

ANÁLISE DOCUMENTAL ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS

DOCUMENTARY ANALYSIS ON LITERACY OF DEAF STUDENTS IN INITIAL YEARS

Amanda de Souza Ramos¹ | Vanessa Regina de Oliveira Martins²

RESUMO: Este artigo objetiva compartilhar os resultados de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) em pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Por meio da investigação verificamos se os documentos que norteiam a educação básica e orientam a formação docente possibilita o ensino de alunos surdos numa proposta bilíngue de letramento tal qual está posto no Decreto nº 5.626/05. Discutimos as concepções presentes na legislação atual sobre a educação para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I - alfabetização e letramento. Tomamos como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016. Assim, a pesquisa pode ser categorizada como uma análise documental, de abordagem qualitativa e de investigação do tipo descritiva. O levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da CAPES. Dentre os resultados, percebe-se que a legislação educacional, neste caso a BNCC, é pensada em uma lógica que prioriza, acima de tudo, a Língua Portuguesa (oral e escrita) e os métodos fonológicos de ensino. Além de que a escola é ainda marcada por sérias limitações e grandes dissonâncias em relação à educação bilíngue de surdos, a qual pouco se aproxima com o que está estabelecido no Decreto nº 5.626/05.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação bilíngue de surdos. Alfabetização e letramento.

ABSTRACT: This article aims to share the results of a research on the conclusion of the course (TCC) in pedagogy at the Federal University of São Carlos (UFSCar). Through the investigation we verify if the documents that guide the basic education and guide the teacher training makes possible the teaching of deaf students in a bilingual proposal of literacy as it is put in the Decree nº 5.626 / 05. We discuss the conceptions present in current legislation on education for students in the initial years of elementary school I - literacy and literacy. We take as the object of study the National Curricular Common Base (BNCC) of 2016. Thus, the research can be categorized as a documental analysis, qualitative approach and research of the descriptive type. The bibliographic survey was carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the CAPES journal portal. Among the results, it can be seen that the educational legislation, in this case the BNCC, is thought in a logic that prioritizes, above all, the Portuguese Language (oral and written) and the phonological methods of teaching. Besides that the school is still marked by serious limitations and great dissonances in relation to the bilingual education of the deaf, which approaches little with what is established in Decree nº 5.626 / 05.

Keywords: Special Education. Bilingual education of the deaf. Literacy.

¹ Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil. E-mail: amanda_sramos1025@hotmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil. E-mail: vanymartins@hotmail.com

INTRODUÇÃO À TEMÁTICA DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS INICIAIS

As pessoas sejam elas surdas ou não produzem sua comunicação e ação criando e recriando um ambiente social da vida, onde a produção simbólica dá vazão a um corpo de conhecimentos previamente teorizados. (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2015, p.37).

Durante muitos séculos, os indivíduos surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural, ou seja, a língua de sinais. A sinalização, conforme Gesser (2009) era tida como um código secreto³ e era proibida, os surdos eram forçados à oralização e à leitura labial como meio exclusivo de comunicação, ainda que tal processo não se desse de modo natural, sendo até mesmo árduo para alguns sujeitos.

Segundo Soares (1999), foi um passado marcado por castigos físicos, principalmente nas escolas, por sinais de opressão, discriminação, desvalorização não só de suas especificidades e diferenças linguísticas e culturais, mas também da própria língua de sinais. A história nos mostra que, por volta de 1744, a educação dos “surdos-mudos”⁴ era baseada na

desmutização por meio da visão e do tato [...] e que fazia os alunos lerem e pronunciarem as palavras mecanicamente, exercitava a leitura labial e praticava a educação auditiva. O trabalho de desmutização tinha duração de doze a quinze meses, depois disso, começava o ensino de linguagem e da gramática (SOARES, 1999, p. 22).

“Desmutização”, essa era a principal finalidade na época em relação ao ensino de surdos. Percebemos sérias desvalorizações com os conteúdos curriculares em direção à ação da oralização, visões com fundamento clínico-patológicos e a negação da constituição do surdo enquanto sujeito cultural, linguístico e de direitos de cidadania.

Em relação à língua de sinais, nem sempre a mesma foi compreendida e devidamente valorizada como uma língua que tem regras específicas: estrutura linguística diversa, com sintaxe, morfologia, ou seja, com uma estrutura gramatical, possuindo características presentes como em qualquer outra língua (como versatilidade, flexibilidade, arbitrariedade) e, sobretudo, que possui o mesmo grau de abstração das demais línguas orais, justamente por ser essencialmente uma língua humana. (GESSER, 2009; LODI; MÉLO; FERNANDES, 2015).

