A INCLUSÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAL

SIMONE DA SILVA DE SOUZA

RESUMO: A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficialmente reconhecida como a primeira língua dos surdos brasileiros, enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, configura-se como segunda língua. Esse reconhecimento legislativo representa um marco fundamental na luta pela inclusão da pessoa surda, ainda que muitos desafios persistam no campo educacional. Este artigo discute a relevância da inserção da LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I como estratégia de promoção de uma educação bilíngue e bicultural, visando não apenas a inclusão dos surdos, mas também a integração plena com a comunidade ouvinte, superando barreiras linguísticas e culturais históricas. A partir de um resgate histórico e da análise das políticas públicas que amparam o direito à educação inclusiva, defende-se que o ensino da LIBRAS para ouvintes, desde os primeiros anos escolares, configura-se como condição fundamental para a efetivação da inclusão social.
Palavras-chave: LIBRAS. Inclusão. Surdez. Bilinguismo. Educação.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a trajetória educacional das pessoas surdas tem sido marcada por processos de exclusão, preconceitos e práticas que negavam a sua identidade linguística e cultural. Durante muito tempo, prevaleceu a ideia equivocada de que a ausência da fala significava a ausência de pensamento, o que gerou estigmas profundos sobre a forma como os surdos eram percebidos e tratados socialmente.

A educação das pessoas surdas percorreu um longo e conflituoso caminho, no qual diferentes métodos pedagógicos foram adotados, como o oralismo e a comunicação total, ambos baseados em perspectivas que restringiam o protagonismo do sujeito surdo no seu processo educativo. Apenas com o reconhecimento da LIBRAS como língua natural é que a identidade surda passou a ser efetivamente respeitada, impulsionando debates sobre práticas pedagógicas bilíngues.

Embora tenham ocorrido importantes conquistas legais, que consolidaram a LIBRAS no âmbito jurídico e acadêmico brasileiro, a inclusão da comunidade surda ainda enfrenta desafios, especialmente no contexto escolar. A inserção da LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I, para todos os estudantes, incluindo os ouvintes, representa um passo decisivo para a construção de uma sociedade bilíngue e bicultural, rompendo com práticas segregadoras e contribuindo para o fortalecimento da inclusão social.

A HISTÓRIA DOS SURDOS E A LÍNGUA DE SINAIS COMO O SEU MEIO DE COMUNICAÇÃO

Em tempos remotos, as pessoas surdas eram consideradas incapazes, pois acreditava-se que o pensamento não se desenvolvia sem a fala. Assim, partia-se do pressuposto de que, por não falarem, não pensavam — e, portanto, não seriam capazes de aprender. Esse entendimento da surdez, profundamente enraizado em concepções equivocadas, refletia-se, inclusive, na forma como as famílias lidavam com a surdez, como destaca Cesareo:

> Se considerarmos que a expressão do pensamento depende muito das palavras e que a comunicação interpessoal de hoje em dia é do tipo audiovisual, bem podemos entender o dano enorme que a perda auditiva produz no menino SURDO. O OUVIDO, realmente, veicula informações essenciais na imagem que o menino vai construindo da sua própria pessoa, do mundo ao seu redor e da sua integração com esse mundo. (CESAREO, 2005, p. 23).

O nascimento de filhos surdos, no passado, frequentemente gerava um sentimento de vergonha nas famílias, que, por não os considerarem dentro dos padrões tidos como

"normais", optavam por escondê-los. Como consequência dessa visão de incapacidade, essas crianças raramente saíam de casa, e sua socialização era praticamente inexistente. A comunicação familiar com a criança surda era um desafio constante, sobretudo pelo desconhecimento da Língua de Sinais. Mesmo quando havia algum contato com essa língua, a resistência era evidente: muitos não a aceitavam, por considerarem os gestos algo feio ou inapropriado. Nesse contexto, Cesareo destaca que, "Antigamente os surdos eram considerados "IDIOTAS", não achavam seu lugar na sociedade; pelo contrário "atrapalhavam..." (CESAREO, 2005, p. 27).

