

A INCLUSÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Magna Lopes de Souza Bandeira ¹

Marcos Vinícius Guimarães de Paula²

RESUMO

A inclusão é um processo que se encontra em destaque na sociedade atual como resultado do avanço de Políticas Públicas voltadas para pessoas com necessidades especiais em vários âmbitos da sociedade. Desse modo, é importante assegurar a inclusão dos surdos e principalmente esclarecer sobre a importância da divulgação da Libras para viabilizar a comunicação destes sujeitos com os demais. Assim, o objetivo deste estudo é ressaltar a importância de se difundir a Língua Brasileira de Sinais a partir da Educação Infantil para que ao aprender esta língua desde pequena, a criança possa se comunicar melhor com seus colegas e professores a partir da mediação de um intérprete. Quais as vantagens de se ensinar Libras a partir da Educação Infantil? Foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio do *Scielo*, *Google Acadêmico* e em obras que tratam da trajetória da educação dos surdos, além da legislação que regulamenta a língua de sinais e dá os devidos encaminhamentos para sua difusão e garantia do acesso das pessoas surdas à uma educação que seja equânime. A inserção da Libras na Educação Infantil permitirá a ampliação da comunicação dos surdos, maior interação com os demais e compreensão do espaço vivido. Compreende-se o ensino de Libras desde o início da escolarização como mecanismo importante para o desenvolvimento psicossocial e cognitivo destes educandos, uma vez que a ausência desta relação pode desencadear o fracasso escolar do indivíduo surdo.

Palavras-chave: Ouvintes. Surdos. Inclusão. Libras.

ABSTRACT

Inclusion is a process that is highlighted in today's society as a result of the advancement of Public Policies aimed at people with special needs in various spheres of society. Thus, it is important to ensure the inclusion of the deaf and, above all, to clarify the importance of disclosing Libras to facilitate the communication of these subjects with others. Thus, the objective of this study is to emphasize the importance of spreading the Brazilian Sign Language from Early Childhood Education so that, when learning this language from an early age, the child can better communicate with their peers and teachers through the mediation of an interpreter. What are the advantages of teaching Libras from Early Childhood Education? A bibliographic research was carried out through Scielo, Google Scholar and in works that deal with the trajectory of the education of the deaf, in addition to the legislation that regulates sign language and gives the appropriate directions for its dissemination and guaranteeing the access of deaf people to a education with equity. The inclusion of Libras in Early Childhood Education will allow the expansion of communication of the deaf, greater interaction with others and understanding of the lived space. The teaching of Libras from the beginning of schooling is understood as an important mechanism for the psychosocial and cognitive development of these students, since the absence of this relationship can trigger the school failure of the deaf individual.

Keywords: Listeners. deaf. Inclusion. pounds.

¹ Graduanda em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano – Câmpus Avançado de Hidrolândia

² Doutorando em Educação pela Universidade Brasília (PPGE/UnB). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT/UEG). Professor da Secretaria de Educação de Anápolis-GO. Orientador pela Capes do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância do IFGoiano. E-mail: guimaraesdepaulamarcos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de discutir a inclusão do ensino de Língua Brasileira de Sinais - Libras, no currículo escolar desde a Educação Infantil, com a função de contribuir para o desenvolvimento social da criança, buscando tecer reflexões a respeito dessa temática com base na literatura especializada.

A Língua de Sinais constitui-se como uma língua natural, ou seja, a criança surda, ao se interagir com pessoas surdas, a adquire naturalmente. No contexto de crianças surdas que nascem em lares ouvintes o que ocorre em 95% dos casos, segundo dados da Organização Mundial de Saúde - OMS (BRASIL, 1993) é que essa aquisição se torna muito mais difícil, em especial se a criança não tiver contato com surdos fluentes em língua de sinais desde cedo.

Esta língua se difere em cada lugar do mundo. Assim, é uma das muitas de sinais existente. É considerada visuo-espacial por ser apresentada por meio visual, produzida pelas mãos e por todo o corpo. Nesse sentido, o objeto de estudo deste trabalho é a inclusão do ensino de língua de sinais no currículo escolar desde a Educação Infantil ao se considerar que quanto mais cedo a criança surda tiver contato com sua primeira língua, melhor será sua interação com os demais.

Com a simples intenção de instigar academicamente, algumas questões foram evidenciadas: Qual a importância da inclusão de Libras desde os anos iniciais? Qual a legislação que formaliza o uso desta língua? As respostas apresentadas são alguns campos norteadores para ações voltadas para o propósito de incluir Libras no currículo escolar.

O objetivo geral deste estudo é refletir a respeito da importância da inclusão da Libras no currículo escolar desde a Educação Infantil. Os específicos são: Ressaltar que a inclusão de Libras no currículo escolar pode ser uma via de acesso para a equidade e para garantir o direito a aprendizagem; Apontar a necessidade de se garantir à criança surda o acompanhamento de um intérprete de língua de sinais; Destacar a importância da formação continuada dos professores na área da inclusão com ênfase na língua de sinais.