Como grande marco social e educacional em direção ao reconhecimento linguístico e de direito para as pessoas surdas, podemos destacar a criação da primeira escola para surdos no Brasil, em 1857: o Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES). Porém o maior impacto

³ Algumas narrativas histórias nos mostra que isso ocorreu na Idade Média (476 d. C. – 1453), na Itália (GESSER, 2009).

⁴ Termo usado nos documentos históricos narrados. Há toda uma reorganização em torno do uso “surdo-mudo” e como a surdez e mudez não estão atreladas, e ainda, o fato da língua de sinais se colocar na qualidade de enunciação (fala sinalizada), esse termo ficou em desuso. O trabalho trará apenas a nomenclatura “pessoa surda”, conforme uso corrente nos estudos de base antropológicos.

negativo, nesse mesmo sentido, foi o Congresso de Milão, em 1880. Nele as ideias dos protagonistas ouvintes, mostraram-se a favor das filosofias e métodos oralistas⁵. Tal ação afetou, portanto, significativamente a educação de surdos em todas as partes do mundo, disseminando suas ideias no Brasil em 1911.

De acordo com Lacerda e Santos (2014), somente a partir da década de 1960 que pudemos perceber um grande avanço em favor da defesa dos direitos dos surdos e principalmente da língua de sinais compreendida propriamente como língua. Isso se deu por meio do linguista americano William Stokoe, através do reconhecimento científico que propagou, dando *status* para a língua de sinais e salientando seus aspectos gramaticais: apresentou os parâmetros mínimos específicos das línguas de sinais e apontou alguns termos próprios para definir os elementos constituintes, neste caso, da Língua de Sinais Americana (ASL):

Sinal: a menor unidade da língua de sinais com significado; **Gesto:** movimento comunicativo não analisável linguisticamente; **Quirema** [...]: conjunto de posições, configurações ou movimentos que tenham a mesma função na linguagem, o ponto de estrutura da língua de sinais (análogo ao “fonema” nas línguas orais); **Alocação:** qualquer um do conjunto de configurações, movimentos ou posições, i.e., Quirema, que sinaliza identicamente na língua. Além disso, propôs a decomposição dos sinais da ASL em três parâmetros formacionais: **configuração da mão (CM); locação da mão (L); e movimento da mão (M).** (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 30 – destaques meus).

Fica evidente que a língua de sinais tem características próprias, na qual os sinais são compostos arbitrários e não gestos desconexos, mímica ou movimentos corporais. Além do mais, a língua de sinais tem estrutura, o que se comprova pelos parâmetros formacionais citados acima.

Somente na década de 1980, tiveram início no Brasil, os movimentos da comunidade surda e de estudiosos acerca da educação de alunos surdos. Porém, em termos de legislação, é possível dizer que a reivindicação pelo respeito à língua brasileira de sinais (Libras) e o seu uso na escolarização de surdos é consideravelmente recente, pois somente décadas depois e de forma bastante gradual que tais indivíduos tiveram respaldo legal perante seus direitos: o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão. Esse reconhecimento foi somente em 2002, com a Lei N° 10.436, a qual foi regulamentada em 2005 pelo Decreto N° 5.626, que fez uma série de determinações em relação ao ensino desta língua e acerca da formação do profissional (BRASIL, 2002, 2005).

⁵ Ensino baseado na língua oral, negando a possibilidade de comunicação e expressão por uma língua gesto-visual. O oralismo se coloca como uma filosofia que tem como método principal o ensino da língua oral como primordial de comunicação para pessoas surdas. Há uma valorização fundamentada na base oral, deixando de lado a possibilidade de desenvolvimento de uma língua gestual como forma de comunicação entre as pessoas surdas e a sociedade. As comunidades surdam apontam essa filosofia como opressora por valorizar apenas a língua majoritária do país.

Diante desse breve histórico, em relação à escolarização de surdos, é possível verificar a existência de grandes perdas e lacunas deixadas ao longo de anos, as quais foram marcadas por um passado de discriminação e opressão e ocasionadas principalmente por um histórico de forte imposição das línguas orais ou então pela aquisição tardia da língua de sinais, comprometendo o desenvolvimento dos surdos e dando espaço ao fracasso escolar, o qual ainda se estende e deixa resquícios atualmente (SOARES, 1999).