Partindo desse contexto histórico, tornam-se evidentes, ao longo do tempo, os inúmeros prejuízos enfrentados pelas pessoas surdas, bem como a lentidão nas conquistas advindas de suas lutas. Esse percurso nos leva a refletir sobre as grandes dificuldades de interação vivenciadas por esses sujeitos, especialmente no que diz respeito à capacidade de compreender e ser compreendido pelo mundo ao seu redor

— dificuldades essas que se agravam pelo fato de não ouvirem e de não conseguirem se expressar da mesma forma que os ouvintes.

A forma de interação dos surdos com o mundo e com as pessoas se dava por meio da Língua de Sinais, embora, à época, ela não fosse reconhecida como uma língua, mas reduzida a gestos, mímicas ou linguagem corporal. Ainda assim, enfrentava preconceitos e até mesmo proibições, justamente porque seu uso favorecia a valorização e o fortalecimento da identidade cultural da comunidade surda. Dessa forma, Monteiro afirma que:

> Por muitos anos, os próprios surdos não compreenderam a importância da comunicação através da Língua de Sinais para o processo de construção de sua Identidade Cultural, bem como para o desenvolvimento de sua cognição e linguagem. Consequentemente, o bloqueio no desenvolvimento da Língua de Sinais causou problemas sociais, emocionais e intelectuais na aquisição da linguagem nos surdos. (MONTEIRO, 2006, p. 294).

Com a marginalização e o preconceito impostos pela sociedade

—

especialmente em relação à Língua de Sinais —, as pessoas surdas enfrentavam dificuldades para alcançar seus objetivos, uma vez que sua língua não era reconhecida. Isso resultava em um sentimento de isolamento e discriminação dentro da própria comunidade surda. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) abriu novos caminhos, embora tenha gerado polêmicas, sobretudo entre profissionais que atuavam com surdos e entre surdos oralizados, os quais não se viam como parte dessa comunidade e não reconheciam o reconhecimento da LIBRAS como uma conquista (DIZEU; CAPORALI, 2005).

A oficialização da LIBRAS foi precedida por diversas abordagens educacionais voltadas para surdos, que, infelizmente, se mostraram ineficazes e, por isso, permitiram a introdução da Língua de Sinais como uma nova proposta educacional. Dizeu e Caporali (2005, p. 585) afirmam que "é preciso aceitar as diferenças existentes entre os surdos com relação à modalidade de comunicação utilizada, seja oral ou língua de sinais. [...]". Para compreender as abordagens educacionais históricas vivenciadas pela comunidade surda, é fundamental também conhecer o surgimento da LIBRAS, a primeira língua natural dessa comunidade.

A LIBRAS emergiu da necessidade dos surdos se comunicarem e expressarem seus sentimentos e ideias. Inicialmente, a Língua de Sinais foi banida da educação dos surdos, mas, como as línguas surgem da necessidade comunicativa (QUADROS, 1997, apud DIZEU; CAPORALI, 2005), a comunidade surda buscou alternativas para participar ativamente de seu meio. Segundo Dizeu e Caporali (2005, p. 589), a Língua de Sinais surgiu devido às dificuldades de aquisição da língua oral pelos surdos.

O surgimento das Línguas de Sinais, embora sem registros escritos, dificulta a identificação precisa de suas origens. Ramos (2002) afirma que essas línguas são manifestações culturais legítimas da comunidade surda global, e a aceitação dessa realidade en-

frentou resistências, especialmente em contextos educacionais e médicos. Por muitos anos, acreditava-se que "fazer o surdo falar" seria a solução para a surdez (RAMOS, 2008, p. 149).

