



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JOSEFA LUIS PEREIRA

**A CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA PARA SURDOS: Legislação no
sistema educacional brasileiro**

**CAJAZEIRAS – PB
2015**

JOSEFA LUIS PEREIRA

A CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA PARA SURDOS: Legislação no sistema educacional brasileiro

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa

CAJAZEIRAS – PB
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras - Paraíba

P436e Pereira, Josefa Luis

A constituição da proposta educativa para surdos: legislação no sistema educacional brasileiro / Josefa Luis Pereira. - Cajazeiras: UFCG, 2015.

44f.

Bibliografia.

Orientador (a): Profa. Adriana Moreira de Sousa Corrêa.

Monografia (Graduação) – UFCG.

JOSEFA LUIS PEREIRA

A CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA PARA SURDOS: Legislação no sistema educacional brasileiro

Aprovado em 26/02/16.

Banca Examinadora

Adriana M. S. Corrêa

Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa
(Orientadora)

Prof. Ms. Stella Marcia de Morais Santiago
(1º Examinador)

Belijane Marques Feitosa

Profa. Ms. Belijane Marques Feitosa
(2º Examinador)

Dedico este trabalho a Deus, e a duas pessoas que julgo serem os mais importantes da minha vida, que com muito amor e paciência sempre estiveram juntos comigo diante das dificuldades e vitórias no decorrer deste curso, meu pai e minha mãe. E a toda minha família e aqueles que colaboraram com a minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força para conseguir seguir em frente.

Aos meus pais Irani Luis Pereira e Antônio Luis Pereira acreditarem em mim.

Aos meus irmãos Idelânia Luis Pereira e José Luis Pereira pelo incentivo a prestar o vestibular para o curso de Pedagogia.

Agradeço a professora Adriana Moreira de Sousa Corrêa por ter me orientado para a produção da minha monografia.

À professora Nozangela Maria Rolim Dantas por ter entrado na minha vida como Coordenadora do Projeto de Extensão que foi meu primeiro projeto dentro da universidade e por ter me ajudado a crescer de forma muito significativa, sempre incentivando a buscar novos conhecimentos e acreditando no meu potencial.

Aos professores que contribuíram para a minha formação como as professoras Zildene Francisca Pereira, Luiza de Marillac Ramos soares, Maria de Lurdes Campos, Maria Gerlaine Belchior Amaral, Débia Suênia da Silva Sousa, Stella Marcia de Moraes Santiago, Belijane Marques Feitosa e ao professor Edilson Leite da Silva que sempre acreditaram na minha capacidade e crescimento acadêmico.

A todos os meus amigos que contribuíram na minha vida acadêmica.

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”. **Paulo Freire**

LISTA DE SIGLAS

CT- Comunicação Total;

LO- Língua Oral;

LS- Língua de Sinais;

LP- Língua Portuguesa;

L1- Primeira língua;

L2- Segunda língua;

LSCB- Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros;

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais;

LDB- Leis de Diretrizes e bases;

ILS- Intérprete de Língua de Sinais;

AEE- Atendimento Escolar Especializado;

SC- Santa Catarina;

ECA- Estatuto da criança e do adolescente;

PNE- Plano Nacional de Educação;

NEE- Necessidades Educacionais Especializadas.

RESUMO

O presente trabalho busca fazer uma análise sobre a educação das pessoas surdas e as propostas de adaptações destinadas a atender as especificidades dos alunos com surdez na escola, visando a constituição da subjetividade e socialização. Para essa pesquisa foram utilizados concepções de vários autores como: Damazio e Alves (2010), Goldfeld (2002), Slomski (2010), Megale (2005), Dorziat (2011) e vários outros. Tem como objetivo identificar como a educação de surdos está pensada nos documentos oficiais e as mudanças nas visões e propostas educacionais destinadas à este público nas últimas décadas. A pesquisa será realizada por meio de um levantamento bibliográfico pertinente ao tema, bem como sua análise crítica e a produção de novos conhecimentos. Para isso foi feita uma análise dos avanços e retrocessos da educação dos surdos, buscando as contribuições históricas que culminaram na proposta educacional vigente no Brasil. Inicialmente abordamos as experiências educacionais destinadas às pessoas com surdez, em seguida associamos as visões que a sociedade teceu sobre o aluno com base nas perspectivas clínico-terapêutica e na antropológico-cultural. Tratamos das relações entre o bilinguismo e a surdez, levantando questões sobre definições e a classificação do bilinguismo enquanto habilidade individual e como proposta educacional. Por fim delineamos, a concepção de bilinguismo e sua relação com a proposta inclusiva apresentada pelos documentos oficiais. Ao analisarmos os dados observamos que a legislação contempla muitas ações vistas como necessárias para a educação de surdos, no entanto, faz-se necessário repensar a função e a ação da escola e que esta transformação ocorrerá com a ação de todos os envolvidos no processo, sejam eles, a família, os demais alunos, professores, profissionais de apoio à educação e funcionários da escola que cientes da sua relevância no processo, têm a possibilidade de incluir a Libras como uma outra língua a ser utilizada não só no espaço escolar, como na comunidade.

Palavras chave: Educação de surdos. Bilinguismo. Documentos oficiais.

ABSTRACT

The present work sought to make an analysis on education of the deaf people and the proposals of adaptations for attend the deaf students specificities in the school, aimed at the constitution of subjectivity and socialization. For this research was used the many authors conception, seach as: Damazio and Alves (2010), Goldfeld (2002), Slomski (2010), Megale (2005), Dorziat (2011), among othres. Aims to identify how the deaf education was designed In the oficial documents, in the view of changes and educational proposals for this public in the last few decades. The reseach was held though bibliographic survey relevant to the topic, as well as the critical analysis and the production of new knowledge. Therefore, was made an analyzes of the advances and decline in the deaf education, seeking the historical contributions which culminated in the present educational proposal in the Brazil. Initially, we approach the educational experiences for the deaf people, we associate the views that society formed about the student based on therapeutic clinical perspectives and in the anthropological and cultural. We treat the relations between bilingualism and deafness, raise questions about definitions and classification of the bilingualism as individual skill and educational proposal. Finally, we traced the bilingualism concept and its relation with the inclusive proposal presented by official documents. In assessing observed data that the legislation contains many actions seen as necessary for education of the deaf, however, it is necessary rethinking the role and the action of the school and this transformation occur with the action of all involved in the process, whether they, family, others students, teachers, supporting professional of education and school staff aware of its relevance in the process, they have the possibility of include signals language as another language to be used, not only in the classroom, but in their communities.

Keywords: Deaf education. Bilingualism. Official Documents.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	15
2.1 Contribuições históricas da educação de pessoas com surdez.....	16
2.2 Visões sobre o surdo e a surdez: perspectiva clínico-terapêutica x antropológico-cultural na educação de surdos.....	19
3. BILINGUISMO E SURDEZ.....	21
3.1 Tipos de bilinguismo	21
a) Tabela.....	23
3.2 Categorias e definições da educação bilíngue.....	24
4. METODOLOGIA.....	26
5. O BILINGUISMO E A INCLUSÃO NA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA SURDOS.....	27
5.1 O processo de inclusão escolar dos alunos surdos na escola atual.....	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43

1. INTRODUÇÃO

Na antiguidade, as deficiências eram consideradas como variação de um único processo patológico. Isto é, acreditava-se que todas as deficiências tinham uma única causa, mas que se expressavam em graus diferentes. Pesquisas recentes culminam na compreensão das diferenças e na provação de leis que determinam formas que a sociedade deve observar no convívio com pessoas com necessidades especiais. Neste trabalho, tratamos da pessoa surda e as propostas de adaptações destinadas a atender as especificidades dos alunos com surdez na escola, visando a constituição da subjetividade e socialização.

No Brasil, a política da educação inclusiva. Teve como marco a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que no Art. 59, estabelece aos sistemas de ensino o atendimento, na rede regular, os alunos com necessidades educacionais especiais - NEE. Esta lei trouxe mudanças, assegurando o direito das pessoas com surdez às técnicas, recursos educativos e organização curricular específica para atender as suas especificidades educacionais, além de professores com qualificação adequada para o atendimento dos alunos com necessidades especiais no nível médio ou superior.

Tratando-se da educação de surdos, podemos verificar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta em 2008, a definição da escola regular como local de suma importância para a inclusão dos surdos na sociedade, porque é a partir dessa inserção que os alunos vão desenvolver habilidades comunicativas para interagir com os demais (sejam eles surdos ou ouvintes), construindo sua identidade na relação estabelecida com o outro e abrindo a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, acesso aos bens e serviços, culturais e de lazer.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência é a regulamentação mais recente a tratar sobre o assunto. No art. 1º assevera que a sua aprovação visa assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Conseqüentemente, estas determinações implicam em uma mudança no ambiente escolar nas práticas institucionais para promover a participação e aprendizagem dos sujeitos surdos na escola regular.