Por essas lacunas históricas, faz-se extremamente necessário discutir sobre o que hoje se denomina educação bilíngue de surdos, fundamental para o desenvolvimento integral dos mesmos em todos os aspectos, utilizando a Libras, de forma mais precoce possível, como primeira língua e como forma de expressão, comunicação e como meio de se relacionar visualmente com o mundo. E ainda, diante das polêmicas em torno da não alfabetização de surdos na idade correta, por questões duplas: aquisição de linguagem tardia e por conta da metodologia usada nas escolas comuns, não favoráveis à crianças surdas, citada por autores como, Lacerda e Santos (2014), repensar o letramento para surdos e de que modo as teorias têm influenciado práticas de ensino é um tema relevante para o momento atual.

“Daí a responsabilidade da escola, especialmente a escola pública, de oferecer oportunidades de alfabetização e letramento a todos” (CARVALHO, 2012, p. 16). Sendo também o principal “compromisso da BNCC⁶ com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos” (BRASIL, 2016, p.16).

E mais que isso,

a legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevê a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares de ensino, o que representa equiparação de oportunidades educacionais e o compromisso como princípio da igualdade de direitos a todos. (HONORA; FRIZANCO, 2008, p.7).

Será mesmo que no discurso de “oferecer oportunidades a todos”, “direito de aprendizagens assegurados a todos” ou então “compromisso como princípio por igualdade de direitos a todos” estão incluídos os alunos surdos? Para alguns teóricos, a surdez não é propriamente uma deficiência, mas, segundo Gesser (2009), uma diferença linguística e cultural, que carece de políticas linguísticas favoráveis para a inserção e metodologias adequadas na escola. Será que seus direitos são, de fato, cumpridos? Em qual lógica e para quem a legislação é pensada

⁶ BNCC é a Base Nacional Comum Curricular: um documento de caráter normativo e referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, que define uma série de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica. Tem como foco a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2016). Esse documento será detalhado e aprofundado mais para frente nesse artigo.

e direcionada, para a massa? Em nome da maioria, temos mantido lógicas excludentes na escola? Esses são alguns problemas de pesquisa os quais serão abordados no decorrer desta escrita.

De acordo com Lacerda e Martins (2014) a inclusão de surdos, conforme descrita pelo Decreto Nº 5.626/05, traz uma importante discussão acerca das práticas pedagógicas que devem estar presentes no contexto de uma escola que se proponha a ser bilíngue para surdos, as quais devem garantir um atendimento adequado aos alunos surdos, como segue: “[...] as instituições federais de ensino devem: [...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005, p. 3).

Podemos apreender que é direito de pessoas surdas ter o devido atendimento às suas necessidades educacionais especiais, desde a educação infantil, nas salas de aula, na qual a Língua de Sinais seja língua de instrução, com circulação efetiva no espaço educacional.

Neste artigo será considerada, portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que nela está estabelecido em relação à educação neste aspecto, isto é, em qual lógica é pensado o ensino para os alunos de anos iniciais no que diz respeito à alfabetização e letramento: são enxergados os alunos surdos com suas diferenças linguísticas?

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

Toda pesquisa parte de um problema e se inscreve em uma problemática. Sendo assim, a categoria deste artigo é de pesquisa fundamental, pois, de acordo com Laville e Dionne (1999), é aquela que busca preencher lacunas do conhecimento sobre determinado tema, aumentando, portanto, os saberes disponíveis.

A natureza do referido trabalho é documental, realizada por meio de uma análise ou adensamento reflexivo de bases históricas, isto quer dizer que a “fonte de coleta de dados está restritos a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.174).

Para o estudo do tema, realizamos o levantamento bibliográfico em duas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de periódicos da CAPES. Ficou evidente que existem muitas pesquisas e estudos já realizados sobre os aspectos que envolvem a educação bilíngue de surdos, que se aproximam fortemente da proposta deste artigo e serviram de base para a fundamentação teórica e material importante de apoio para as análises e reflexões, como a questão da interface entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda (PEIXOTO, 2006), e também

temas mais direcionados ao letramento e surdez (LACERDA; MARTINS, 2014), à pedagogia visual (SCHELP, 2009), letramento, bilinguismo e educação de surdos (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2015).

Compreender e trazer como pontos de debates para esta escrita as questões como conceito e concepção de linguagem; aspectos da educação inclusiva para surdos e políticas vigentes; estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos; problematização da diferença surda e suas ressignificações, currículo e língua de sinais (LACERDA; SANTOS, 2014 e LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016), foram cruciais para o desenvolvimento de um trabalho, cujo propósito é um repensar que valorize, aceite e compreenda os alunos surdos e suas diferenças linguísticas e culturais. Adotou-se, portanto, uma perspectiva social da surdez, que se atualiza pela vinculação de pesquisadores e pela militância da comunidade surda.