O presente estudo se justifica pela importância de se dar atenção para a inclusão da Libras no currículo escolar. Para tanto, a escola precisa ter uma prática planejada no sentido de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, o que favorecerá o ensino desta língua no cotidiano escolar, pois, a criança

terá a oportunidade de aprendê-la desde cedo e assim se comunicar melhor com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, que no caso desta é a inclusão da Libras no currículo escolar. Conforme Gil (2010) o enfoque qualitativo tem como principal característica o fato do pesquisador ser o instrumento-chave, ter o ambiente como fonte direta dos dados e não requerer o uso de técnicas e métodos estatísticos.

Quanto aos objetivos a pesquisa é exploratória a qual permite aprofundar os conhecimentos das características de certo fenômeno, a fim de buscar explicações das suas causas e consequências ao permitir: a familiarização e compreensão de um problema, o desenvolvimento ou criação de hipóteses explicativas de fatos a serem identificados numa pesquisa causal, a determinar as variáveis a serem consideradas num problema de pesquisa; reconhecer se pesquisas semelhantes já foram realizadas, que métodos foram utilizados e quais foram os resultados obtidos e investigar problemas do comportamento humano, identificando conceitos ou variáveis para sugerir hipóteses verificáveis (YIN, 2015).

Quanto a natureza é bibliográfica a qual busca antecedentes sobre o objeto da pesquisa. Na revisão o pesquisador terá oportunidade de manusear várias informações anteriores, dados, descobertas científicas anteriores na sua área de estudo. Ela se inicia bem antes da definição do tema e nesse processo não descarta nenhum texto que trate do tema, até que o pesquisador delimite o problema a ser estudado. Noronha e Ferreira (2000) definem pesquisa bibliográfica como uma tomada de conhecimento sobre o que foi publicado acerca do tema escolhido.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender como se deu o processo de inclusão de crianças na educação brasileira é necessário discorrer a princípio sobre a Educação Infantil (EI) para que seja

possível conhecer de que modo a inserção de crianças no contexto escolar se deu ao longo dos anos. A EI tem por objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos motor, físico, psicológico, afetivo, intelectual e sociocultural para que ela se aproprie de conhecimentos distintos já adquiridos em família e comunidade e tenha garantido o pleno direito de viver sua infância (DIDONET, 2001).

A legislação que rege essa fase da vida humana tem como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 que serviu de suporte para as demais, criadas e discutidas ao longo dos anos e que serão descritas ao longo deste capítulo.

Em termos gerais a EI corresponde a primeira etapa da educação básica e um direito garantido a crianças de até 5 (cinco) anos de idade, sendo dever do Estado de atender em complemento à ação da família e da comunidade, com oferta em creche (crianças de até 3 (três) anos e 11 meses de idade) e pré-escola (crianças de 4 (quatro) até 5 (cinco) anos e 11 meses de idade). Essa educação deve ser realizada em espaços institucionais públicos não domésticos, a fim de que a criança seja educada e cuidada em período diurno, em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2014).

Embora a criança pequena tenha todo o um aparato legal que lhe garante o direito de frequentar o ensino formal, tal processo foi constituído de maneira lenta e gradual, conforme descrito a seguir.

3.1 Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil

Durante muito tempo, a educação da criança esteve, exclusivamente, sob a responsabilidade da família, sem nenhuma atenção específica para seu desenvolvimento físico, motor, afetivo, psicológico e cultural. Desse modo participava das tradições e absorvia sua cultura no convívio com os adultos e outras crianças sem que houvesse um ambiente, nos moldes escolares, destinado à educação infantil (ANDRADE, 2013).

Conforme Rizzo (2010) as primeiras tentativas de inserir as crianças em instituições escolares foi com o acolhimento de órfãos abandonados. Tais instituições tinham como finalidade esconder as mães solteiras, ou seja, mulheres solteiras que tinham filhos e que eram discriminadas sendo que muitas mulheres da corte queriam descartar um filho indesejado.

Além disso, seria um modo de retirar dos homens a responsabilidade de assumir a paternidade dessas crianças (DIDONET, 2001). À época, não havia um conceito considerável sobre as especificidades da criança, já que esta era considerada apenas como um adulto em miniatura, ideia que impedia uma reflexão mais profunda sobre as necessidades intelectuais e sociais da criança.

Philippe Aries, em seu livro intitulado “História Social da Criança e da Família (1978)”, aborda que o perfil das características da criança ocorreu por volta do século XII, no qual crianças e mulheres eram consideradas seres inferiores que não necessitariam de qualquer tipo de tratamento caracterizado e que por essa razão a infância era reduzida, já que não se tinha uma percepção de que a criança requer um período para se desenvolver em todos os aspectos. Nesse sentido, o termo infância era desconhecido pela arte medieval, pois considerava-se uma criança como instrumento de manipulação ideológica dos adultos, mas na medida em que iam adquirindo independência física, eram inseridas no mundo adulto.

Segundo Barbosa e Magalhães (2015, p. 03), “a socialização da criança durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem por meio de tarefas realizadas juntamente com os adultos”. Nessas condições, as crianças não brincavam, não se socializavam e quanto a aprendizagem era um adulto da casa que ensinava.

Ainda de acordo com Barbosa e Magalhães (2015, p. 04):

A preocupação com sentimento voltado para a infância tornou-se mais significativa a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, período em que os costumes começaram a mudar, a partir do vestuário e com a preocupação com a educação, quando também as crianças começaram a ser separadas em classes sociais diferentes.