Retomando a LDB 9394/1996, ainda no artigo 59, ao tratar sobre a formação dos professores para atender a estas crianças com necessidades educacionais específicas, a lei define que cabe à escola deve fornecer uma educação de qualidade, com profissionais

especializados, que venham atender adequadamente as expectativas dos alunos a fim de que estes aprendam e possam exercer o direito à cidadania. No entanto, observa-se que muitas instituições de ensino recebem as pessoas surdas, mas não dispõem de profissionais capacitados para atendê-los, tais como instrutores ou professores de Libras, docentes de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, educadores das salas regulares com conhecimentos na área da surdez e o tradutor-intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

A contratação de profissionais que possibilitem a organização de um espaço em que a Libras e a Língua Portuguesa sejam línguas de instrução, apresentadas em relação de igualdade e respeitadas em suas singularidades refletem uma educação na qual não só as crianças surdas, como também as ouvintes aprendem a respeitar e a conviver com a diferença, estreitando laços e construindo os alicerces de uma sociedade mais acolhedora e sensível às particularidades do outro.

Compreendemos, que a aquisição da Língua de Sinais permite à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo expressamente visual, contudo, não podemos desconsiderar a importância da Língua Portuguesa para estes alunos já que esta é a língua utilizada nas comunicações oficiais da sociedade brasileira. É por meio do Português, que a pessoa surda terá o acesso às comunicações oficiais e à interação com os ouvintes não usuários da Libras. Esta condição bilíngue da pessoa surda se encontra assegurada na Lei nº 10.436/2002, no entanto, as propostas educacionais voltadas a este público começam a se estruturar a partir do decreto nº 5.626/05, no Art. 14º, ao determinar formas de ação para o delineamento de uma educação bilíngue desde a educação infantil ao ensino superior.

Diante do exposto verificamos que o sistema escolar precisa conhecer o aluno surdo para prover materiais e profissionais, bem como adaptar técnicas de ensino a estes indivíduos a fim de que estes se beneficiem do sistema regular de ensino. Para isso, conhecer o processo social e legal que culminou na proposta educacional para a pessoa surda se constitui em uma importante ferramenta de reivindicações para a modificação da própria escola e, conseqüentemente, da sociedade onde vivemos.

O que me levou a fazer este trabalho foi a curiosidade em conhecer como funciona a educação das pessoas com deficiência principalmente no que se refere as pessoas com surdez. Esse interesse surgiu a partir de uma projeto de inclusão escolar no qual participei, vendo a carência e a falta de recursos para atuar na área da surdez. Sendo assim este trabalho foi

gerado pela seguinte questão: quais pressupostos geraram e geram a atual política educacional bilíngue voltada ao atendimento da pessoa surda na atualidade?

Para responder a esta questão, foi realizada uma retrospectiva histórica (baseada na literatura) associada às leis oriundas dos movimentos sociais e políticos para identificarmos a construção da proposta educacional para a pessoa surda na atualidade.

A presente pesquisa tem como tema A Constituição da Proposta Educativa para Surdos: legislação no sistema educacional brasileiro, e como objetivo identificar como a educação de surdos está pensada nos documentos oficiais e as mudanças nas visões e propostas educacionais destinadas à este público nas últimas décadas. Além disso, dentro da proposta atualmente vigente, busca-se definir o tipo de bilinguismo forjado a partir dos documentos legais.

2. AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo iremos tratar das principais filosofias situadas na história dos indivíduos com surdez, como também as suas contribuições históricas e propostas educacionais sugeridas, dentre elas destacamos: Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo, como também nas perspectivas Clínico-Terapêutico x antropológico-cultural na educação destes indivíduos.

2.1 Contribuições históricas da educação de pessoas com surdez.

Antes de abordarmos a construção da educação bilíngue no Brasil e suas diferentes possibilidades, veremos as principais filosofias educacionais destinadas às pessoas surdas situando-as historicamente. Esta visão histórica auxilia na compreensão das percepções sobre a surdez e sobre o surdo que antecederam esta proposta educacional bem como os delineamentos educacionais e culturais que confluíram para a construção do modelo bilíngue.

De acordo com Damazio e Alves (2010), o percussor da educação de surdos foi um monge chamado Pedro Ponce de León, que viveu em uma cidade da Espanha no século XVI (1520-1584). Os nobres que tinham filhos surdos, preocupados com a exclusão diante da sociedade provocada pela surdez, procuravam León para auxiliá-los. O religioso se dedicou a ensinar os surdos a leitura, a escrita, a fala e as doutrinas da fé católica porque, nesta época, somente após se apropriarem destes conhecimentos e desenvolverem estas habilidades, poderiam ter o reconhecimento social.

Conforme Goldfeld (2002), em 1620, Juan Pablo Bonet apropriou-se do trabalho de Ponce de León e publicou sua experiência de ensino de surdos em um livro no qual apresentava-se como o inventor da arte de ensinar surdos a falar. Ele afirmava que uma pessoa com surdez só aprenderia a ler se o alfabeto fosse representado por uma forma visível e invariável que poderia ser uma configuração de mão, uma letra escrita ou a dactilologia (que é a representação visual do alfabeto através das mãos). No início do século XVII, Bonet associou-se à Manuel Ramirez de Carrión dedicando-se aos trabalhos com pessoas surdas, tendo como objetivo, alfabetizá-las. Carrión, estudioso das questões gramaticais e do valor fonético representado pelas letras, utilizou estes conhecimentos para criar o método de soletração fonética.

Na perspectiva de Kalatai e Streiechen (2012), o fundador do oralismo na Inglaterra foi John Wallis (1698) que, embora tenha acumulado poucas experiências na área da surdez, afirmava que os surdos precisavam de constantes feedbacks para orientá-los no processo de aprendizado da fala. Como seus predecessores, o Wallis usava a língua escrita e os sinais para desencadear as ações educativas para as pessoas com surdez, sendo que, estas experiências foram divulgadas por meio da publicação de um livro em 1698.

Em 1704, o médico suíço chamado Johann Conrad Amman, que também baseou o seu trabalho nos preceitos oralistas afirmam que o uso de Sinais acarretava o atrofiamento da mente e desfavorecia o desenvolvimento da fala. Conforme Damazio e Alves (2010), Amman acreditava que a humanização acontecia através da voz mas, ainda assim, utilizava os sinais para se comunicar com os surdos. Nesta proposta, cada letra do alfabeto da língua oral era associada a um gesto (sendo este invariável) se configurando em uma estratégia para o aprendizado da fala. Observamos que, mesmo desconsiderando a importância do uso dos sinais como forma de comunicação, este recurso esteve presente como suporte para o aprendizado da fala.

Ainda na visão das autoras, a Língua de Sinais, passou a ser utilizada como língua de instrução, primeiramente, na França, em 1791. O abbé Charles M. de L'Épée estudou os gestos/sinais utilizados por surdos parisienses desenvolvendo o “método combinado”, ou seja, utilizou os sinais aprendidos com as pessoas com surdez e sistematizou-os de forma que cada sinal correspondesse a um vocábulo da Língua Francesa. Assim, houve a preservação dos sinais utilizados pelos surdos, mas as possibilidades de organização dos elementos foi modificada. Além da criação do método, L'Épée fundou o Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris, sendo esta a primeira escola pública baseada na Língua de Sinais. Esta instituição tinha apenas nove alunos e tinha como objetivo possibilitar os surdos escrever e em francês.

Como podemos observar ao fixarmos nos períodos de atuação destes educadores, compreendemos que as propostas gestualistas e oralistas passaram a coexistir na educação dos surdos. De acordo com Slomski (2010), no período de 6 até 11 de setembro de 1880 aconteceu o Congresso Internacional de Educadores de Surdos na cidade de Milão, na Itália. Durante este congresso foi realizada uma votação para a escolha do método mais adequado dos surdos. Como resultado da votação neste congresso (que foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas) foi aprovada a proibição no uso da língua

natural¹ dos surdos, que é a Língua de Sinais, como língua de instrução. A partir desta data, as escolas que trabalhavam com surdos deveriam se adaptar para oferecer situações de ensino-aprendizagem por meio da língua oral. Esta orientação tinha como objetivo coibir os comportamentos que caracterizassem indivíduos como surdos, fazendo-os comportarem-se como os ouvintes.

Consideramos que a educação de surdos baseada em uma proposta monolíngue que desconsiderou a língua natural do surdo configurou-se em uma forma de opressão que durou mais de um século e trouxe uma série de consequências sociais e educacionais negativas para as pessoas surdas e suas famílias.

Damazio e Alves (2010) afirmam que, após o Congresso de Milão, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas para surdos. Em consequência dos fatos anteriormente expostos, a qualidade da educação de pessoas surdas diminuiu e estes alunos concluíam a escolarização básica apresentando qualificações inferiores quando comparadas aos ouvintes, além disso, dispunham de habilidades sociais limitadas. Motivados por estas constatações começou uma longa e árdua batalha do povo surdo² para defender o seu direito linguístico cultural gerando a unificação das associações dos surdos de evitar a extinção das Línguas de Sinais.

Insatisfeita com os resultados apresentados pelo oralismo, a americana Dorothy Schiffler, professora secundária e mãe de uma menina surda desenvolveu um método que ficaria conhecido como Comunicação Total - CT. Kalata e Streiechen (2012) asseveram que esta filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas com surdez foi criada após a constatação de que os surdos, educados na proposta oralista, não conseguiam se comunicar de forma satisfatória com os ouvintes nem absorviam os conhecimentos escolares. Isto implica dizer que, mesmo após passar anos realizando atividades de reabilitação, estes educandos não desenvolviam a fala semelhante a do ouvinte.