Considerando então que o caminho metodológico se dará através da análise documental será feita a apresentação e análise da Base Nacional Comum Curricular (2016) para assim verificar o que nela é priorizado: quais são os principais processos metodológicos contemplados e como eles favorecem (ou não) a orientação para educadores de alunos surdos nos anos iniciais.

Além disso, é importante ressaltar que a abordagem dessa pesquisa é qualitativa, pois “depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p. 133). Este processo é, na verdade, uma sequência de atividades, que envolve levantamento e análise de dados, por meio de discussões teóricas.

Por fim, trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, que tem como objetivo a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Vale-se, portanto, da descrição e interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EM QUAL LÓGICA É PENSADA?

Com mais de 12 milhões de contribuições, dentre elas de professores, gestores, pareceres analíticos de especialistas do Brasil e até mesmo de outros países, associações científicas e membros de comunidade acadêmica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em maio de 2016 e

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto [...] de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar. [...] e indica **conhecimento e competências** que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios étnicos, políticos e estéticos, [...], a BNCC 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** (BRASIL, 2016, p.7 – destaques do autor).

A BNCC configura-se, então, como sendo de referência nacional para a formulação dos currículos das redes escolares estadual, federal e municipal e que espera superar a fragmentação das políticas educacionais.

É válido ressaltar também que o embasamento legal da BNCC se deu pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2010 e também do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

Tal documento busca por equidade na educação o que demanda currículos diferenciados e adequados a cada instituição escolar, principalmente por se tratar do Brasil, um país de acentuada diversidade cultural. Deste modo, a equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar e reafirma seu papel de reverter a situação de exclusão histórica, o que requer que a escola esteja sempre aberta à pluralidade e à diversidade e “que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, [...] garantindo que todos possam aprender” (BRASIL, 2016, p.11).

Assim, pactuada em nível nacional e interfederativo, a BNCC, contraditoriamente, em nossa análise, tem como palavra-chave muito mais o conceito de *igualdade* do que equidade⁷. O documento reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, reassumindo seu compromisso também com os alunos com deficiência e definindo, portanto, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a serem alcançados por todos os alunos da educação básica.

Fica claro que o documento é marcado pela perspectiva de inclusão, ou seja, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (HONORA; FRIZANCO, 2008, p.22).

Todavia, deve-se tomar certo cuidado com as implicações trazidas pelos conceitos de igualdade e inclusão. Tais conceitos são debatidos e tem reações distintas nos estudos surdos e na comunidade surda⁸. Em relação aos surdos, conforme Lacerda e Santos (2014), a pedagogia propostas em muitas práticas inclusivas simplesmente os deixam estacionados em suas diferenças,

⁷ O conceito de equidade consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça e igualdade. Pode-se dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Ela é uma forma de se aplicar o direito, mas sendo o mais próximo possível do justo para as duas partes. Enquanto igualdade é a inexistência de desvios ou incongruências sob determinado ponto de vista, entre dois ou mais elementos comparados, sejam objetos, indivíduos, ideias, conceitos.

⁸ Entende-se por comunidades surdas os espaços que produzem reivindicação sobre os direitos das pessoas surdas. As comunidades surdas são formadas por surdos, ouvintes intérpretes de línguas de sinais ou não, e pesquisadores (surdos e ouvintes) que se filiam à concepção de surdez como diferença linguística e não uma deficiência que carece de reparo clínico para normatização dos surdos no modelo de vida posto aos sujeitos que ouvem.

as quais não são consideradas e compreendidas enquanto constituintes de sujeitos que possuem diferenças linguísticas e culturais. Precisamos

ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente, se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão (MENDES, 2006, p. 400 e 401).

Desta forma, o discurso da igualdade e de que “somos todos iguais” contribui, muitas vezes, para o apagamento das diferenças e para o desaparecimento da singularidade quando deixa de produzir currículos e diretrizes pensando nas especificidades e atribuindo formas homogêneas de fazer a escola e o ensino. “Inviabiliza-se, desse modo a possibilidade de garantir a todos, mas em especial aos alunos surdos, a equidade propagada” (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 59).

A perspectiva de inclusão e, sobretudo, o princípio de igualdade perante todos os alunos, trazem um lado negativo e preocupante para dentro da escola, isto é, corre-se o risco de indicar muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos do que propriamente escolarização, conforme aponta Mendes (2010). Assim, a igualdade, se não for considerada e compreendida também levando em conta as especificidades, diferenças e características de cada um, pode ser mais um instrumento excludente e de nivelamento pela lente do “igual”.

