRAS podem ter dificuldades em usar determinadas configurações de mão por não usarem outra língua de sinais e nem fazer parte da produção gestual associada à língua que falam. (Faria e Assis pág. 23(2011):

Percebemos que ambas as professoras tanto da Língua Portuguesa como a professora Interprete tentam trabalhar junto, se preocupando com os alunos e sua aprendizagem, mais falam que precisam envolver os pais na aprendizagem da língua de sinais, visto que utilizam uma língua nativa é isso atrapalha o desenvolvimento do aluno, pois na escola desenvolve a língua de sinais reconhecida mundialmente é em casa faz uma mistura das duas línguas.

CONCLUSÃO

Os posicionamentos que esta no documento da BNCC, na inclusão educacional de surdos trouxe à tona questões sobre as demandas culturais, linguísticas, pedagógicas e o impacto desses elementos no desenvolvimento bicultural do surdo.

Tal debate está situado nas interfaces entre Psicologia e Educação, haja vista a singularidade dos processos simbólicos dos estudantes (que se constituem na Língua de Sinais) e o reflexo dessa condição no campo educativo.

A pesquisa revelou o modo como a inclusão educacional tem sido conduzida, percebeu-se que há uma lacuna na formação conceitual sobre a surdez, o surdo e a Língua de Sinais nos quais estão situados e marginalizados os maiores problemas de ordem pedagógica.

Como visto, os profissionais conhecem as demandas para a inclusão educacional dos surdos, no entanto, desenvolvem práticas fundamentadas nas necessidades apresentadas pelo público, ainda assim enfrentam severas dificuldades para ensinar.

Tal situação indica incongruências mais amplas relacionadas ao modo como o propósito político da inclusão foi apregoadado e como os educadores foram preparados para materializá-lo na escola.

Os fatores levantados nesse empreendimento investigativo refletem a necessidade de revisão das práticas educacionais e as condições às quais está subjugada a inclusão dos estudantes.

A formação bicultural e bilíngue de surdos, portanto, precisa ter centralmente considerada a importância da Língua de Sinais, mas deve também levar em consideração outros aspectos importantes da prática pedagógica, a saber: a pedagogia da imagem, alternativas estratégicas para o desenvolvimento pedagógico, a formação de educadores surdos e participação dos pais um envolvimento de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

CAMPELLO, A.R. S. (2007). Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. Em R. M. Quadros & G. Perlin (Orgs.), **Estudos Surdos II**. (pp. 100-131). Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Dizeu, L.C.T.B. & Caporali, S.A. (2005). A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, 26(91), 583-597.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de (orgs.). **Língua portuguesa e LIBRAS:** teorias e práticas 4. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

Góes, M. C. R. & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **ProPosições**, 17(2), 31-45.

GOLDIN-MEADOW, S.; Mylander, C. Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. **Nature:** international weekly journal of science, Chicago, 15 jan. 1998. Seção Letters to Nature. 391, p. 279-281. Disponível em: < [Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures | Nature](#) >. Acesso em: 30 mar. 2009.

LACERDA, C.B. F., Albres, N. A., & Drago, S.L.S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, 39(1), 65-80.

MANZINI, E.J. (2004) **Entrevista semiestruturada:** análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos em debate. Bauru: Universidade do Sagrado Coração.

Monteiro, R.M.G. (2014). **Surdez e identidade bicultural:** como nos descobrimos surdos?. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, DF.

QUADROS, R. M. (2012). O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. Em A.C.B. Lodi & C.B.F. Lacerda (Orgs.), **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização** (pp. 187-200, 3ª ed.). Porto Alegre: Mediação.

SANTANA, A.P. & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e sociedade**, 26(91), 565-582.

SANTOS, K.R.O.R.P. (2011). **Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós Graduação em Educação, São Paulo, Brasil.