O ORALISMO COMO MÉTODO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Para compreender as restrições ao uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação dos surdos, é importante entender o conceito de oralismo e seus objetivos. Soares (1996) define o oralismo como o processo de capacitar o surdo na compreensão e produção da linguagem oral, baseando-se na ideia de que o surdo, embora não tenha capacidade auditiva para perceber os sons da fala, pode se tornar interlocutor por meio da linguagem oral.

Esse modelo educacional começou a ganhar força a partir do final do século XIX, quando eventos internacionais passaram a influenciar diretamente as práticas pedagógicas voltadas à surdez. O oralismo surge com o Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1878, que inicialmente defendeu a leitura labial, mas no segundo congresso, passou a apoiar o método oral puro, rejeitando a combinação de fala e gestos. Soares (1996) destaca o Congresso de Gênova, em 1892, que reafirmou o método oral como único, sustentando que o ensino de um idioma deveria seguir o desenvolvimento natural da linguagem.

Para entender as lutas e conquistas atuais da comunidade surda, é importante reconhecer que o processo educacional dos surdos herdou conceitos de épocas passadas que, dependendo do período, favoreciam ou prejudicavam esses indivíduos. O pensamento de Aristóteles, muitas vezes interpretado de forma equivocada, influenciou essa visão, ao afirmar que o ouvido era o órgão sensorial mais importante para a educação e que os surdos eram mais difíceis de educar do que os cegos. Isso reforçou a crença de que os surdos eram incapazes de aprender, associando a surdez à mudez e à anomalia orgânica, o que representava um desafio para a medicina da época.

O método oral, adotado no Brasil, visava integrar os surdos à sociedade, ainda que com foco apenas na aquisição da fala e leitura labial, deixando de lado a aprendizagem de outros conhecimentos.

Embora a surdez não interfira na inteligência, a educação baseada no oralismo limitava significativamente o acesso dos surdos ao conhecimento escolar, uma vez que a aquisição da linguagem oral estava condicionada a fatores como o quociente de inteligência e o grau de perda auditiva. Isso acabava por excluir muitos desses sujeitos do processo educativo. Conforme destaca Soares (1996), os estudantes surdos apresentavam um atraso em relação aos ouvintes não por falta de capacidade para aprender, mas porque o método adotado colocava a aquisição da fala como condição prévia ao desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Além disso, o ensino escolar, que deveria ser amplo e igualitário, acabava sendo excludente, pois dependia da capacidade do aluno surdo de aprender a falar antes de adquirir conhecimentos acadêmicos.

No Brasil, a proibição da Língua de Sinais e a adoção do método oral foram promovidas por Ana Rímoli, que, influenciada por estudos norte-americanos, buscava normalizar o surdo e integrá-lo à sociedade. No entanto, a exclusão da LIBRAS e a ênfase na fala resultaram em uma educação tardia e excludente.

Com o tempo, as limitações do oralismo tornaram-se evidentes. Soares (1996) ressalta que a professora Ana Rímoli condicionou o ensino das disciplinas escolares ao domínio da linguagem oral, que muitos surdos não conseguiam adquirir. Dizeu e Caporali (2005) destacam que, embora o oralismo visasse a integração do surdo à comunidade ouvinte, ele muitas vezes silenciava o surdo, impossibilitando sua plena participação na sociedade.

A realidade dos surdos no Brasil começou a mudar na década de 1980, com a mobilização dos próprios surdos para a oficialização da Língua de Sinais. Em 2002, com a Lei nº 10.436 e o Decreto nº 5.626, a LIBRAS foi finalmente reconhecida como língua oficial no Brasil, proporcionando aos surdos o amparo legal necessário para sua plena inclusão so-

cial e educacional.

O BILINGUISMO COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS

O bilinguismo, no contexto da educação de surdos, teve origem na Suécia — primeiro país a reconhecer oficialmente os surdos como uma minoria linguística. Tal reconhecimento garantiu a esses indivíduos direitos políticos e educacionais, assegurando-lhes o acesso à educação tanto na língua de sinais quanto na língua oral. A oficialização da Língua de Sinais na Suécia ocorreu em 1981, marcando o início de uma política educacional que priorizava o direito dos surdos de serem instruídos em sua própria língua.