Devemos compreender igualdade e diferença como sendo, paradoxalmente, indissociáveis, para, assim, superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e, nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE),

para efetivar tal propósito, defende a matrícula dos alunos, independentemente de sua diferença, no sistema regular de ensino, organizado para assegurar condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos nos diferentes níveis de ensino. Há, portanto, a necessidade de se repensar a organização das escolas de maneira que os alunos, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, apud LODI, 2013, p. 51).

É importante mencionar que reconhecer que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global é também uma dimensão fundamental, na qual “cabe aos sistemas e redes de ensino [...] incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2016, p. 13).

Porém infelizmente nem sempre é o que encontramos nas práticas escolares, conforme apontam estudos (LACERDA; SANTOS, 2014; MARTINS, 2008; LACERDA; SANTOS;

MARTINS, 2016). Longe de serem enfrentados, os problemas correlacionados à falta de preparo, a formação do pedagogo é ainda algo preocupante, principalmente em relação aos alunos surdos.

Voltemos novamente a discutir a questão do igual, que é trazida no próprio nome do documento: Base Nacional **Comum** Curricular (destaque nosso). Quando se estabelece um currículo padrão, uma base comum e nacional determina-se também a planificação de um modo único de ensino e de como ensinar, trazendo, conseqüentemente certas inferências e saberes (normalizadores).

De acordo com Sacristán (2000), o currículo possui várias definições, nas quais devem ser levados em conta o contexto social, cultural, econômico, histórico de cada instituição, tais aspectos justificam a necessidade de se ter várias propostas curriculares. Desta maneira, não podemos dizer que currículo tem uma única definição, mas sim que é uma construção cultural e um modo de organizar diversas práticas educativas, ou seja, o currículo é disputa de saber e poder, é política. É por meio dele que se organizam quais saberes e de que modo se dará a formação do estudante.

E é justamente essa ideia que os movimentos surdos reivindicam: uma escola feita com base nas diferenças e não na sublimação do igual, do comum. É a chamada pedagogia da diferença⁹, “na qual se permite o uso da língua de sinais como primeira língua do surdo ou um currículo contendo aspectos sobre a cultura, a história e o povo surdo, uma metodologia e prática direcionada aos surdos” (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 54).

Ainda sobre a lógica do igual, na descrição deste documento normativo, há adoção de dez competências gerais que explicitam o objetivo da educação brasileira com a formação integral e a construção de uma sociedade justa. No que tange a temática principal deste trabalho, educação de surdos, vemos que a competência nº 4 diz respeito à utilização de conhecimentos adquiridos por meio de inúmeras linguagens. Para maior análise e discussão, segue abaixo na íntegra tal competência:

4- Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2016, p. 18).

⁹ Pedagogia da diferença é “uma linha de pensamento do campo educacional que visa à inclusão de grupos tradicionalmente minoritários e/ou marginalizados e o respeito para com diversidade existente nas classes escolares. Ela também objetiva aumentar a visão da sociedade para que percebam que essas pessoas excluídas são frutos de uma cultura dominante e que são denominadas de “Outros” por indivíduos que pertencem aos grupos e classes opressoras.” (SANTOS, 2012, p. 2 e 3). É “aquela em que o outro existe como cultura” (PERLIN, 2006 apud LACERDA; SANTOS, 2014, p. 54).

É nítido que a língua brasileira de sinais – Libras – é mencionada nesta competência como um tipo de “língua” verbo-visual, havendo, de certa forma, seu “reconhecimento” como forma de expressão de ideias e sentimentos, bem como de comunicação também, fundamental e extremamente importante para os alunos surdos. Porém o fato de colocar a Libras como uma linguagem e não uma língua (ao que parece pela citação) pode minimizar a importância desse idioma na escola e na promoção de uma prática efetiva por meio de um ensino bilíngue.

O foco de análise da BNCC será na etapa mais longa da educação básica: o Ensino Fundamental – séries iniciais. Nesta etapa, o referido documento preza e valoriza as situações lúdicas de aprendizagens, apontando para a constante e necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, ou seja, “tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo” (BRASIL, 2016, p. 54 – destaques da legislação).

Essa faixa etária, de acordo com a BNCC, é marcada por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, etc., que demandam um trabalho dentro da escola que se organize em torno dos interesses das próprias crianças, sem contar que

ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para o multiletramento e a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL, 2016, p. 54).