Cientes de que a imposição das práticas oralistas não impediu que as pessoas com surdez se comunicassem através da Língua de Sinais (ainda que isto acontecesse clandestinamente) considerou-se que os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação para interagir e para aprender, surgindo assim, as bases da CT. Ainda na perspectiva das autoras anteriormente citadas, a proposta recomendava o uso de diferentes

¹ De acordo com Slomski (2010, p.49) língua natural é uma língua que pode ser adquirida de forma natural, ou mesmo inconsciente, ou seja, é uma língua que a criança surda adquire através do diálogo contextualizado.

² Grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes (Strobel, 2008 p. 30).

estratégias que pudessem permitir a comunicação das pessoas surdas, sendo estas: a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que colaborassem com o desenvolvimento da língua oral e a comunicação.

Na concepção de Goldfeld (2002), os profissionais que aderiram à CT perceberam os surdos de forma diferente do oralismo, ao passo que os oralistas definiam o surdo apenas como um portador de uma patologia, os adeptos da Comunicação Total definiam como uma pessoa com surdez que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessas pessoas, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não somente o aprendizado de uma única língua.

Ciccione (1996 *in* Kalatai e Streiechen, 2012) define a CT, entretanto, não como uma filosofia educacional que se preocupa com ideias paternalistas e sim como uma valorização de estratégias alternativas, que pudessem permitir ao surdo ser alguém, que pudesse trocar ideias, sentimentos e informações com usuários da Língua Oral – LO. O cumprimento destas condições permitiriam aos seus familiares (na maioria ouvintes) e às escolas especializadas, as possibilidades de ofertas de chances reais para seu desenvolvimento harmônico e holístico, bem como condições mais justas e oportunidades para que a pessoa com surdez, pudesse, por si mesmo, lutar em busca de participar de espaços sociais que tem direito.

No Brasil, além da Língua de sinais – Libras, a CT utilizou o alfabeto manual, o *cued-speech*³ (sinais manuais que representam os sons da Língua Portuguesa), o português sinalizado⁴ e o *pidgin*⁵ (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais). De acordo com Goldfeld, (2002) a CT recomenda o uso de códigos manuais que têm como objetivo representar, de forma espaço-visual, uma língua oral. Estes códigos manuais obedecerem a estrutura gramatical da língua oral, ou seja, são produzidas na forma de bimodalismo. Pereira (2011) define o bimodalismo como a exposição ou ao uso de uma só língua produzida em duas modalidades sendo estas a oral e gestual. A Língua de Sinais, ao contrário, que possuem sua própria estrutura.

Na perspectiva de Alvez (2010), a inovação trazida pela CT foi a visão da pessoa com surdez de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais,

³ Goldfeld (2002, p.40)

⁴ Goldfeld (2002, p.40) o português sinalizado é a língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existe na língua de sinais.

⁵ Goldfeld (2002, p.41).

(considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos). No entanto, os resultados obtidos com este método são questionáveis, pois as pessoas com surdez ainda apresentavam dificuldades quando se deparavam com aos desafios da vida cotidiana. O uso da linguagem gestual, visual, os textos orais, os textos escritos nas interações sociais pareciam não possibilitar o desenvolvimento satisfatório desses alunos, fazendo-os permanecerem segregados. Consideramos também que esta concepção, não valorizou a Língua de Sinais tendo em vista que descaracterizou este sistema linguístico ao ajustá-lo à gramática da LO, portanto, pode-se dizer que a Comunicação Total é uma outra feição do oralismo. Contrariando a visão de Alvez (2010), Goldfeld (2002) acrescenta que, CT não foi criada para negar a filosofia oralista, mas para somar-se a ela, propondo abordagens alternativas para garantir a expressividade e a compreensão das pessoas com surdez. Como vimos, mesmo contando com uma variedade de estratégias, o método não surtiu efeito, pois o uso das duas línguas (a falada e a Língua de Sinais) dificultava a aprendizagem dos surdos, impossibilitando a comunicação e a interpretação das informações.

Partindo das visões tecidas sobre o surdo e a surdez, surgiram duas perspectivas que, ainda hoje, guiam as iniciativas educacionais voltadas a este público que veremos a seguir.

2.2 Visões sobre o surdo e a surdez: perspectiva clínico-terapêutica x antropológico-cultural na educação de surdos.

O modelo clínico-terapêutico da surdez baseia-se numa visão patológica que tem como referência o oralismo. Esta perspectiva considera o surdo como um indivíduo no qual a audição não é funcional para o cotidiano e parcialmente surdo aquele cuja audição, mesmo deficiente, era funcional com ou sem a utilização de próteses auditivas.

Slomski (2010) afirma que, de um ponto de vista médico, o foco é avaliar a surdez e determinar como corrigi-la, usando implantes cocleares, próteses auditivas, terapia da fala e aprendizagem de leitura labial. A orientação era sempre no sentido de tentar fazer com que a pessoa surda seja o mais “normal” possível, indicando uma visão de “falta” e à uma etiologia subtrativa. Nesta visão, as capacidades olfativa, visual e de atenção são consideradas como habilidades que atuam na compensação da perda auditiva, havendo portanto, uma centralização nas carências consequentes da surdez, ao que estes indivíduos não são capazes de fazer.

Na concepção de Skliar (1997) a escola, segundo esta perspectiva, era vista como um local onde o surdo deveria ser introduzido desde cedo, a fim de que pudesse treinar a fala e se aproximar, ao máximo, da normalidade. Neste modelo, sua aprendizagem estava subordinada a linguagem oral. A utilização desta prática educacional para o surdo, por mais de um século, resultou em um grande fracasso, refletindo-se em uma minoria de surdos que conseguiu desenvolver alguma forma de comunicação (ainda que restrita) e uma maioria que foi excluída do processo educacional, permanecendo em classes especiais. O oralismo puro do modelo clínico-terapêutico levou ao surgimento de uma geração que fracassou no seu desenvolvimento linguístico, emocional, acadêmico e social.

Na década de 1960, especialistas como antropólogos, linguistas e sociólogos se interessaram pelos surdos gerando uma percepção que se opunha à clínica, ou seja, cunharam uma visão sócio-antropológica da surdez. Dois fatores motivaram o surgimento desta visão: o fato das comunidades surdas se reunirem a partir do uso de uma Língua de Sinais e as pesquisas que confluíram para a constatação de que surdos (filhos de pais surdos) apresentam melhores níveis acadêmicos e aprendizado da língua oral (leitura e escrita), bem como a constituição da identidade individual e social mais equilibrada, quando comparados a surdos filhos de ouvintes (SKLIAR, 2001).

Neste modelo, os surdos eram compreendidos como uma minoria linguística que, compartilhavam valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Assim, a comunidade surda se fundamentou em uma atitude diferenciada diante da surdez que não levava em consideração o grau da perda, mas a experiência visual na percepção do mundo.

Ainda de acordo com o autor, a aquisição da Língua de Sinais pelos surdos é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, sendo a forma pela qual a linguagem se constitui, permitindo a representação sobre as coisas. A surdez, narrada pela perspectiva cultural, desloca o espectro segregacionista atrelado à educação desses sujeitos passando a entendê-los na lógica de uma diferença cultural e linguística e desencorajando o uso de práticas de regulação subjetivadas ao modelo ouvinte.

Dessa forma, não se nega que a surdez seja fruto de uma limitação auditiva, mas consideramos, neste trabalho, que resulta da mudança na forma de percepção do mundo, na experiência visual, e que esta se traduz nas construções artísticas, linguísticas e culturais representativas dessa comunidade, gerando uma nova estratégia para conhecer e aprender.

3. BILINGUISMO E SURDEZ

O deslocamento da concepção de surdez gerou uma nova relação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, criando as bases para uma proposta bilíngue na educação de surdos. Antes de adentrarmos esta proposta, vamos entender o significado do bilinguismo e diglossia e as influências destes conceitos na compreensão das necessidades comunicativas da pessoa surda.

O bilinguismo refere-se ao uso de duas línguas para os surdos, sendo uma gestual-visual e outra oral-auditiva. Tratando-se do Brasil, a primeira língua do surdo deve ser a Libras e a segunda refere-se ao Português, sendo este utilizado na modalidade escrita.

Faz-se necessário também esclarecer sobre os dois tipos de Bilinguismo apresentados por Slomski (2010), são eles: o bilinguismo e a diglossia. Enquanto o bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas (podendo ser individual ou grupal) e a diglossia que envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, cada língua é utilizada em uma situação específica. Para a inserção social do surdo, considera-se que pensar em Bilinguismo significa oferecer situações de aquisição e aprendizado das duas línguas que permeiam o ambiente social no qual o surdo está inserido permitindo-lhe autonomia na tomada de decisões e favorecendo o desenvolvimento das relações sociais com outros surdos ou com ouvintes. A seguir veremos as implicações da proposta bilíngue na educação de surdos.