No Brasil, a década de 1980 representou um marco significativo para a educação de surdos. Nesse período, linguistas brasileiros passaram a se interessar pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e pelo seu papel no processo educacional de crianças surdas. Esse movimento de valorização linguística abriu caminho para novas abordagens educacionais, entre elas a proposta bilíngue fundamentada em concepções socioculturais da surdez.

Sob uma perspectiva antropológica, o bilinguismo na educação de surdos reconhece o direito dessa comunidade de ser instruída em um modelo que valorize suas especificidades linguísticas e culturais. Slomski (2012, p. 63) expõe que:

> Sob o ponto de vista antropológico o bilinguismo reconhece a condição bilíngue dos surdos e o direito que os mesmos têm de serem educados num modelo de educação com o Bilinguismo tendo como base: a) a utilização plena da Língua de Sinais, adquirida na interação comunicativa entre surdos adultos e pares; b) a aprendizagem sistemática da língua falada na sua modalidade escrita e/ou oral, da qual necessita como segunda língua para integra-se na comunidade e na cultura ouvinte.

Portanto, na educação de crianças surdas, o bilinguismo fundamenta-se no uso de duas línguas: a LIBRAS como primeira língua, permitindo ao indivíduo surdo interagir e estabelecer relações com outros membros da comunidade surda; e a língua oficial do país, em sua modalidade escrita, como segunda língua, possibilitando sua integração na cultura e na sociedade ouvinte.

De acordo com Capovilla:

> No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária na escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Considerando que uma criança ouvinte, desde o nascimento, é naturalmente exposta à língua oral e, assim, tem garantidas oportunidades para adquirir uma língua efetiva e desenvolver sua linguagem por meio das interações cotidianas, o mesmo deveria ocorrer com a criança surda. Para que esta possa construir sua linguagem de forma plena, é essencial que tenha acesso, desde cedo, à sua língua natural: a Língua de Sinais (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Seguindo a perspectiva do bilinguismo, a educação bilíngue busca garantir o acesso precoce da criança surda à Língua de Sinais, possibilitando que a aquisição da linguagem ocorra de forma natural. No entanto, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, cujos pais, por serem usuários da língua oral, geralmente não dominam a Língua de Sinais. Diante disso, é fundamental que, mesmo sendo filhas de pais ouvintes, essas crianças tenham contato com a Língua de Sinais desde os primeiros anos de vida, assegurando um desenvolvimento linguístico eficiente e compatível com sua condição.

Para que essa abordagem seja realmente eficaz, promover e aplicar o bilinguismo na educação de surdos não é, por si só, suficiente. Essa proposta deve estar articulada com o envolvimento de todos os profissionais da educação, que precisam conhecê-la em profundidade e estar preparados para os desafios que surgem ao receber crianças surdas em um contexto bilíngue. Além disso, é essencial que as famílias também sejam orientadas quanto à forma como esse

modelo educativo será desenvolvido, garantindo um suporte efetivo tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Assim, a educação bilíngue não se limita ao simples uso de duas línguas no processo de ensino das crianças surdas. Ela busca, na verdade, proporcionar um espaço para a Língua de Sinais, garantindo o direito da criança surda de adquiri-la por meio de processos naturais, de maneira semelhante à forma como a criança ouvinte adquire a língua oral. Esse modelo reconhece o surdo em sua diferença, considerando-o, evidentemente, como membro de um grupo social com uma cultura própria.

O bilinguismo na educação de surdos representa uma proposta que rompe com o modelo oralista tradicional, no qual a língua oral era centralizada no currículo. O foco do ensino oralista era fazer com que os surdos aprendessem a falar, frequentemente em detrimento do uso da Língua de Sinais. Contudo, conforme Slomski (2012), o bilinguismo reconhece a condição bilíngue do surdo, superando a expectativa ilusória de que a fala substituiria a surdez.