Doravante, podemos refletir acerca de uma palavra e as significações advindas dela, a palavra: oralidade, tida como indispensável nas experiências escolares de um estudante. Mas e os alunos surdos, como ficam? Pois, a partir deste trecho, entende-se que o desenvolvimento da oralidade é um ponto crucial para o letramento, alfabetização, compreensão, na produção de diversas aprendizagens, entre outros aspectos, entretanto, a oralidade das línguas orais (língua portuguesa, por exemplo), tal qual vem sendo privilegiada na escola, é algo irrelevante para os alunos surdos, visto que os mesmos possuem outro meio de expressão e comunicação: a língua de sinais que é de modalidade gesto-visual. Há uma “oralidade”, no sentido da produção discursiva, feita em língua de sinais, mas se a escola não tem docentes que dominem essa língua, esse discurso processado em língua de sinais não será posto num espaço de construção dialógica e relações de saberes.

De outro modo, quer se dizer que a oralidade na língua de sinais fica invisibilizada e esta “competência” apresentada no documento não se atualiza para o sujeito surdo. Os alunos surdos ficam, portanto, fora do jogo da linguagem, tão caro às práticas docentes. Segundo Nascimento (2015), para os surdos, a visualidade é o meio mais eficaz de desenvolvimento e de favorecer a produção de conhecimentos, em outras palavras, o surdo tem um contato extremamente visual com o mundo e não oral e deste modo, para tais alunos, a oralidade das línguas faladas se tornam algo sem sentido.

O ser surdo é aquele que aprende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível. (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 47).

Se o professor da sala regular de ensino não tiver consciência disso, não só a relação professor-aluno será comprometida, mas também o desenvolvimento, em todos os sentidos, do aluno surdo e os processos envolvendo a Libras acabarão sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes de língua de sinais (em caso de mediação entre línguas) e deslocados para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE) das escolas (LODI, 2013).

LINGUAGENS E SEUS USOS PELA BASE CURRICULAR ANALISADA

A comunicação é a interação entre as pessoas, é a constituição do ser humano como sujeito social e histórico. Desta forma, é inevitável discutir comunicação sem discutir linguagem, afinal, a linguagem também é tanto construir conhecimentos e saberes como se construir, enquanto sujeito que possui uma identidade, é se expressar, é refletir, é se posicionar criticamente perante o mundo, é pensar, é agir etc. Muito mais que isso, a linguagem é

um marco no desenvolvimento humano, pois permite pelo menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: ser veículo fundamental de transmissão e informação, ser capaz de duplicar o mundo perceptível e assegurar o processo de abstração e generalização (VIGOTSKI, 1989, p. 58).

Conforme é mencionado pela BNCC, existem inúmeras formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). É fundamental que os alunos se apropriem das especificidades trazidas pelas várias linguagens que perpassam a instituição escolar, se interagindo, se comunicando, se expressando, sentindo, aprendendo.

No entanto, não é tão simples assim pensar e discutir linguagem, pois

ela não envolve apenas uma língua, mas tudo que a cerca – um ambiente social, uma identidade, um grupo. Apenas quando todos esses aspectos são contemplados é que se pode propiciar a um indivíduo a plena aquisição de linguagem que vem englobada na pertinência a um grupo, na própria consciência do indivíduo como ser social e da linguagem, que pode usar esta linguagem mais do que para se comunicar, mas para estabelecer diálogos consigo mesmo. É isso que permitirá ao surdo, como qualquer outra pessoa, estar no mundo, buscando seu lugar e batalhando pelos seus direitos. (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 22).

Permitir à criança, ou melhor, a todas as crianças – sem exceção – um desenvolvimento integral e sem limites é dever principal da escola, mas também de todos nós, enquanto sociedade e por isso, veremos adiante os principais pontos que a BNCC contempla sobre a linguagem e todos os aspectos que a envolvem, refletindo, analisando criticamente e contrapondo com estudos sobre a educação de alunos surdos.

A análise, dentre as áreas de linguagens do documento, voltou-se para a Língua Portuguesa, cujo objetivo é garantir à todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, considerando a língua como forma de pensar, comunicar-se, ter acesso à informação, expressar-se, defender pontos de vista e produzir conhecimento (BRASIL, 2016).

A língua, na BNCC, é considerada como sendo dividida em duas dimensões: oral e escrita, devendo ser consideradas na alfabetização e letramento dos alunos. Porém não retrata nem analisa a questão de sujeitos surdos que terão a língua de sinais como primeira língua e a língua escrita será a da língua social, a segunda língua, que só terá sentido para o aluno quando em uso efetivo de uma língua que não lhe tenha impedimento orgânico, no caso a língua de modalidade gesto-visual. Tal documento não se atenta a concepção bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) a qual deveria compor o currículo escolar, diante das leis e garantias de direito posto aos surdos. Deixa sem destaque o fato de termos no Brasil línguas de modalidade visual como a Libras.