3.1 Tipos de bilinguismo

De acordo com Megale (2005), ao longo do tempo a noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar. A autora, ao refletir sobre o conceito se remete a ideias trazidas por dois outros autores: Blommfield (1975) que trata o bilinguismo como controle nativo de duas línguas e Macnamara (1967) que define o indivíduo como bilíngue ao apresentar competências mínimas em uma das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever). Devido a esta discussão, abrimos espaço para conceituar as diferentes nuances do bilinguismo antes de adentrarmos na educação para o aprendizado de duas línguas por surdos.

O bilinguismo perfeito é observado no indivíduo que possui habilidade de se comunicar perfeitamente em outro sistema linguístico que não seja sua língua nativa.

Ao considerarmos o grau relativo de competência linguística, podemos dividir os bilíngues em dois grupos: balanceado e dominante. O bilíngue balanceado é o indivíduo que possui competência linguística equivalente na L1 e na L2, sendo que isto não significa possuir alto grau de competência linguística nas duas línguas, mas que em ambas, o indivíduo em questão atingiu um grau de capacidade equivalente, não importando o grau de aptidão que dispõe. Já o bilíngue dominante é o indivíduo que possui competência maior em uma das línguas em questão, geralmente na língua nativa a língua de sinais.

Quando observamos o nível de organização cognitiva, classificamos os indivíduos em bilíngues: compostos e coordenados. É considerado bilíngue composto o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, já a pessoa que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes é classificado como bilíngue coordenado. Deve ser enfatizado que o indivíduo bilíngue pode ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros, ou seja, uma representação não exclui a outra, além disso, o desenvolvimento desta característica pode ser influenciada mas não é determinada pela forma representação cognitiva, idade ou contexto de aquisição.

Ao analisarmos a idade em que ocorreu a aquisição da segunda língua podemos definir o bilinguismo como infantil, simultâneo, consecutivo, adolescente e adultos. O bilinguismo infantil ocorre quando a aquisição da L2 se dá antes dos 10/11 anos de idade, o bilinguismo adolescente acontece entre 11 e 17 anos, já o bilinguismo adulto advém do aprendizado da segunda língua após os 18 anos de idade. O bilinguismo infantil está subdividido em bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. No bilinguismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas às mesmas desde o nascimento. Já no bilinguismo consecutivo a criança adquire a segunda língua ainda na infância, aproximadamente aos cinco anos, após ter adquirido as bases linguísticas da L1. Adquirir uma segunda língua, ainda na infância implica em favorecer desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, sociocultural e cognitivo. Tratando-se deste último aspecto é importante refletir que o desenvolvimento de uma segunda língua, na infância, ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo conseqüentemente influenciá-lo.

Quanto a presença ou não da L2, classifica-se o bilinguismo como endógeno ou exógeno. No bilinguismo endógeno as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais. E já no bilinguismo exógeno, as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.

a) Tabela

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

a) Tabela Dimensões de bilinguismo retirado de Harmers apud Megale, 2005 p.06

De acordo com a o status atribuído a cada língua dentro da comunidade na qual o indivíduo faz parte, podemos encontrar o bilinguismo aditivo e o bilinguismo subtrativo. No primeiro as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. Na segunda forma de aquisição, no entanto, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1.

Indivíduos bilíngues podem ser diferenciados em termos de identidade cultural sendo estes: biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. O bilinguismo bicultural ocorre quando há identificação do indivíduo com os dois grupos culturais sendo que este sente que é reconhecido por cada um deles. No bilinguismo monocultural, o indivíduo se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. Deve ser ressaltado que um indivíduo bilíngue pode ser fluente nas duas línguas, mas se manter monocultural. Já o bilinguismo acultural é apresentado pelo indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada com sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. Por fim, o bilinguismo descultural se dá quando o indivíduo bilíngue desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

3.2 Categorias e definições da educação bilíngue

Na concepção de Megale (2005) a perspectiva sociolinguística de 1970 baseava a educação bilíngue em três grandes categorias sendo estas: intensidade, objetivo e status.

Na categoria intensidade são identificados quatro tipos de programas bilíngues. O primeiro deles é denominado bilinguismo transicional. Neste programa a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2. O segundo programa é denominado bilinguismo mono-letrado e consistia na utilização das duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2. O terceiro programa é o bilinguismo parcial bi-letrado em que ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore, enquanto a L2 é utilizada para as demais matérias. O quarto programa é o bilinguismo total bi-letrado, no qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.

A educação bilíngue de acordo com a categoria do objetivo pode ser classificada em três diferentes programas. O primeiro deles é o programa compensatório em que a criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar. O segundo programa é o de enriquecimento, nele ambas as línguas são desenvolvidas desde a alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdo. O terceiro programa é o de manutenção do grupo, no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas.

A terceira categoria que é a status, compreende quatro dimensões. A primeira delas é a língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação. A segunda dimensão enfatiza a língua de casa versus a língua da escola. A terceira dimensão é caracterizada pelo contraste entre a língua mais importante no mundo e a língua de menor importância. É a quarta dimensão prioriza a relação entre a língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade.

A educação bilíngue como qualquer sistema de educação escolar, acontece em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, as instruções e o planejamento são ministradas em pelo menos duas línguas. Considerando a definição proposta bilíngue, a maioria dos programas de educação se enquadram em uma destas três categorias descritas a seguir. Na primeira, a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Na segunda, a instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. Na terceira categoria, grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

De forma generalista, divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: o primeiro em educação bilíngue para crianças do grupo dominante, a segunda é a educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. Quando se trata de educação bilíngue para crianças de grupos minoritários deve-se ressaltar que essas crianças vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil. Já a educação bilíngue para Pessoas do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista, o qual visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior.

Diante das categorias e definições da educação bilíngue discutiremos, com base na legislação e em outras pesquisas como estes conceitos se inter-relacionam na composição da escola bilíngue no Brasil.

4. METODOLOGIA

Em busca de respostas para o questionamento que se refere a educação das pessoas com surdez e sua evolução histórica, nos perguntamos: quais pressupostos geraram e geram a atual política educacional bilíngue voltada ao atendimento da pessoa surda na atualidade? Para compreender esta questão foi realizado um estudo bibliográfico, pois esta estratégia ofereceu meios que auxiliaram na definição e resolução dos problemas já conhecidos, como também permitiu explorar novas áreas onde estes ainda não se cristalizaram, possibilitando ainda uma análise crítica e a produção de novos conhecimentos. Permitiu também que um tema fosse analisado sob novo enfoque ou abordagem. Como destaca Oliveira (2008, p.58), “A pesquisa bibliográfica possibilita que o pesquisador tenha um contato direto com documentos que abordam o tema estudado, proporcionando assim um aprofundamento teórico da temática desejada.”.

Este estudo tem como objetivo identificar os pressupostos que definem a educação bilíngue para surdos (LS/LP), apresentado pelo sistema educacional brasileiro. Pretendeu-se ainda, compreender os apontes teóricos da história para a consolidação do Bilinguismo como proposta teórica para a pessoa surda e a constituição das escolas inclusivas na proposta bilíngue a partir da legislação existente.

O trabalho foi orientado pela exploração das fontes bibliográficas como livros, revistas científicas, teses, relatórios de pesquisa entre outros, que contêm não só informação sobre determinados temas, mas indicações de outras fontes. Buscou-se também, a leitura do material conduzida de forma seletiva com o objetivo de reter as partes essenciais para o desenvolvimento do estudo.

Após as leituras iniciais selecionamos os seguintes autores para fundamentar o trabalho, tais como: Ana Dorziat (2011), Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2010), Paulo Cesar Machado (2008), Vilma Geni Slomski (2010), Marcia Goldfeld (2002), Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), Maria Cristina da Cunha Pereira (2011), Carlos Skliar (1997), Maura Corcini Lopes (2011), Patrícia Kalatai Eliziane Manosso Streiechen (2012) e vários outros. Diante da visão exposta por estes autores sobre o tema foi viabilizado, agrupado e constituído a coleta de dados na visão de cada autor, relacionando um debate sobre suas explanações relacionados aos contextos históricos e educacionais.

5. O BILINGUISMO E A INCLUSÃO NA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA SURDOS

De acordo com Skliar (1995) e seguindo a concepção-antropológico-cultural da surdez a educação bilíngue constitui-se em uma proposta de ensino que preconiza o acesso às duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) no contexto escolar, considerando a Língua de Sinais como Primeira Língua – L1 do surdo e partindo desta língua para o ensino do português escrito que seria a sua segunda língua - L2. Esta proposta busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em uma língua possível de ser adquirida com o seu aparato biológico e, conseqüentemente, em situações reais de uso, levando em consideração aspectos sociais e culturais que envolvem a produção linguística.

No Brasil, a inserção desta proposta educacional para surdos, data da década de 1990, quando o movimento político da comunidade surda brasileira, usuária da Língua de Sinais, reclamou com veemência pela legitimação da sua língua natural e conseqüentemente, por escolas que oferecessem a Libras como idioma de instrução. Este movimento ganhou força com as pesquisas sobre a Língua de Sinais, empreendidos pela professora Lucinda Ferreira-Brito que legitimaram o uso da sigla Libras, em detrimento à nomenclatura Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB, dando visibilidade, no ambiente acadêmico, às reivindicações pelo uso de uma Língua de Sinais pelos surdos. Em paralelo, as divulgações dos trabalhos de Eulália Fernandes sobre a abordagem bilíngue na pré-escola e da relação entre o sócio-interacionismo (teoria apresentada por Vygotsky) e educação de surdos, proposta por Márcia Goldfeld trouxeram as discussões mundiais sobre a educação bilíngue para a educação brasileira.