Como se pode notar, a criança em séculos passados, não era vista em toda sua plenitude, em razão de não vivenciar suas fases de desenvolvimento. Nesse sentido, ela passou a ser reconhecida como particularidades próprias, no final do século XVI e no decorrer do século XVII, quando surgiu a preocupação com a educação das mesmas.

Outros fatores, como o alto índice de mortalidade infantil e eventos significativos domésticos envolvendo crianças, despertaram em alguns setores da sociedade, a preocupação em se criar um espaço para oferecer cuidados fora do ambiente familiar

(KUHLMANN JÚNIOR, 2008). Assim, o atendimento à criança teve início, devido a um sentimento filantrópico e assistencial. Nesse sentido, cabe destacar que:

Ocorre também nesse período um grande distanciamento social, já que as crianças filhas de famílias abastadas tinham babás que se dedicavam aos seus cuidados, enquanto que as economicamente menos favorecidas se viam diante da necessidade de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição para serem cuidados. As mulheres que trabalhavam fora poderiam deixar seus filhos em tempo integral. Já as de baixa renda poderia deixar seus filhos de maneira gratuita ou pagavam pouco por esse serviço. Nesses espaços cabiam aos cuidadores cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa. Tais cuidados incluíam o zelo com a saúde, com os hábitos de higiene e alimentação da criança. A educação propriamente dita permanecia com a família. Tais ações serviram de suporte para se pensar posteriormente na creche que se conhece atualmente, cujo caráter era assistencial (DIDONET, 2001, p. 13).

No Brasil, as primeiras instituições de EI surgiram a partir da década de 1870 tendo como origem o processo de industrialização e urbanização do país. A primeira instituição foi no Rio de Janeiro no ano de 1875, Colégio Menezes Vieira, e em São Paulo, Escola Americana no ano de 1877. Estas instituições eram privadas e atendiam apenas crianças de classe social alta. Quanto as instituições públicas, estas foram criadas em 1896, pelo setor público, com ênfase para o jardim de infância Caetano de Campos, criado para atender crianças da burguesia paulistana (ANDRADE, 2013).

Ainda, segundo Andrade (2013), a partir de 1930, o atendimento pré-escolar começou a contar com a participação direta do setor público, fruto de reformas jurídicas educacionais. O objetivo era atender a grande pressão por direitos trabalhistas, fruto de lutas sindicais da nova classe trabalhista brasileira, que buscava garantir a ordem legal da educação.

Até meados da década de 1970, não houve um avanço na legislação voltada para essa fase do ensino. Conforme mencionado anteriormente, o direito a educação para crianças de zero a seis anos foi reconhecida de maneira mais ampla apenas com a Constituição Federal de 1988 como um direito da criança e não para atender necessidade de pais trabalhadores (MANACORDA, 2009). A partir de então, a EI em creches e pré-escolas ganhou caráter legal, quando também passou a ser dever Estado garantir a oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Incluídas na política educacional, tanto creches quanto a pré-escola, passaram a assumir uma função pedagógica e não mais assistencialista. A partir de então a orientação foi que essas instituições cuidassem das crianças tendo como prioridade um trabalho

educacional. Desse modo, a EI foi se tornando objeto de outras normais nacionais, particularmente do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei n° 8.069/1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei n° 9.394/1996 e do Plano Nacional de Educação – PNE - Lei n° 10.172/2001.

Conforme previsão dos artigos 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e deve ser ofertada em creches para as crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade. A mais recente mudança na legislação que diz respeito à Educação Infantil relaciona-se justamente à idade máxima de permanência na educação infantil. A modificação proposta pela Emenda Constitucional n° 53/2006, reduziu o limite de idade para cinco anos, uma vez que o ensino fundamental passou a durar nove anos.

Embora exista o reconhecimento jurídico por meio da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e do ECA desde de 1990, o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas ainda não é possível para grande parte da população em idade própria devido à não efetivação de políticas públicas educacionais.

Uma pesquisa feita por Gomes (2020) a partir dos dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento (INEP, 2020), o qual se refere à universalização da pré-escola, demonstra que o Brasil atingiu 93,8% no ano de 2018. Este documento mostra que o país alcançará a Meta entre 2020 e 2024 e precisará incluir cerca de 330 mil crianças na pré-escola. Entre os desafios da universalização deste nível de ensino estão: construção de novos equipamentos escolares e a busca pela equidade social, requerendo desse modo, políticas públicas voltadas para o financiamento da educação, ao planejamento e à gestão por parte dos municípios e estados brasileiros.

3.2 O reconhecimento legal da Educação Infantil

Com o reconhecimento da criança como cidadã, a Constituição Federal de 1988 lhe assegura o direito de se desenvolver a partir do acesso a educação básica e com a qualidade requerida às especificidades da infância.

A partir da Lei n. 9.394/96, art. 29, a educação infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica cuja finalidade é promover o pleno

desenvolvimento da criança até os seis anos de idade. Em 2013 a lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, trouxe alterações na LDB n. 9394/96, ao permitir que crianças com 4 anos sejam matriculadas na Educação Infantil. Além do artigo 29 da LDB, também foram revogados os artigos 30 e 31, conforme expõe:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996)

Com essas legislações as instituições educacionais passaram a ser as principais responsáveis em viabilizar o ensino para atender as necessidades de aprendizagem das crianças, com oferta em creches ou entidades equivalentes conforme especificação para a faixa etária.