Lacerda e Martins (2014) discutem a respeito da linguagem, em especial o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas e, nesse sentido, consideram a existência de um nó presente nesta questão, ocasionado principalmente pela ausência de professores bilíngues fluentes em Libras e que tenham um bom domínio da língua portuguesa nas escolas. Como pensar então o letramento de surdos numa proposta inclusiva¹⁰ de ensino?

Antes de tudo, é preciso ter em mente a concepção de surdez pautada em experiências visuais e,

¹⁰ É válido lembrar que esta proposta é entendida como uma inclusão que visa aprendizagens nas diferenças e nas especificidades de cada um.

dessa premissa, uma relação singular das vivências do sujeito surdo com a linguagem. [...] Isso porque, se há um aprendizado que se dá pela visão, e como as experiências de letramento na escola são marcadas pela oralidade, [...] há, portanto, uma diferença posta, que por si, convoca novas formas metodológicas de abordar o aprendizado do português por quem não ouve, ou por quem essa língua não é a primeira língua (LACERDA; MARTINS, 2014, p. 3).

Percebe-se claramente que a aquisição da linguagem, concebida como atividade de interação humana e de construção do sujeito, se dá de modo distinto para pessoas surdas e ouvintes. Os professores e a escola (como um todo) devem estar constantemente atentos a isso, pois “a significação pela Libras fará todo o diferencial nas relações dialógicas entre alunos em sala. A escola deve promover este espaço de diálogo e troca para os alunos, e não é natural isso” (LACERDA; MARTINS, 2014, p. 8).

Estabelece-se um ponto importante a discutir: a oralidade e a escrita. Considerando os alunos surdos, a oralidade das línguas faladas pouco se faz importante, ou melhor, não se faz nada importante em suas experiências escolares e em seus processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, tem-se que priorizar uma língua na qual não haverá impedimento orgânico para os surdos se desenvolverem, no caso, a língua de sinais.

A oralidade não favorecerá o desenvolvimento adequado da criança surda, que tem a língua de sinais como primeira língua, aliás, é só por meio da Libras que a criança surda pode adquirir a linguagem de forma natural. Para os alunos surdos, a modalidade escrita da Língua Portuguesa deve ser pensada somente como segunda língua, afinal “a Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte” (LACERDA; SANTOS, 2014, p.15). Essa é a proposta voltada às políticas bilíngues, defendida por grupos surdos e estudos antropológicos da surdez (MARTINS, 2008).

Deste modo, percebemos que a BNCC foi elaborada de forma a priorizar a oralidade e escrita como dimensões inseparáveis e indispensáveis no momento de alfabetizar e letrar os alunos do Ensino Fundamental. Mas todos os alunos? E os alunos surdos? Parecem que foram invisibilizados, pois o mundo dos sons nada acrescenta aos alunos surdos, pelo contrário, somente os inferiorizam, os regridem, os oprimem e não os fazem avançar e se desenvolverem em todos os sentidos, uma vez que, valorizar demais um aspecto sensorial que falta aos surdos, é desconsiderar outros modos de se fazer sujeito.

O documento traz alguns pontos também sobre o processo de alfabetização, o qual é demarcado por dez considerações tidas como essenciais para a aprendizagem eficaz das crianças, além de discriminar cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária.

Com grande destaque da BNCC para as palavras como “som”, “sonoridade”, “letrasom”, “fonemas”, “relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras”, “consciência fonológica”, entre outras, estabelece-se, portanto, outro ponto de discussão: a constante associação da alfabetização e do letramento ao som, às relações grafo-fonêmicas, à oralidade, na qual a escrita está intimamente relacionada a todo o instante com o som das letras, ou seja, com a estrutura fonológica das palavras, configurando-se como meio indispensável e quase exclusivo para o sucesso na aquisição do sistema de escrita alfabético. E novamente, voltemos a nos questionar: os alunos surdos, como ficam? A resposta parece direcionar ao não entendimento da língua de sinais como língua de fato, mas como instrumento de acesso, ainda, à língua portuguesa (LODI, 2013).

Notamos que a oralidade está a todo o momento presente nas linhas da BNCC, todavia é essencial compreendermos que o surdo não precisa (nem todos os surdos) e, sobretudo, não deve ser oralizado de modo forçado como dispositivo direto para se integrar na sociedade ouvinte, pelo contrário, “oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala” (GESSER, 2009, p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS DE UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO

Ao longo deste trabalho, procuramos encontrar respostas para as diversas inquietações e embates existentes sobre a educação de surdos, no que tange a promoção de um ensino bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, trouxemos grandes problematizações, como a importância demasiada da língua portuguesa nas práticas curriculares e o modo de ensino da escrita tomando a Libras como espaço de enunciação. Diante das reflexões trazidas sobre este tema coube um adensamento em fontes documentais legais: tanto diretrizes formativas, quanto a legislação em prol da acessibilidade linguística das pessoas surdas na escola comum.