Esta condição bilíngue do surdo foi assegurada pela Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No artigo primeiro, é reconhecido o uso da Libras pelos surdos oriundos das comunidades surdas brasileiras, sendo esta, definida como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza viso motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Já o parágrafo único, do Art. 4º a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve ser aprendida pelo surdo, não podendo ser substituída pela Libras, vemos que apesar de ter assegurado o direito ao uso da Libras, o surdo deve conhecer a língua oficial do país que é o Português escrito.

Kalata e Streiechen (2012) reiteram que, com o reconhecimento da Libras, o surdo teve garantido o direito a uma educação bilíngue, onde a Língua de Sinais e Língua Portuguesa estão inseridas no cotidiano escolar da pessoa surda. Elas asseguram ainda que, para que a educação bilíngue seja de qualidade, possibilitando o exercício da cidadania, o acesso à conteúdos curriculares, à leitura e à escrita não devem depender somente do domínio da oralidade, mas buscar a primeira língua como suporte para o aprendizado da segunda.

A regulamentação da lei nº10.436/2002 através do Decreto Federal nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, assegurou algumas ações para a inserção da Libras no cotidiano social e educacional brasileiro. Entretanto observamos que a possibilidade de uso da Língua de Sinais pelas pessoas surdas ainda é definida por seus familiares à medida que ainda é definida por estes o uso de práticas comunicativas mediadas pela Libras ou pela oralidade. Considerando que a surdez precoce ainda é, frequentemente, vista em nossa sociedade como uma marca demeritória atravessando negativamente a própria constituição da pessoa surda, a opção pelo uso da oralidade tende a ser superior à escolha da Língua de Sinais.

Na educação bilíngue, tanto a Língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa são utilizadas como língua de instrução, no entanto, cada uma destas é apresentada aos alunos surdos em situação distintas, visando alcançar objetivos diferenciados. De acordo com Slomski (2010) um projeto de educação bilíngue para surdos deverá basear-se na utilização plena da Língua de Sinais para garantir o desenvolvimento intelectual e da língua para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e oral. A autora cita Sanchez (1991) ao apontar sete objetivos da educação bilíngue para surdos, sendo estes: aquisição da linguagem a fim de garantir o desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social; aquisição de conteúdos curriculares e outros conhecimentos por meio da L1; aprendizado da língua escrita; aprendizado da língua oral como segunda língua; promover atividades culturais, laborais, socioeconômicas e organizacionais da comunidade de surdos e a projeção da identidade na comunidade de ouvintes; participação de surdos no processo educacional de outros surdos; interação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da vida em sociedade.

A seguir, veremos como o bilinguismo pra surdos é pensado na atual proposta inclusiva brasileira.

5.1 O processo de inclusão escolar dos alunos surdos na escola atual

A inclusão escolar e o atendimento educacional especializado são termos que caminham juntos na legislação brasileira. Desde a sanção da Constituição Federal está previsto, no Art. 208, inciso III, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino aos portadores de deficiência (termo utilizado na época). Este direito inalienável é apresentado posteriormente no Art. 54, inciso III do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei nº 8.069/90 e descrito no Art. 58 da atual LDB, prevendo nesta última, os espaços onde deve ocorrer o serviço, bem como a formação dos profissionais para garantirem a qualidade deste atendimento.

Contudo a garantia do serviço não implica na sua utilização, por isso, a atual Constituição do Brasil, no Art. 205, definiu que a educação é fruto de uma ação articulada entre a família e o Estado. Neste sentido, vemos que cabe ao Estado a oferta do serviço e ao responsável legal pela criança, a matrícula e a condução ao espaço onde o serviço acontece. O atendimento educacional especializado integra a LDB como uma ação da Educação Especial, sendo esta última definida como uma modalidade a ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino. Entendemos como modalidade, uma especificidade, uma maneira de ensinar que ocorre dentro da educação regular, perpassando todos os níveis de ensino. Devemos ressaltar que, ainda segundo a Lei que regula a Educação Brasileira, a Educação Especial, e conseqüentemente, o referido atendimento inicia-se, na faixa etária de zero a seis anos, ainda na educação infantil. Assim, ao considerar que a diferença primordial entre as crianças surdas e as ouvintes é de ordem linguística, compreendemos que assegurar um espaço educacional, nesta fase do desenvolvimento é essencial para a pessoa surda, tendo em vista que garante à ela o contato com a sua Língua Natural, que é a Libras, em uma idade adequada. Além disso, permite ao sistema escolar orientar a família sobre espaços complementares de atendimento e ações que, junto à educação na escola comum inclusiva, promoverão o desenvolvimento holístico do educando. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) contribui para o atendimento da criança surda ao definir, na meta 1, a necessidade de universalização, até o ano de 2016 “a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014). O cumprimento desta determinação

pode colocar o aluno surdo em contato com a Libras ainda na infância, dispondo dos recursos humanos e materiais necessários para o seu atendimento.

A escola enquanto local que conta com profissionais para desenvolver o atendimento educacional especializado se configura em espaço em que os pais ouvintes que tem filhos surdos possam descobrir o mundo visual que a criança surda vive e de aprendizado da Língua de Sinais (MOURA, 2014). Sob a orientação destes profissionais e através de atividades oriundas de parcerias com instituições de surdos, o encontro da criança e da sua família com adultos surdos deve ser efetivado e a compreensão do mundo do outro ampliada pela imersão nesta nova forma de perceber-se e de agir no mundo, tendo como sentido primordial a visão.

Slomski (2010, 81), ao tratar da filosofia bilíngue para a educação de surdos discorre que é:

Imprescindível o acesso precoce da criança surda a uma língua de sinais que, neste caso, não é de domínio dos familiares, o que implica algumas concessões pelas famílias de ouvintes em favor do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda. Uma das concessões é a aprendizagem da língua de sinais pela família e a aceitação da comunidade de surdos, pois uma das formas de a criança adquirir a Língua de Sinais é a convivência com a comunidade surda, que domine Língua de Sinais, a única língua que a criança poderá adquirir espontaneamente pelo diálogo contextualizado. Porém reconhece-se que este aprendizado é difícil e longo, implicando em colaboração mútua entre a escola, a família e a comunidade de surdos

Slomski (2010) corrobora com a necessidade de inserção de adultos surdos para que a criança aprenda a Libras o mais cedo possível, tendo em vista a diferença na língua falada pelos pais e a língua que a criança surda aprende por meio da relação dialógica. No entanto, Fernandes (2012) afirma que as escolas que recebem surdos não oportunizam o contato do adulto surdo e desta criança, sendo esta uma ação importante a ser valorizada e empreendida pela escola e pela família. Com base no que foi apresentado no decorrer do trabalho entendemos que o aprendizado de uma língua se inicia com os primeiros relacionamentos entre os familiares e a criança, no entanto, sabemos que 95% dos surdos nascem em famílias de ouvintes onde os pais por desconhecerem a Libras ou têm pouca experiência de contato com a pessoa surda, criando uma situação de isolamento que poderá gerar problemas no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. Assim, o surdo por se constituir em uma minoria linguística no seu próprio lar necessita do contato com usuários

fluentes da Libras, tendo em vista que os pais, por estarem iniciando o processo de aprendizado da língua, não são referenciais linguísticos de uso da Libras para estas crianças.

O desconhecimento da família no que se refere a Língua de Sinais impossibilita o desenvolvimento do bilinguismo consecutivo, ainda na infância, e permitindo que a segunda língua atue como impulsionadora do desenvolvimento cognitivo. Conforme apresentamos no capítulo que se refere às condições bilíngues, o aprendizado de um segundo sistema linguístico, seja de maneira simultânea ou consecutiva age positivamente influenciando outras áreas do desenvolvimento. Sobre a função que a linguagem desempenha do desenvolvimento do indivíduo, Moura (2014, p.20) assegura que:

É pela linguagem que ele pode compreender o mundo a sua volta, estabelecer relações de causa-efeito, de temporalidade, de espaço, etc. para construir o seu próprio universo e poder estar no mundo com os outros que o representarão a partir do que eles percebem dele [...] Será pela língua de sinais que o surdo poderá compreender o mundo, localizar-se com relação a ele mesmo e aos outros e ter as suas referências, inclusive aquela que o coloca diferente no mundo como surdo que percebe o mundo visualmente, que têm direitos e que deve ser respeitado na sua forma de ser.

Devido a este fato, o suporte do sistema escolar, nas creches e pré-escolas, contando com a presença de adultos surdos no quadro de funcionários é fundamental como também de programas e ações de ensino e divulgação da Libras, não só no para o aluno como para toda a comunidade escolar, favorecerá o desenvolvimento de um ambiente linguístico que se estenderá à família e a outros espaços sociais utilizados pelo surdo usuário da Libras.