Dois anos depois, foi apresentado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) os quais trazem critérios curriculares para o aprendizado em creche e pré-escola. Um deles é a uniformização da qualidade desse atendimento. Ainda de acordo com este documento as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças são de ordem: física, cognitiva, ética, estética, afetiva, de relação interpessoal e de socialização no qual deverão ser considerados os conceitos de si e do outro, o lúdico, o movimento, a língua oral e escrita, a matemática, as artes visuais, a música e conhecimentos gerais (GOITEN; CIA, 2011).

Além disso, o conjunto de habilidades a ser desenvolvido nessa fase da educação precisa estar associada ao processo de compreensão e desenvolvimento da aprendizagem. O desenvolvimento dessas habilidades propicia o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio da aprendizagem diversificada, realizada em situações de interação, sendo que essa aprendizagem deve ocorrer de modo integrada ao processo de desenvolvimento infantil.

Essa educação deve proporcionar à criança a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, em que seus conceitos e costumes sejam compartilhados aos de outras crianças. Sob esse prisma, pode-se dizer que as maiores contribuições que a EI proporciona à criança estão relacionados as competências e habilidades que a mesma desperta, os quais a introduzem no processo educacional (MANACORDA, 2009).

Nesse sentido, para entender a educação de crianças surdas desde a EI é importante conhecer de que forma se deu este processo ao longo dos anos tendo como ponto de partida as legislações que regem este direito.

3.2.1 A educação da criança surda

A inclusão da Libras no currículo escolar representa um avanço no contexto da educação inclusiva que já se faz presente na maioria das escolas brasileiras. A Lei Federal 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005 nomeia a legitimidade de Libras como língua oficial da comunidade surda em todo território nacional, fazendo-se necessário a procura de professores surdos qualificados para ministrar o curso. O mesmo Decreto ao garantir o ensino de língua de sinais a todos os alunos, insere nesse conjunto também crianças da Educação Infantil.

Para a autora, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos (MANTOAN, 2003).

Cada ser tem sua personalidade e suas características, sejam estas genéticas ou transcendentais, de forma a culminar em uma ampla diversificação. Algumas pessoas têm aparências físicas diferentes, outras por sua vez têm opções sexuais opostas a da maioria da população e há aquelas que possuem algum tipo de deficiência, mas todas precisam conviver entre si, com o máximo de respeito e harmonia, gozando de seus direitos e deveres como cidadãos (REILY, 2009).

Diante desta afirmativa, considera-se a educação como o maior aspecto de relevância para a construção e o desenvolvimento de ações pautadas na inclusão das pessoas com Deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades

nos relacionamentos interacionais com a família e a comunidade (NASCIMENTO; MASCARENHAS, 2014). Mas, por se tratar de um assunto muito abrangente, será necessário focar o campo de estudo, de forma a propiciar uma análise sobre o aluno surdo, a historicidade da educação para tal público e, principalmente, sua interação com o mundo ouvinte, bem como família, colegas de classe e professores.

Os rótulos aos quais são submetidas às crianças que apresentam a surdez são inúmeros. Entre os quais, as mesmas são julgadas, erroneamente, como distraídas ou desinteressadas. Tudo isso devido à falta de informação de alguns, devido a uma herança cultural a que ainda se submete os preceitos de uns, uma vez que os homens da antiguidade dirimiam seus medos do desconhecido com total preconceito e hostilidade (AZEREDO, 2010).

No passado, os surdos eram vistos de formas diferentes, quando se acreditava que eram intelectualmente incapazes de aprender, não levando em consideração que a não aprendizagem dos mesmos era fruto da falta de oportunidades educativas a qual eram submetidos, já que muitos foram privados de frequentar a escola ou qualquer atividade da vida pública daquele período, e sequer tinham seus direitos básicos assegurados (GOMES, 2013).

A ideia de que o surdo não poderia ser educado persistiu até o século XV, e somente a partir do século XVI, têm-se notícias dos primeiros educadores voltados para esse público alvo. Segundo Lima e Córdula (2015, p. 22): “Cardano foi o primeiro a afirmar que os surdos deveriam ser educados e instruídos.”, considerando crime o ato de não instrução de surdos-mudos.

Neste cenário, criaram-se diferentes metodologias para ensinar os surdos, alguns defendiam a técnica do Oralismo, outros a língua dos sinais e houve também os que partiram do pressuposto da junção dessas duas hipóteses. Convém destacar que até hoje há diversos pesquisadores estudam tais vertentes (GOMES, 2013).

Um dos autores importantes em educação para surdos foi o Frances Abade Charles Michael de L'Épée, o qual, após uma aproximação com os surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu os sinais que usavam para se comunicarem e, por meio de uma junção do que se observou no contexto gestual destes e da gramática sinalizada francesa, criou os "Sinais Metódicos". Essa iniciativa teve bastante êxito e fez sucesso no universo surdo, tanto que, posteriormente, entre os anos de 1771 e 1785, L'Épée utilizou

sua casa como escola pública, chegando a atender cerca de 75 alunos surdos, um número bastante elevado para a época (MELO, 2009).