Procurou-se, inicialmente, trazer um pouco da história da educação de surdos, apresentando as grandes dificuldades e sofrimentos que os mesmos enfrentaram, os principais marcos legais e avanços, bem como a importância da língua de sinais na comunicação, expressão e constituição do sujeito surdo, ou seja, compreender sua estrutura, características e regras também foi fundamental para o desenvolver deste trabalho e para a busca de sua valorização dentro da escola e fora dela também.

A principal discussão deste estudo voltou-se para a educação bilíngue de surdos e os seus impasses dentro do contexto escolar nos dias atuais. Adotou-se como objeto de estudo e análise a Base Nacional Comum Curricular referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental –

alfabetização e letramento. Pensar a educação bilíngue de surdos sob a ótica destas questões, verificando quais são os grandes entraves e as sérias limitações, constituiu a problemática deste trabalho e possibilitou importantes reflexões sobre esta temática.

Afinal, pudemos refletir sobre vários pontos presentes na BNCC, o primeiro deles é a forte presença da oralidade (das línguas orais), a qual é tida como indispensável nas experiências escolares de um estudante, mas insignificativa para alunos surdos, ou seja, pudemos perceber claramente neste documento e nos cinco eixos contemplados por ele (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária) que o mesmo foi pensado e elaborado em um ideal que preza, acima de tudo, a Língua Portuguesa (oral e escrita), e, deste modo, os indivíduos surdos não são enxergados em suas diferenças linguísticas e culturais.

Outro ponto do qual pudemos refletir diz respeito às significações advindas das palavras “igualdade” e “inclusão” presentes na BNCC: é o estabelecimento da lógica do igual quando se pré-define um currículo padrão, uma base comum e nacional, determinando, portanto, a planificação de um modo único de ensino e de ensinar, indicando muito mais, a nosso ver, uma exclusão no ambiente escolar do que propriamente a inclusão desses alunos. O objetivo da BNCC é genuíno no sentido de traçar diretrizes de um ensino comum e igualitário, mas refletir no processo de construção de uma educação pela equidade é algo que pode favorecer nas reflexões e avanços de documentos norteadores.

Longe de serem superados, os diversos nós que perpassam a educação de surdos, devem, ao menos, serem refletidos e, sobretudo, devem ser enfrentados, buscando sempre meios para caminhar a favor de uma escolarização digna aos indivíduos surdos e, para que isso ocorra, é preciso que novas concepções sejam adotadas e que muitas mudanças educacionais sejam feitas dentro da escola: é algo que demanda gigantescas alterações. E foi justamente essa a finalidade deste trabalho, ou seja, provocar no leitor, um pensar crítico, um olhar respeitoso e mudanças de atitudes e posturas perante as pessoas surdas, as quais necessitam urgentemente serem valorizadas e reconhecidas em suas especificidades e diferenças linguísticas e culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>

_____. Presidência da República. *Decreto N° 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Presidência da República. *Lei N° 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crianças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008, p. 09-70.

LACERDA, C. B. F. MARTINS, V. R. de O.. Letramento e Surdez: de qual concepção de linguagem estamos falando? In: OLIVEIRA, A. A. S. de; POKER, R. B.; et. al. (Org.). *Práticas pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva*. 17 ed. Espanha: Universidad de Alcalá, 2014, v. 1, p. 209-226. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19597.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2018.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. de O. (Org.) *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul LTDA, Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1999.

LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, V. R. O. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: Relações de poder e (re) criações do sujeito*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, p. 387-405. set/dez, 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

NASCIMENTO, L. C. R. A pedagogia visual na educação dos surdos: das possibilidades à realização. In: SALES, J. A. M. de, FARIAS, I. M. S., et. al. *Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. (recurso digital).

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. Cedes*,

Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a06v2669.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2018.

SACRISTÁN, G. A cultura, o currículo e a prática escolar. In: SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, O. P. Pedagogia da diferença: um debate multicultural na educação de surdos. *Revista do Diferê*, vol. 2, nº 3, ago./2012. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/artigo%20ozivan%202.pdf>> Acesso em: 07 fev 2018.

SCHELP, P. P. *Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.

SOARES, M. A. L. *A Educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.