Relembramos que o trabalho educacional não é de responsabilidade apenas da escola, mas que a família tem um papel relevante na formação desta criança. O que afirmamos é que, devido a creche, a pré-escola e a escola serem locais que visam a educação para a cidadania (premissa constitucional), e devem contar com professores capacitados e também com docentes especializados em promover a inserção educacional e social de todas as crianças, este espaço poderia atuar como orientador para as famílias que se precisam compreender as necessidades destes educandos.

A LDB nº 9.394/96, no Art. 59, define que a escola precisa contar com os professores capacitados e com os professores especializados. Os professores com especialização adequada (adquirida em cursos de nível médio e superior) realizarão o atendimento especializado, já os professores do ensino regular devem ser capacitados (por meio de disciplinas na formação inicial ou cursos de formação continuada) para propiciar a integração desses educandos nas classes comuns. Estes profissionais devem dispor não só de

conhecimentos teóricos como também de práticos a fim de auxiliar a família e para implementar ações que favoreçam o uso da Libras no espaço educacional.

Para Mantoan (2006) a inclusão de alunos surdos no ensino regular impõe a escola e aos profissionais da educação um grande desafio, trabalhar com a diferença linguística entre estes alunos e os ouvintes inseridos em um mesmo espaço de aprendizagem e que compartilham das mesmas atividades. Para isso a atenção à formação do professor capacitado e do especializado se torna um fator essencial para o êxito do desenvolvimento do bilinguismo da criança surda inserida no espaço escolar.

Dorziat (2011, p.27) afirma que:

Por esta razão, a escola precisa suprir esta lacuna, criando ambientes linguísticos que não se restrinjam à simples troca de informações, mas deem oportunidades para uma comunicação fluente, viva e natural entre os colegas, professores e demais profissionais da escola. A partir daí, não só a veiculação de todos os tipos de conteúdo curriculares se torna viável, como também a consolidação da forma particular de ver o mundo a partir das informações visuais e da emergência de diferenças dentro da diferença. Este é o critério para a educação de fato. Sem ele, pode-se até vislumbrar alguma aquisição de informações, mas será de uma maneira alienante, dentre várias existentes, que a escola tem promovido.

Até a aprovação da Lei da Libras (nº 10.436/2002), não havia uma legislação que previsse a formação de professores especificamente para o uso da Libras e, conseqüentemente, da forma particular que o surdo percebe o mundo: a experiência visual. Assim, os currículos das graduações constituídos anteriores a esta data não previam a formação do docente para trabalhar com alunos usuários de uma língua de sinais. Loureiro e Santos (2002) apontaram esta situação em sua pesquisa, afirmando que a falta de preparo pedagógico do professor para atender os alunos surdos na escola regular inclusiva e a ausência de discussões teóricas e práticas sobre esta temática durante a sua formação básica se constituíam como entrave para a realização de um bom trabalho pedagógico.

A inserção da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos curso de formação de professores a nível médio e superior das instituições públicas e privadas brasileiras foi regulamentado pelo texto apresentado, no Capítulo II, do decreto nº 5.626/2005. Estes professores capacitados estarão aptos a ministrar as disciplinas regulares mas, não necessariamente serão usuários proficientes das Língua de Sinais. Caberá a estes assegurar os métodos e estratégias de ensino que correspondam às necessidades educacionais do aluno surdo. Sabemos que a média de trinta a sessenta horas que correspondem à carga

horária da maioria das disciplinas ofertadas nas universidades não garantem a proficiência em Libras. Como qualquer língua, o aprendizado da Libras pressupõe ampliação de vocabulário e conhecimento das regras que regem este sistema linguístico, necessitando de um tempo bem maior de exposição para garantir a proficiência na língua. Além disso, a inserção da disciplina nos referidos cursos não aconteceu imediatamente após a aprovação do referido decreto, esta legislação define no Art. 9º a previsão de um prazo de até dez anos para a implantação do componente curricular nas licenciaturas, o que nos leva a compreender que a maioria dos professores que atuam nas escolas públicas e particulares não contou com estes conhecimentos no processo de formação básica para o trabalho.

Já na vigência da lei e após a aprovação do decreto que regulamenta a Libras, Machado (2006) pesquisou a inclusão escolar a partir de relatos de surdos e concluiu que os professores ainda se encontravam despreparados para lidar com alunos surdos, por desconhecerem os procedimentos metodológicos que privilegiassem a experiência visual nas atividades realizadas para o ensino e a aprendizagem.

Lorenzetti (2001) em sua pesquisa desenvolvida no município de Itajaí - SC chegou à mesma conclusão do autor anteriormente citado concluindo que há a necessidade de fomento da formação continuada do professor em serviço, em especial para o uso da Língua de Sinais, sendo este o maior entrave encontrado para a efetivação do processo inclusivo do surdo. Contudo, Dorziat (2011), apesar de corroborar com a ideia de que a Libras é fundamental para o desenvolvimento da pessoa surda, compreende que apenas o uso deste sistema linguístico não é capaz de garantir o seu aprendizado, como vemos na afirmação a seguir:

[...] quando se trata da inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é uma das questões essenciais, como possibilidades de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso dessa língua, apesar de critérios básicos, não deve ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação. (DORZIAT, 2011, p.148)

Campos (2014), ao discorrer sobre a formação de professores proficientes afirma que apenas o uso da Libras não é suficiente, sendo necessário o reconhecimento dos aspectos didáticos e da metodologia que levem em conta a experiência visual, sendo diferentes daqueles aplicados aos alunos ouvintes. Damazio (2007) ao apresentar suas percepções sobre a inclusão escolar assevera que esta implica uma mudança paradigmática que deve ocorrer através de uma nova concepção de homem, de mundo, da sociedade, da educação, da escola e

das diferenças multiculturais de ser humanos. Assim, esta mudança na concepção de educação deve compreender uma abertura à presença de várias línguas no contexto escolar e de um currículo flexível.

Em consonância com as ideias anteriormente apresentadas, Dorziat (2011) afirma que a inclusão escolar só pode ser concebida, através de uma educação engajada e atenta, que busque atender, além de fatores de ordem individual, aos desdobramentos da educação para incluir os alunos com surdez nas escolas. Assim, a proposta de um currículo único, voltado a um aluno hipotético continua a ser um reproduzidor de estereótipos sociais. Faz-se necessário que as escolas estejam mais atentas para identificar as necessidades escolares dos discentes, realizando adaptações curriculares e metodológicas necessárias considerando a experiência visual do surdo. Esta adaptação está prevista na LDB nº 9.394/96, no Art 59, inciso I, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Sobre a adaptação do currículo e o uso da Libras no espaço escolar, Kyle (1999, p.79) assevera que:

A necessidade de aceitação e uso por parte dos professores da Língua de Sinais e salienta que os professores deverão desenvolver os conhecimentos e as habilidades necessárias para que os conteúdos do currículo sejam simplesmente traduzidos para a Língua de Sinais, mas encontrar a forma correta de apresentar certos elementos na língua da minoria.

Tratando-se do aluno surdo, questões linguísticas e culturais são desconsideradas no planejamento das aulas. No contexto escolar atual, as aulas são pensadas na perspectiva do uso da língua oral, em que o professor ouvinte planeja o momento didático para alunos que também são ouvintes, desconsiderando ou adaptando as estratégias para atender a experiência visual do surdo. Silva (2012) aponta esta rigidez metodológica como um problema grave presente no campo educacional, tendo em vista que a escolha do método deve estar centrada dentre as necessidades da criança, não sendo apenas fruto da escolha do educador ou da escola. Assim, ao nos depararmos com situações de uso de línguas de modalidades diferentes, devemos observar que os métodos devem estar adequados às formas de aprender que estas línguas encerram, sendo mais visual para os usuários de línguas visuais-gestuais ou visuais e/ou auditivas, considerando usuários das línguas orais auditivas. Para Campos (2014):

Educação inclusiva não significa apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua, é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses alunos, e, também, saber lidar com as diferenças de cada

aluno e interagir de forma correta com cada um deles. (CAMPOS, 2014, p.53)

Relembrando a classificação de bilinguismo trazida por Harmers, esta situação de primazia da Língua de Sinais em detrimento da Língua Portuguesa se enquadra no bilinguismo subtrativo, onde há um prejuízo quanto ao uso da L1 em situações educacionais e na comunicação com seus pares, professores e funcionários da escola que não compreendam a Libras.

Em geral, considera-se que a adaptação é contemplada apenas com a inserção de um profissional contratado para atuar junto com o professor na sala regular, sendo este, o Intérprete de Língua de Sinais – ILS. Campos (2014), ao apresentar a política educacional de inclusão no Brasil discorre que: “Para os educadores e políticos é apenas simplesmente a inserção do intérprete de Língua de Sinais que os problemas serão resolvidos” (CAMPOS, 2014, p. 57). Muitas vezes, os próprios intérpretes contribuem para perpetuar estes mitos a medida que desconhecem a sua área de atuação, confluindo a sua ação na didática do professor.