Tanto L'Épée como seu seguidor Sicard acreditavam que a educação deveria abranger todos os surdos, independente de classe social, pois esse ensino precisava ser gratuito e público, possibilitando assim o acesso a instrução a todos, que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída deles da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade de pessoas surdas como: escritores, engenheiros, filósofos, intelectuais, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SILVA; DAXENBERGER, 2014).

Em relação ao Brasil, têm-se informações de que, em 1855, chegou ao país o professor surdo francês Hernest Huet, o qual foi trazido pelo imperador D. Pedro II, que tinha como objetivo iniciar a escolarização de duas crianças surdas, com bolsas pagas pelo governo daquele período. Este professor era discípulo de L'Épée e instruía os surdos por meio da Língua de Sinais e, em 1857, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Após um século de sua criação, o Instituto tornou-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES (SILVA; DAXENBERGER, 2014).

Porém, o modelo empregado por L'Épée foi questionado pelo alemão Samuel Heinicke, que afirmava que o uso dos sinais inviabilizava a aquisição da língua oral. Diante de tal impasse e durante o Congresso de Educadores de Surdos, realizado em Milão, em 1880, a Língua de Sinais foi proibida de forma que a mesma caísse em desuso, e passou-se a utilizar o modelo educacional com conceitos oralistas, no qual a criança não poderia, de forma alguma, utilizar os sinais, o que foi visto nesse período como conduta típica dos preguiçosos (MELO, 2009).

Nesse caso, as crianças que fossem confirmadas com surdez, eram inseridas na mais tenra infância em escolas para surdos, que tinham como abordagem educacional o Oralismo, cujos objetivos estavam pautados em desenvolver nessas crianças a fala ou leitura labial, por meio de repetições de exercícios frustrantes e cansativos (SILVA; DAXENBERGER, 2014).

Ainda há escolas que seguem esse modelo de ensino para surdos. Nesta concepção, os surdos ficam na sala de aula junto com os alunos e os professores ouvintes,

que fazem uso apenas da comunicação oral. Em tal concepção equivocada cabe ao aluno surdo tentar compreender, por meio da leitura labial, o que está sendo dito. Muitas vezes, eles ficam na dependência de que um colega ouvinte repasse os conteúdos que foram explicados na sala e, posteriormente, possa estudar o conteúdo ministrado em casa, com a finalidade de obter tal conhecimento (SOUZA; PORROZI, 2009).

Na escola Oralista, todo o processo de ensino e aprendizagem na comunicação com a criança surda ocorre como a do ouvinte, sendo que o problema do surdo é justamente o não ouvir e, portanto, terá que redobrar seus esforços, uma vez que tal proposta educacional está centrada na audição, fala e linguagem, e não vislumbra um atendimento diferencial para o educando surdo. Neste período, acreditava-se que, utilizando técnicas, recursos e metodologias especiais, os surdos poderiam aprender a usar a língua oral e se integrarem à sociedade (MELO, 2009).

Com o avanço dos estudos envolvendo educação de surdos, atualmente existe um olhar mais específico voltado para estes educandos e para tanto, contam com recursos e profissionais qualificados para auxiliar no seu processo de comunicação e de aprendizagem.

As dificuldades dos surdos em relação ao contato com o grupo social que não os compreende como sujeitos de direito e com uma língua própria que os identifica, pode trazer consequências quando a surdez é tratada como patologia e não supera a visão reducionista, causando problemas tanto emocionais quanto cognitivos, além de defasagem na escolarização e nas vivências sociais (COELHO, 2019).

Lacerda (2011) esclarece que a ausência de uma língua comum entre ouvintes e surdos é um aspecto negativo, pois, traz dificuldades para o aluno surdo participar da aula, compreender o que está sendo ensinado e principalmente se interagir com seus colegas.

Incluir alunos surdos na escola regular supõe a superação de desafios e obstáculos referentes à comunicação, interação, conhecimento e capacitação de professores que traduzem as próprias barreiras do ensino, além dos professores em formação ou capacitação em Libras, os quais devem conhecer os distintos contextos da Língua de Sinais para desenvolver e ministrar aula a estes educandos (SOUZA; SILVA; BUIATTI, 2015).

3.3 Conceitos básicos para se entender a surdez: o mundo sem som

Para compreender e reconhecer a importância da Educação Inclusiva para educandos surdos, faz-se necessário entender alguns preceitos básicos que estão interligados ao processo educativo, na tentativa de entender como a família aceita e convive com a limitação auditiva e o uso da Língua de Sinais. Bem como, as dificuldades comunicativas que os surdos sofrem ao longo de sua existência, principalmente, pela ausência de Políticas Públicas que propiciem a difusão e o uso da Libras.

O conceito de deficiência auditiva ou hipoacusia é pouco compreendido. Muitas vezes, fica restrito à escola, o que dificulta a divulgação de informações, que mostram como lidar com pessoas usuárias de uma língua visual, o que acaba retardando o processo de integração do aluno surdo com os demais. Para melhor entender esse assunto, deve-se fazer um breve levantamento sobre as possíveis causas da surdez e suas diferentes manifestações.