Nesse sentido, compreender que a solução para a surdez na sociedade não está, necessariamente, em fazer com que a pessoa surda ouça — especialmente por meio do uso de aparelhos de amplificação sonora — é parte de uma reflexão mais ampla. Há surdos que não se adaptam a esses dispositivos e, por vezes, sentem-se desconfortáveis com seu uso. Ainda assim, cabe a cada indivíduo decidir o que considera mais adequado, tendo a possibilidade de escolher entre as alternativas que lhe são apresentadas. Obrigar o surdo a falar não altera sua condição, e a surdez não deve ser vista como um infortúnio, muito menos como uma condição sem solução.

Em países como a Suécia, a família tem autonomia para decidir se a criança surda utilizará aparelhos auditivos, refletindo uma abordagem mais flexível em relação ao uso da Língua de Sinais. A inclusão da Língua de Sinais, conforme Capovilla (2000), permitiu uma flexibilidade maior no processo educacional, flexibilizando o rígido método oralista e promovendo a Língua de Sinais como veículo formal de educação.

Ainda que o bilinguismo seja reconhecido como ideal para a educação de surdos, a transição de modelos anteriores, que priorizavam a oralidade, gera desafios. Dizeu e Caporali (2005) destacam que crianças surdas filhas de pais ouvintes enfrentam dificuldades para adquirir a Língua de Sinais de forma natural, necessitando de contato com indivíduos fluentes na língua para facilitar sua aprendizagem. A falta de acesso precoce à Língua de Sinais pode comprometer a identidade e o desenvolvimento linguístico desses indivíduos.

Pensar na hipótese de contato dessas crianças com outros indivíduos fluentes em LIBRAS, especialmente adultos, não pode ignorar o fato de que, muito antes dessas ideias serem propostas, em tempos passados, a LIBRAS foi proibida, e outros métodos foram inseridos na educação de surdos, o que motivou conflitos e fracassos na aprendizagem desses sujeitos. Quando se afirma que crianças surdas filhas de pais ouvintes devem se aproximar de seus pares e ter contato com adultos surdos fluentes em LIBRAS, não se pode esquecer que parte desses adultos são os mesmos que enfrentaram as duras e profundas transformações vividas no campo educacional e que, por isso, podem apresentar dificuldades em sua comunicação, entre outras limitações, em decorrência das interferências sofridas durante o processo de ensino da época.

Todavia, Dizeu e Caporali dilucidam que:

> No momento em que a criança adquire sua língua natural, ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando- se um ser bilíngüe. No caso dos surdos, como nem sempre isso é uma realidade, podemos encontrar surdos adultos que, pela falta de acesso à língua de sinais na infância, chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, por terem sido apenas expostos a uma língua oral e não terem desempenho satisfatório com esta. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 588).

Ainda nesse contexto Slomski destaca que:

> Os Surdos adultos possuem baixo nível de

escolaridade, em vista de uma história de escolarização deficitária, e, assim, não possuem uma qualificação profissional que garanta a base de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para conduzir o processo de ensino, tanto nas escolas como em outros contextos educativos. Essas considerações demonstram que a atividade docente requer uma sólida formação teórica-prática e que não é qualquer um que pode ser professor. O desempenho satisfatório do 35 professor na sala de aula não depende de vocação natural ou de experiência prática, mas sim de um sólido domínio das bases teórico científicas e técnicas em articulação com as exigências concretas do ensino, fato que permite maior segurança profissional. (SLOMSKI, 2012, p. 108).