Apesar da presença do intérprete na educação de surdos ser prevista no Decreto nº 5.626/2005 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o reconhecimento da profissão de intérprete de Libras ocorreu apenas em 2010, através da lei nº 12.319. Associado a regulamentação recente da profissão nos deparamos com o fato da educação de surdos necessitarem de mais ações de formação para sua efetivação, por esta razão, as áreas de atuação deste profissional e do professor ainda se confundem nos espaços educacionais. Para Bernardino apud Lacerda (2006) como a formação de intérpretes é recente, estando restrita as pessoas que frequentam os grandes centros, muitos usuários da Libras atuam nesta profissão sem os conhecimentos éticos bem como dos limites e possibilidades da categoria profissional, que são necessários para o desempenho da função. Lacerda (2005) identificou que os intérpretes em sala de aula, se colocam na função de educador construindo sentidos, esclarecendo conceitos para que haja compreensão do surdo. Entretanto, vemos que esta atitude, além de reforçar estereótipos, priva o docente da possibilidade de buscar compreender as necessidades de um diagnóstico dos conhecimentos dos surdos e questionar as práticas que selecionou para determinado momento de ensino aprendizagem.

Sobre a relação da inclusão e a presença do ILS, Dorziat (2011) assevera que o interprete de Libras é peça fundamental para amenizar as dificuldades comunicativas entre os

alunos surdos e os demais componentes da escola regular. Apesar da função de mediar a comunicação entre surdos usuários da Libras e os ouvintes utentes da Língua Portuguesa, o intérprete de Libras função é pensada como um ‘ajuste’ para que a aula conte com o uso da Língua de Sinais e, conseqüentemente, seja compreendida pelo aluno surdo.

Contudo, a presença deste profissional não é suficiente para garantir o aprendizado do surdo. Fernandes (2003) assevera que a presença do intérprete em sala de aula não é suficiente para que o conteúdo escolar seja compreendido pelos alunos surdos que dominam a língua de sinais. Faz-se necessário que todos os procedimentos didáticos, desde o planejamento, as estratégias de ensino e de aprendizagem sejam estruturadas para favorecer o aprendizado deste grupo, sendo assim, consideramos que o intérprete desempenha um papel relevante neste processo, mas que a sua atuação pressupõe uma ação junto ao docente e não de substituição deste último. Lacerda (2006) corrobora com esta ideia ao discorrer que:

A presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessário uma série de outras providências para que o aluno possa ser atendido adequadamente: adequação de currículo, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais (LACERDA, 2006, p. 175).

Apesar de ser responsabilidade do professor a escolha dos procedimentos didáticos voltados para a classe, o intérprete pode auxiliá-lo no processo ao partilhar as experiências e conhecimentos que detém sobre a comunidade surda e seus anseios. Assim, o trabalho articulado entre estes profissionais é uma possibilidade para minimizar os efeitos da ausência da disciplina de Libras na formação inicial do docente. Não queremos dizer que esta seja uma ação substitutiva, ou seja, que o intérprete deva ministrar conteúdos e ser responsabilizado pela educação do surdo e que o professor não deva buscar capacitação na área, mas que o ILS poderá se tornar mais do que um dos suportes para mediação linguística, contribuindo também um parceiro para a discussão sobre sua percepção acerca das especificidades envolvidas na educação do surdo.

Bernardino apud Lacerda e (2006) ao tratar da relação entre o intérprete e o professor, em sala de aula, como agentes que atuam na promoção do conhecimento do surdo, adverte que:

A responsabilidade pela educação do aluno surdo não deve recair sobre o intérprete, já que o seu papel principal é de interpretar. É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra o seu papel, em uma atitude colaborativa, e que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda (BERNARDINO apud LACERDA, 2006, p. 69).

Para Dorziat (2011) esta parceria, no entanto, é comprometida porque mesmo alguns professores abordando que o desconhecimento da Libras e, conseqüentemente, a falta de experiência na área da surdez se constituem em um entrave para a efetivação da inclusão do surdo, os mesmos afirmam sentirem-se incomodados e envergonhados de atuar normalmente na presença dos intérpretes. Esta situação de incômodo é gerada por dois fatores:

Para o professor, o interprete passa a ser alguém a mais em sala, uma pessoa que toma a atenção não somente dos surdos, mais dos demais alunos, podendo prejudicar sua aula; e muitas vezes, o professor sente-se incomodado por pensar que o intérprete pode estar questionando sua metodologia, o conteúdo lecionado, ou mesmo sua capacidade. Isto ocorre, principalmente com novos professores, que se sentem constrangidos (DORZIAT, 2011, p.53)

Diante disso, o conhecimento da importância do serviço prestado por cada um dos profissionais envolvidos na educação de surdos, a troca de experiência e o estreitamento de laços nas relações de trabalho são ideais a serem alcançados por todas as escolas.

Ainda se tratando da Língua de Sinais, vemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta que os surdos devem estar em contato com outros surdos na mesma classe e que, em situações de inclusão de surdos, a Libras deve ser ensinada aos demais alunos. Esta ação visa promover um espaço de conforto linguístico onde há presença de trocas significativas entre todos os participantes da classe.

Nessa proposta, o professor medeia e incentiva a construção do conhecimento por meio da interação com ele e com os colegas; porém o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula, não é contemplado. (LACERDA & LODI, 2014, P.15)

Surge então a necessidade da criação de momentos de ensino da Libras para professores e alunos que tenham surdos incluídos em suas classes e de momentos em que cada uma das línguas possa ser contemplada em atividades para a turma, não só pela

mediação do intérprete, mas em atividades pensadas em Libras que possam atender aos dois grupos, mostrando que ambas as línguas podem coexistir no espaço escolar e incentivando a comunicação entre o professor, os alunos surdos e ouvintes no espaço escolar.

Esta ação pode ser desenvolvida com a colaboração o professor que atua no AEE (professor especializado) que ensina Libras. Este profissional, além de promover atividades que favoreçam o desenvolvimento da Língua de Sinais para o surdo, pode ampliar a sua ação para a classe que o aluno está inserido promovendo um espaço bilíngue onde surdos e ouvintes se comuniquem por meio da Língua de Sinais.

Sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado para o surdo - AEEPS, Damazio e Alves acrescentam que:

O AEEPS contribui com a interação e a comunicação entre professor, os colegas e o aluno com surdez na sala de aula comum, em virtude de já ter construído de forma complementar os vários saberes que a classe comum não oferece, garantindo, afetivamente, a participação do aluno com surdez na dinâmica de sala de aula comum. (DAMAZIO e ALVES, 2010, p.57)

Tratando-se da ação dos professores especializados tratados anteriormente, vemos que estes desenvolvem um trabalho complementar à sala de aula visando possibilitar ao aluno, o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a sua inserção na escola comum. Ainda seguindo o pensamento das autoras anteriormente citadas, a definição de AEE seria um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos na classe regular, considerando suas necessidades específicas. As situações ensino-aprendizagem, propostas nestes espaços são necessariamente diferentes do ensino ministrado na sala regular não podendo se caracterizar como um serviço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. No entanto, vemos que, apenas AEEPS o conteúdo abordado na sala regular é obrigatoriamente retomado em um dos três momentos que compõem esta situação de ensino aprendizagem para o surdo.

O primeiro momento, chamado de AEE de Libras, visa desenvolver as habilidades linguísticas do aluno surdo em Língua de Sinais. Este tempo é destinado, em especial, aos surdos com atraso no desenvolvimento da sua língua natural e visa favorecer não só o desenvolvimento da linguagem como também a compreensão dos conteúdos interpretados pelo ILS. O profissional mais adequado a atuar neste espaço é o professor ou o instrutor surdo que, por partilhar da experiência visual com este aluno, poderá desenvolver estratégias de

ensino que aproximem o aprendizado da língua das situações reais de aquisição (DAMAZIO & ALVES, 2010). Souza Neto (2005) corrobora com as autoras ao afirmar que:

As oficinas só poderiam se ministradas por um adulto surdo, nesse caso específico, uma instrutora surda, cuja função é a de promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem das crianças, por imersão; ou seja, por meio da língua em seu uso, em funcionamento. Cabe lembrar que isso é feito de forma lúdica e contextualizada, utilizando-se de jogos, brincadeiras, histórias infantis e atividades diversas que atraiam a atenção das crianças. (SOUZA NETO, 2005 citado por LODI & LACERDA, 2014, p.56)

Assim, a presença deste profissional pela escola daria visibilidade à comunidade surda e traria, para o ambiente escolar, uma referência linguística para o aluno surdo. Adquirir a Língua de Sinais ainda na infância, trata ao surdo vários benefícios, dentre eles, a consolidação de uma língua que favoreça o desenvolvimento da L2, ainda que este se encontre em uma situação de bilinguismo mono-letrado.⁶

O segundo momento do AEE é denominado “AEE para o ensino da Libras” e tem como objetivo apresentar os conceitos básicos trabalhados através dos conteúdos constante no currículo da classe regular. De acordo com Damazio e Alves (2010) o segundo momento do AEE é responsável por fornecer ao aluno surdo a base conceitual da língua de sinais para compreensão do conteúdo curricular. Cabe também este professor atuar junto ao docente da classe comum, realizando sugestões na organização de didática metodológica a fim de que a aula favoreça o aprendizado do surdo, para esta atuação o profissional deve ter domínio da Língua de Sinais e na sua formação básica, ter desenvolvido as seguintes competências: humana, técnica e política. Ainda de acordo com as autoras, este profissional de ser: “investigador de soluções, dinamizador pedagógico, estimulador de potencial, sintetizador de ideias, mediador da aprendizagem, articulador do projeto pedagógico do AEE, em suma, um professor gestor, pesquisador, autônomo do “fazer aula” para o AEE em Libras.” (DAMAZIO e ALVES, 2010, p.80). Este profissional irá apresentar conceitos por meio da Libras, apresentar sinais referentes aos conceitos para que os alunos tenham habilidades linguística para compreender o assunto, na classe regular, com a ação do professor e a mediação linguística do ILS.