A audição é uma função de extrema importância, a qual é composta por complexas estruturas, situada no ouvido. Sendo ela a principal responsável por viabilizar a comunicação entre os indivíduos. Contudo, algumas pessoas nascem sem poder ouvir os sons e, em virtude da falta - total ou parcial - da audição, a fala fica prejudicada, não sendo raros os casos em que ela sequer é desenvolvida (SOUZA; SILVA; BUIATTI, 2015).

As causas da incapacidade de ouvir podem ser de nascença ou causada por doenças posteriores ao nascimento, podendo ocorrer ao longo da vida do indivíduo. Segundo Adriane Maria Santos Kroeff *apud* Melo (2009), doutorada em Fonoaudiologia, o deficiente auditivo é classificado por diversos aspectos conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1: Aspectos relacionados a deficiência auditiva

Acuidade auditiva	Quando o indivíduo consegue "sentir" a intensidade física por meio do som.
Deficiência auditiva	Quando o indivíduo sofre de prejuízo parcial da acuidade auditiva interferindo na capacidade de o processamento auditivo exercer sua função.
Desabilidades auditivas	Prejuízo ou deficiência na capacidade de o processamento auditivo exercer sua função.
Desvio auditivo	Alteração de uma ou mais funções auditivas que impedem o funcionamento normal do processamento auditivo. Ex.: prejuízo da memória normal do processamento auditivo.

Inabilidades auditivas	Falta da capacidade de o processamento auditivo exercer sua função, decorrente de lesões ou limitações no sistema auditivo.
Processamento auditivo	Processo de decodificação das ondas sonoras desde a orelha externa até o córtex auditivo.
Surdez	Prejuízo total ou quase total da acuidade auditiva incapacitando o processamento auditivo de exercer suas funções.
Alterações do processamento auditivo	Referem-se a alterações, em uma ou mais habilidades auditivas, que produzem dificuldades diárias no processo de comunicação.

Fonte: Adaptado de Maria Santos Kroeff *apud* Melo (2009)

Qualquer tipo de inconstância ou perda da função auditiva acarreta prejuízos na comunicação e, concomitantemente, reflete no desenvolvimento educacional do aluno, que ocorre por meio de um processo de inter-relação, a qual está pautada principalmente na comunicação oral.

A deficiência auditiva ou surdez pode ter origem congênita, causadas por viroses maternas, doenças desenvolvidas durante a gravidez ou pode ser adquirida com ingestão de remédios que lesam o nervo auditivo, exposição a sons impactantes, predisposição genética, meningite, infecções de ouvido, dentre outras causas (LACERDA, 2011).

As causas da surdez são divididas em pré-natais, perinatais e pós-natais. No primeiro grupo, relacionado às circunstâncias pré-natais, destacamos, ademais da hereditariedade, doenças adquiridas pela mãe durante a gravidez, como: rubéola, sífilis, toxoplasmose, citomegalovírus, herpes, dentre outras. Além de poder haver contaminação do embrião/feto por intoxicações intrauterinas, por agentes físicos, como por exemplo, durante algum tratamento que necessite do uso de raio-x, alterações endócrinas (diabetes ou tireoide) e também por carências alimentares da gestante, como a falta de ingestão de cálcio, ferro e/ou ácido fólico (MELO, 2009).

Em relação às causas perinatais, podem-se destacar os traumatismos obstétricos, anóxia, entre outros. Sendo assim, é de suma importância o acompanhamento de um pediatra durante o parto, para a necessidade de alguma intervenção médica, e que a mesma seja realizada o mais rápido possível (LACERDA, 2011).

Em quesitos relacionados às causas pós-natais, são ressaltadas as doenças infecciosas, bacterianas (otites, inflamações agudas ou crônicas das fossas nasais e da nasofaringe), virais, intoxicações, trauma acústico, entre outras causas que podem resultar na perda auditiva (SOUZA; SILVA; BUIATTI, 2015).

Ao se tratar de surdez, vale mencionar que esta passa por uma classificação, a qual é dividida em graus, isso de acordo com o volume e/ou intensidade dos sons que a pessoa apresenta. Estas referências são medidas por unidades chamadas Decibéis (dB), que verificará a perda auditiva do indivíduo e tipo de surdez que o mesmo possui. Marcello Fernandes (2011, s/p.), explana o assunto:

A surdez leve apresenta uma perda auditiva de até 40 dB. Essa perda impede a percepção perfeita de todos os fonemas da palavra, mas não impede a aquisição normal da linguagem. Pode, no entanto, causar algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita. A surdez moderada apresenta perda auditiva entre 40 e 70 dB. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja claramente percebida. Há ainda o grupo dos que abrange os indivíduos com surdez severa e os com surdez profunda.

A surdez severa apresenta uma perda auditiva entre 70 e 90 dB. O indivíduo com surdez profunda apresenta perda auditiva superior a 90 dB. Um mundo sem som é algo frustrante perante o ouvinte, o que pode acarretar desvios comportamentais e psicossomáticos, se não receberem a atenção adequada. As pessoas que são acometidas pela surdez necessitam de um acompanhamento precoce, sendo de suma importância o núcleo familiar, para que esse indivíduo possa se desenvolver da melhor maneira possível. Pais presentes e participativos, acompanhamento profissional adequado, professores eficientes, são parte de uma “receita mágica” que pode mudar e muito a vida desse ser que necessita de outros sentidos para interpretar e se comunicar com o mundo dos ouvintes (SOUZA; SILVA; BUIATTI, 2015).