Além dos desafios enfrentados pelas próprias crianças surdas, há também barreiras estruturais e institucionais que dificultam a efetivação do modelo bilíngue nas escolas. Slomski (2012) aponta que, embora o bilinguismo seja um dos caminhos mais eficazes para a educação surda, seu pleno desenvolvimento esbarra em obstáculos, como a falta de formação adequada dos profissionais e a resistência cultural à aceitação das línguas de sinais. Entretanto, a implementação do bilinguismo no Brasil recebeu um impulso importante com marcos como o Dicionário LIBRAS/PORTUGUÊS, publicado no ano de 2000 em São Paulo, e o reconhecimento oficial da LIBRAS, que garantiu maior visibilidade e legitimidade à Língua de Sinais.
A educação bilíngue, portanto, oferece não só a possibilidade de inclusão, mas também a construção de uma identidade cultural única para os surdos, permitindo- lhes participar de um mundo bilíngue, onde se conectam tanto com a cultura surda quanto com a sociedade majoritariamente ouvinte. Assim, a LIBRAS não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio de emancipação e integração social, proporcionando aos surdos maior autonomia e voz dentro da sociedade."

LIBRAS NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

O bilinguismo representa um marco significativo na história da educação de surdos no Brasil, especialmente com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Este avanço, embora crucial, ainda é considerado insuficiente, visto que a comunidade surda continua sendo marginalizada, com a LIBRAS restrita a um pequeno grupo de indivíduos, como surdos, suas famílias e alguns educadores.
A LIBRAS não apenas facilita a comunicação entre surdos, mas também serve como uma ponte para o entendimento do mundo dos ouvintes. No entanto, ainda persiste uma divisão entre essas duas comunidades. Quadros (2008) argumenta que uma proposta educacional eficaz deve ser tanto bilíngue quanto bicultural, permitindo que a criança surda tenha acesso à comunidade ouvinte e se reconheça dentro de sua própria cultura. Contudo, também é necessário que os ouvintes tenham acesso ao universo surdo para promover a verdadeira integração e respeito mútuo.

A trajetória histórica da comunidade surda revela um cenário marcado pela exclusão e pela marginalização dentro de uma sociedade predominantemente ouvinte. Em um contexto em que a comunicação era limitada — e muitas vezes negligenciada pelos ouvintes —, pessoas surdas buscavam no casamento com outros surdos uma forma de manter vínculos afetivos e sociais através da Língua de Sinais, assegurando assim sua identidade e pertencimento. De acordo com Quadros (2008), esse tipo de união é recorrente justamente porque envolve indivíduos que compartilham a mesma língua e pertencem à mesma comunidade, enquanto relações com ouvintes tendem a ser fragilizadas por barreiras comunicacionais e pela falta de abertura para o convívio com a cultura surda. Essa realidade evidencia não apenas a ausência de compreensão e tolerância por parte da maioria ouvinte, mas também os efeitos de um distanciamento social sustentado por barreiras linguísticas e culturais. Superar esse legado de separação exige

mais do que empatia; requer o incentivo ao diálogo, à convivência e à valorização da diversidade linguística como pilares de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A inclusão de LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I é uma proposta necessária para garantir a comunicação entre surdos e ouvintes. Pereira et al. (2011) defendem a inclusão de LIBRAS desde a educação básica, destacando que a presença de surdos e ouvintes fluentes em LIBRAS em sala de aula pode fomentar a verdadeira integração. A efetiva aplicação dessa proposta contribuiria para a diminuição dos prejuízos históricos causados pela exclusão educacional dos surdos, favorecendo a construção de uma sociedade mais igualitária.

Desconsiderar as diferenças entre uma criança surda e uma ouvinte é negligenciar aspectos fundamentais que permeiam suas experiências de mundo, suas formas de expressão e seus percursos educativos. Quadros (2003) enfatiza que a educação deve reconhecer as diferenças entre surdos e ouvintes, mas sem reforçar estigmas ou desigualdades. A inclusão de LIBRAS não deve se limitar a um processo de comunicação, mas deve ser uma oportunidade para que todos, surdos e ouvintes, compartilhem um espaço de aprendizado mútuo e respeitoso. Nesse contexto, a proposta de Ramos (2008) de tornar LIBRAS uma segunda língua obrigatória para todos os brasileiros, desde a Educação Infantil, reflete uma visão ideal de inclusão. Ela argumenta que, ao incorporar LIBRAS no currículo escolar de maneira ampla, seria possível não só melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes, mas também proporcionar uma maior compreensão entre as culturas.