No terceiro momento do AEE visa o ensino da língua utilizada nas comunicações oficiais brasileiras e é conhecido como AEE para o ensino da Língua Portuguesa. Sobre este momento do AEE, a legislação e as orientações educacionais nos levam a um impasse: ao

⁶ Mono-letrado: a definição está na p. 22.

passo que a Lei da Libras torna obrigatório apenas o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, o atendimento educacional especializado, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê o atendimento para a Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita.

Sobre o uso da leitura orofacial, Lacerda (2006) apud Fernandes e Correia (2012) nos advertem que dominar uma língua não significa conhecer apenas frases ou palavras, no caso do surdo, articular ou realizar leitura orofacial de comunicações na segunda língua. Para que a Língua Portuguesa seja adquirida na sua totalidade e fluência faz-se necessário que a criança surda tenha como base a língua de sinais e utilizar este conhecimento para se apropriar de uma outra língua.

Consideramos que cada um dos momentos deste atendimento é essencial para o aprendizado do surdo desde que conte com profissionais qualificados e comprometidos para desenvolverem cada uma destas funções, pois a inserção do aluno surdo na escola regular se constitui em um passo importante para dar visibilidade às suas necessidades específicas e à Língua de Sinais não só no ambiente escolar, mas para toda a sociedade.

Diante do exposto, vemos a necessidade de conhecimento da legislação e dos estudos das práticas para termo uma compreensão global do atendimento dado ao surdo visando desenvolver o uso de duas línguas ainda na infância (bilinguismo infantil) e que este seja bilinguismo balanceado.

Não queremos dizer que não houve avanços na educação de surdos ou que a inclusão se constitui em um retrocesso, apenas discutimos pontos que precisam ser revistos dentro da escola, seja tocante ao cumprimento da legislação ou da própria organização da escola. Muitas das garantias previstas em lei ainda não são efetivadas, sobre este ponto, Lacerda e Silva, em sua pesquisa, constataram que:

Em 2005, o decreto que regulamentou a educação dos surdos no Brasil indicou que as necessidades linguísticas destes sujeitos devam ser respeitadas, inclusive na escola. A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, este conhecimento, associado à lei que oficializa a Libras, não é suficiente para proporcionar que o aluno surdo que frequenta uma escola de ouvintes tenha a sua condição bilíngue respeitada: ele, em geral, não tem acesso ao ensino cuja língua de instrução seja a Libras, não é acompanhado por intérprete, não são feitas adequações curriculares didáticas e metodológicas, e a escola frequentemente não tem qualquer conhecimento sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (LACERDA; SILVA, 2006 apud por LACERDA & BERNARDINO, 2014).

Diante desta informação, observamos a necessidade de maior cumprimento das leis já sancionadas que regem a educação brasileira e que, para isso, faz-se necessário maior investimento na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área a fim de conhecerem a realidade dos alunos e atuarem de forma significativa na formação dos alunos surdos. Vencendo as barreiras atitudinais e de suporte, os próprios profissionais, conscientes sobre o que se faz necessário mudar, poderão se tornar agentes de implementação da inclusão nas escolas.

No decorrer da pesquisa delineamos alguns pontos para a efetivação da proposta bilíngue para surdos no Brasil dentro da escola regular. Sabemos que além dos pontos abordados neste trabalho existem outras dificuldades que se impõem no ambiente escolar, no entanto, selecionamos apenas aquelas que consideramos mais urgentes a serem refletidas, pois envolvem a mudança na forma da escola, como uma unidade, pensar e propor a educação e esta mudança não ocorre mediante a implementação de legislação, mas pela ação dos agentes da educação que precisam reivindicar melhorias na formação docente e inserção de outros profissionais na escola, para, com isso, promoverem ações que favoreçam a inserção social do surdo e não somente a inclusão educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios da educação dos surdos, vemos que a língua foi um fator que empreendeu embates que ora favoreciam o desenvolvimento de uma comunicação visual para surdo, ora desconsideravam as suas particularidades. Além disso, a influência de decisões oriundas de eventos internacionais motivaram avanços e retrocessos na educação dos surdos.

Atualmente, há um consenso que a educação de surdos precisa ser desenvolvida em uma perspectiva bilíngue, no entanto, falta uma reflexão acerca das concepções que envolvem a prática educacional que fomenta esta ação e sobre o tipo de bilinguismo que se deseja alcançar na educação de surdos. Consideramos que o bilinguismo infantil é um ideal a ser alcançado por todos os ideais a ele atribuído, contudo, ao nos depararmos com os resultados das pesquisas que tratam desta área, vemos que a operacionalização dos direitos garantidos nos documentos legais ainda necessita ser repensado.

Entre os fatores que precisamos refletir encontram-se a parceria com a família, a inserção de adultos surdos bilíngues na escola inclusiva, o aprendizado da língua de sinais pelo surdo, a formação dos professores, a reflexão sobre o papel da escola neste processo, a contratação de intérpretes da Libras e a ação do AEE em todas as escolas. Sobre este último, vemos que apesar deste atendimento se pautar em uma perspectiva de bilinguismo monolíngue, contribui significativamente para o aprendizado do surdo.

Diante dessas concepções torna-se urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua e busca redimensionar a discussão sobre o fracasso escolar, situando-a no debate atual da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas. É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplo, possibilitando que a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham o mesmo status na escola não se limitando ao uso do aluno surdo, mas se estendendo da escola para a sociedade, fazendo dela, cada vez mais, sensível e aberta à diferença.

REFERÊNCIAS

- DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos**: diferentes olhares. ed. mediação. Porto Alegre, 2011.
- LODI, Ana Claudia B. e LACERDA, Cristina B.F. de, **Uma escola, duas línguas**, Letramento em língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Editora Mediação, 4ª Edição, Porto Alegre, 2014.
- MEGALE, Antonieta Heyden, **Bilinguismo e educação bilíngue** - discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2º ed, secretaria de educação especial, coordenação geral SEESP/MEC- Brasília, 2006.
- BRASIL. Educação infantil: **Saberes e práticas da inclusão**: Dificuldades de comunicação é sinalização: surdez. 4º ed. Elaboração profª Daisy Maria Collet de Araújo Lima-Secretaria de estado da educação do Distrito Federal... secretaria de educação especial, Brasília, 2006.
- BRASIL. Decreto-lei 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 abr. 2005
- ALVEZ, Carla Barbosa, **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Ministério da educação, Brasília, 2010.
- SKLIAR, Carlos, **Educação e Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Editora Mediação, Porto Alegre, 1997.
- FERNANDES, Eulalia, **Surdez e Bilinguismo**, Editora Mediação, 6ª Edição, Porto Alegre, 2012.
- FERNANDES, E. **A função do interprete na escolarização do surdo**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 2., 2003, Rio de Janeiro. **Surdez e escolaridade**: desafios e reflexões. Anais... Rio de Janeiro:INES, 2003. P. 83-86.
- KYLE, J. G. **O ambiente bilíngue**: Alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKILIAR, C. (Org). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: Processo e projeto pedagógico. Porto alegre: mediação, 1999.v.I. p. 15-26.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis- RJ. Vozes, 2008.
- DAMAZIO, Marlene Ferreira Macedo, **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez**. SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007
- GOLDFELD, Marcia, **A criança Surda**: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista. 3º ed. Editora Plexus, São Paulo, 2002.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo e ALVES, Carla Barbosa, **Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Surdez**. 1º ed. Moderna, São Paulo, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2º ed Editora Moderna, São Paulo, 2006.

CAMPOS, Mariana de Lima Issac Leandro, **Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vegetes**, in, LACERDA, Cristina Broglia Feitosa, SANTOS, Lara Ferreira de, **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. Editora, edufiscar, São Carlos, 2014.

LOUREIRO, M. A. R. e SANTOS, M. D. J. **Educação Especial: Inclusão dos deficiente auditivo em turmas regulares**. Belém: UNAMA, 2002. Trabalho de conclusão de curso.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: A voz das professoras**. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/atualidade01.pdf>. Acesso em: nov. 2006.

LACERDA, C.B.F. **A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre esta experiência**. Cad.Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago. 2006.

MACHADO, Paulo Cesar, **A Política Educacional de Integração/Inclusão: Um olhar do Egresso Surdo**. Ed. Da UFSC, Florianópolis, 2008.

KALATAI, Patricia, STREIECHEN, Eliziane Manosso, **As Principais Metodologias Utilizadas na Educação dos Surdos no Brasil**. Centro-Oeste, 2012.

MACHADO, P.C. **Integração/inclusão na escola regular: Um olhar do egresso surdo**. In: Quadros, R.M. (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SLOMSKI, Vilma Geni, **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e Implicações Práticas**. Editora Juruá, Curitiba, 2010.