3.4 Métodos pensados por ouvintes para alunos surdos

A ideia de que o surdo não poderia ser educado persistiu até o século XV, e somente a partir do século XVI, têm-se notícias dos primeiros educadores voltados para esse público alvo. Tanto L'Épée como seu seguidor Sicard acreditavam que a educação deveria abranger todos os surdos, independente de classe social, pois esse ensino precisava ser gratuito e público, possibilitando assim o acesso a instrução a todos. Neste entendimento, Sacks (1989, p. 37) *apud* Omote (2002, p. 29) relata que:

Pode-se definir a escola da oralização como sendo um modelo de reabilitação da audição e da fala. Mas, sabe-se que nem todos conseguiam falar, o que fez com que essa época fosse tachada como o “século perdido”, devido a esse tipo de ensino. Atualmente, apesar de ter sofrido algumas modificações, esse modelo ainda se faz presente em algumas escolas sendo prejudicial à educação

das crianças que apresentam esse tipo de Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Entre as limitações deste público está a escolarização que muitas vezes para o surdo não está de acordo com sua idade cronológica. Existem limitações para encontrar filhos surdos de pais surdos não só no Brasil, mas na maioria dos países do mundo, pois, pesquisas mostram que apenas 10% das crianças surdas têm pais surdos. Nesse sentido é importante que a pessoa surda seja educada em sua língua e na língua em que o surdo se desenvolve (LULKIN, 2006).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem teórica sobre a surdez e a importância de se oferecer condições de aprendizagem para crianças com esta limitação mostra o papel da educação inclusiva nesse processo.

Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que a Educação Inclusiva deve possibilitar a criança/aluno meios para que ela participe ativamente do processo de aprendizagem, mas respeitando suas limitações e buscando aperfeiçoar suas habilidades. Incluir vai muito além de atender apenas as necessidades de uma criança com alguma deficiência. Incluir é olhar para a criança como um todo, considerando suas necessidades, seus anseios, sua história, sua cultura, seu meio social.

Nesse sentido, Quadros (2006) corrobora com a discussão ao direcionar seu olhar para pessoas surdas. Para a autora, nem sempre todos os indivíduos são vistos de maneira equânime, pois aqueles que apresentam tais diferenças convivem com desigualdades, preconceitos e discriminações, os quais são inseridos no cotidiano das pessoas. Pessoas estas que, sem repressão alguma, tendem a aniquilar o que não consideram socialmente aceitáveis. Nota-se que existe uma tentativa de modificação desse quadro por meio das políticas públicas e de leis, que lutam para que haja humanização e conscientização, no sentido de acolher e entender o outro como um ser humano.

Souza; Porrozi (2009) por sua vez consideram que por motivos como esses é que se vislumbra a necessidade da inclusão das crianças e pessoas surdas na escola que não compartilha sua língua, não é capaz de trocas simbólicas significativas, mesmo sendo este

um desafio para surdos e ouvintes, professores e estudantes. A escola precisa ser universalizada, atender a todos de maneira equânime e com a mesma qualidade, garantindo-se um direito já institucionalizado.

Em complemento Kodman *apud* Azeredo (2010), afirmam que os pais e educadores precisam se atentar aos sintomas que indiquem as perdas auditivas, de forma a observar se a criança sofre de excessivas distrações sem causas justificadas, dores de ouvido frequentes, se o menor apresenta dificuldade de compreensão e/ou pronúncia de sons, se a intensidade da voz é inadequada para o local em que se encontra, a qual pode ser muito alta ou muito baixa, já que infelizmente, esse diagnóstico é feito tardiamente e chega apenas a 40% dos casos, o que ocasiona um tratamento também tardio e com chances diminuídas de se reverter o problema.

Assim, Kubaski; Moraes (2009) destacam que os estudos contemporâneos reconhecem que as crianças surdas podem ser privadas de diversas atividades caso não tenham acesso a língua de sinais. Conforme o atraso cognitivo e verbal em crianças surdas está relacionado com a falta de uma linguagem precoce, funcional e complexa, que além de servir para se comunicarem também contribui para estruturar o pensamento da pessoa surda.

Reforçam que é imprescindível respeitar a linguagem que a criança surda tem antes de ingressar no sistema escolar, uma linguagem que é transmitida não oralmente, mas visualmente criada por meio de entre os familiares para facilitar a comunicação. A língua de sinais quando ensinada já no início da escolarização viabiliza o desenvolvimento da criança em vários aspectos como: ampliação da comunicação, aceitação da surdez como deficiência auditiva e não como deficiência, melhora a autoestima, permite a socialização com surdos e ouvintes, além de viabilizar a adaptação aos ambientes vividos (KUBASKI; MORAES, 2009).

Sobre a inclusão da Libras na Educação Infantil Marcos, Barroco e Silva (2013) demonstram que em razão de oportunizar trocas linguísticas efetivas entre os pares surdos e ouvintes, e às crianças ouvintes o ensino de Libras deve ser ofertado o quanto antes para que a criança tenha o acesso a um universo cultural desconhecido e construa novos significados a partir dele.