Portanto, a inserção da LIBRAS no Ensino Fundamental I é uma proposta viável e necessária para promover a inclusão social e educacional dos surdos. Embora ainda enfrentemos desafios significativos, a adoção do bilinguismo e a integração cultural podem representar um caminho eficaz para a construção de uma sociedade mais justa, na qual as diferenças são respeitadas e celebradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional das pessoas surdas não pode se restringir à oferta de intérpretes em sala de aula ou ao ensino exclusivo da LIBRAS a professores e familiares. Para que a inclusão seja efetiva e para que se estabeleçam relações igualitárias entre surdos e ouvintes, é imprescindível que a Língua Brasileira de Sinais seja amplamente ensinada também aos estudantes ouvintes, preferencialmente desde as séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Ao longo da história, o processo educacional destinado aos surdos foi marcado por abordagens que priorizavam a oralização em detrimento da comunicação visual, o que limitou o acesso ao conhecimento e à convivência social plena. O bilinguismo, nesse contexto, emerge como a proposta mais adequada, ao reconhecer a LIBRAS como primeira língua dos surdos e ao assegurar o desenvolvimento da competência escrita na Língua Portuguesa.

A legislação brasileira avançou significativamente ao reconhecer a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, ao normatizar sua difusão em instituições de ensino e ao incluir sua obrigatoriedade nos cursos de formação docente. Entretanto, tais avanços precisam ser ampliados e materializados no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao contato precoce da comunidade ouvinte com a LIBRAS.

A inclusão linguística é um passo essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática, onde a diferença não seja motivo de exclusão, mas de enriquecimento cultural. O ensino da LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I é, portanto, um caminho promissor para assegurar a convivência, o respeito e a igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 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.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, p. 99-116, 2000. Disponível em: https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf. Acesso em 02/02/2025.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. Educação & Sociedade, Campinas, vol.26, n.91, p. 583-597, mai/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 02/02/2025

GIOGIO, Cesareo. Consequências da Privação Auditiva no Processo Evolutivo. IV In: INES (Org). Congresso Internacional e X Seminário – Surdez e Universo Educacional. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação Especial RJ / Instituto Nacional de Educação de Surdos, set/2005. Disponível em: https://www.ines.gov.br/wp- content/uploads/2014/04/anais_2005.pdf. Acesso em 05/01/2025.
MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 292-302, jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810/pdf_2. Acesso em 03/01/2025.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha Pereira et al. LIBRAS: conhecimento além dos sinais. 1ª. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Art-Med, 2008.
QUADROS, R.M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/ exclusão. Revista Ponto de Vista, n. 5, p. 81-111. Florianópolis, 2003. Disponível em: http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/quadros.pdf. Acesso em 24/02/2025.

RAMOS, Clélia Regina. LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. In: IPPP. (Org.). Projeto Educação Especial Inclusiva "Módulo Avançado"/Manual. Rio de Janeiro: SETRAB/ Secretaria de Estado do Trabalho RJ / IPPP Instituto de Professores Públicos e Particulares, 2002, vc. Cap. 4. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/libras.pdf. Acesso em 12/03/2025.
RAMOS, Clélia Regina. Libras como segunda língua para ouvintes: Uma proposta de inclusão. Anais da II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência. Brasília DF: Presidência da República / Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008, Cadernos de Texto, 148-150.

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. 1ª. Ed. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. O oralismo como método pedagógico: Contribuição ao Estudo da História da Educação do surdo no Brasil. 1996. 254f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Filosofia e História da Educação. Universidade Estadual de Campinas. 1996.