Leite (2016) realizou pesquisa sobre a inserção de Libras na Educação Infantil partindo do professor e para tanto pontua que devido a ausência de literatura específica

que trate do assunto, é mister que os professores primeiro sejam formados para então trabalhar esta língua com crianças em processo inicial de escolarização. Afirma assim que será benéfico contar com cursos de especializações que preencher as lacunas da formação docente em curto prazo e do mesmo modo longo prazo, é imprescindível criar cursos de graduação em pedagogia bilíngue.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ao voltar sua atenção para o ensino de Língua de Sinais pretendeu refletir a respeito da importância da inclusão da Libras no currículo escolar desde a Educação Infantil.

Durante anos, as pessoas surdas se comunicavam por meio de gestos aprendidos com a família e com amigos, do que com a Libras, considerada sua primeira língua. Com os avanços dos estudos na área e em razão das mudanças sociais sob o paradigma de “sociedade inclusiva”, um novo olhar foi lançado sobre esta questão, especialmente após o ano de 2002 quando foi aprovada a lei nº 10.436 que torna a Libras o idioma oficial dos surdos. Esta lei institui a obrigatoriedade de um intérprete de Libras para fazer a mediação para o aluno com esta limitação.

Muito se tem trabalhado nas instituições a fim de que a pessoa surda possa ser sentir inserida no meio social e no processo educacional. A realidade das unidades escolares revela tais avanços. Contudo, em relação a educação infantil esse processo está apenas iniciando, pois, a maioria das crianças surdas convivem com ouvintes e geralmente seu primeiro contato com eles é por meio de gestos, o que acaba gerando “vícios” porque a criança se comunica com sinais criados por ela ou gestos.

Nesse sentido, o estudo atende ao seu objetivo, pois a literatura mostra que ao aprender língua de sinais desde cedo, a criança surda amplia sua comunicação, se interage melhor com os outros, compreende o que é dito e principalmente aprende melhor os conteúdos ensinados pelo professor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jéssica Kellery Levino da Costa. **Inclusão de alunos com deficiências no ensino regular em escola pública no município de Remígio-PB**. Universidade Federal, 2013.

ARIÈS, Philip. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo: LTC, 1978.

AZEREDO, Eduardo. **Língua Brasileira de Sinais: uma Conquista Histórica** (2010) Disponível em < http://www.culturasorda.eu/resources/Reconocimiento_LIBRAS.pdf> Acesso em 10 mar. 2022.

BARBOSA, Rita de Cássia Barbosa; MAGALHÃES, Paiva. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de pesquisa**. v. 46 n. 162: out./dez.2016.

BRASIL, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>> Acesso em 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

COELHO, Luiz André Brito. **Surdos: o desafio da inclusão no ensino regular** (2019) Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25255_12185.pdf> Acesso em 20 mar. 2022.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOITEN, Paula Cruz; CIA, Fabiana. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 43-51.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação infantil no PNE 2014-2024: acesso, equidade e qualidade. In: GOMES, Ana Valeska Amaral (Org.). **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2020. p. 17-50.

GOMES, Marcelo Maia. **Fundamentos da Educação Inclusiva** (2013) Disponível em <www.ebah.com.br/content/.../a-historia-educacao-inclusiva-no-brasil-no-mundo> Acesso em 20 mar. 2022.

KUBASKI, C; MORAES, V. P. **O Bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**; IX Congresso nacional de educação- EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia, PUCPR, 2009.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Mediação, Porto Alegre, 2011

LEITE, M. Formação de docentes de Libras para a educação infantil e séries iniciais: a

LIMA, Juliana Acácio Cordeiro de; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **O ensino de Libras no Ensino Fundamental** (2015) Disponível em <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-ensino-da-libras-no-ensino-fundamental>> Acesso em 20 mar. 2022.

LULKIN, S. A. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MANACORDA, M. A. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTDBR**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTDBR, 2009. p. 13-43.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. Ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.** 19 (4), Dez 2013.

MELO, Gardênia Lúcia Val de. **A cidade para todos: o direito à acessibilidade das pessoas com deficiência** / Gardênia Lúcia Val de Melo, Marlúcia Gomes Evaristo Almeida, Mauro Eduardo e Silva. Teresina: SEID, 2009.

NASCIMENTO, Adriana Costa do; MASCARENHAS, Carmem da Silva. **A importância da língua de sinais na escola regular** (2014) Disponível em <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/a-importancia-da-lingua-de-sinais-na-escola-regular/28123>> Acesso em 2 fev. 2022.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OMOTE, Sadao. **A integração do deficiente**: um pseudoproblema científico. *Temas psicol.* [online]. 2005, vol.3, n.2.

Pedagogia numa perspectiva bilíngue. **Revista Diálogos**. V. 4, N. 1, 2016.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SILVA, Merlânia Lino da; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. **Ensino de libras para alunos da educação básica por meio de uma ação extensionista** (2014) Disponível em <
http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA7_ID3165_17082015010039.pdf> Acesso em 20 mar. 2022.

SOUZA, M. T.; PORROZI, R.. Ensino de Libras para os Profissionais de Saúde: Uma Necessidade Premente. **Revista Práxis**. Ano I. Nº 2. 2009.

SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; BUIATTI, Viviane Prado. Formação de Professores para a Educação de Alunos Surdos. **VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. III CONGRESSO INTERNACIONAL**: trabalho docente e processos educativos. 22 e 24 de setembro. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.