



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUANA GOMES TEIXEIRA

ESCOLA BILINGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DO DF:

Um estudo de caso

Brasília

2015

LUANA GOMES TEIXEIRA

**ESCOLA BILINGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DO DF:
Um estudo de caso**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Me. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Brasília

2015

LUANA GOMES TEIXEIRA

ESCOLA BILINGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DO DF:

Um estudo de caso

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Me. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Me. Edeilce Aparecida Santos Buzar. (Orientadora – UnB)

Dra. Fátima Vidal Rodrigues (Examinadora - FE/UnB)

Me. Messias Ramos Costa (Examinador – LIP/UnB)

Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (Suplente – SE/DF)

Brasília, 03 de fevereiro de 2015

*Aos surdos que trouxeram novos
significados para o meu mundo a
partir do deles.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido o dom da vida e ser a minha fortaleza em todos os momentos.

Aos meus pais, Agostinho e Noeme, que por meio deles conheci o amor incondicional e a toda a minha família. Pois ela foi fonte de compreensão e companheirismo, ajudando-me a passar por todos os obstáculos vividos na rotina universitária.

Ao Ruan César e aos meus amigos mais próximos, que fizeram dos meus dias mais leves com a presença deles, que em muito colaboraram para a construção desse caminho, seja com as palavras doces e também as duras ou com a compreensão da minha ausência, que em muitos momentos foi necessária.

A todos os colegas e amigos da Universidade de Brasília, em especial do curso de Pedagogia, vocês foram fundamentais para o meu crescimento profissional e como pessoa.

À minha estimada orientadora, Prof^a Me. Edeilce Aparecida Santos Buzar, pelo apoio, dedicação e todo conhecimento compartilhado, por ser minha orientadora em boa parte da trajetória da graduação, não só nesse trabalho.

A todos os professores da graduação, em especial às professoras Maria Alexandra, Paula Cobucci e Fátima Vidal, por todos os momentos de inquietação que levaram ao conhecimento ou a busca dele. E por terem me mostrado o verdadeiro sentido da palavra professor.

Aos professores e alunos da Escola Bilíngue, pela atenção, paciência e por terem me proporcionado momentos de muita aprendizagem. Em especial à Profa. Sandra Patrícia que muito contribuiu com esse trabalho.

A banca examinadora pela disponibilidade de participar e contribuir com esse trabalho.

A todos que de alguma contribuíram para essa realização, o meu obrigada!

“A surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior que ser ouvinte, é apenas diferente.” (Nelson Pimenta)

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo compreender o Bilinguismo a partir da experiência da primeira Escola Bilíngue do Distrito Federal. Para tanto, buscou-se as origens históricas dessa filosofia educacional, referências que explicassem teoricamente a educação bilíngue e o amparo legal da mesma. Além disso, procurou-se entender como se deu o movimento que originou escolas com esse cunho no Brasil. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho exploratório, a partir da abordagem Estudo Caso, na qual foram feitas observações participativas sistemáticas em duas turmas da escola, de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, e também em outros espaços da escola. Para ter um aprofundamento maior, também foram realizadas entrevistas e análise documental. Ao fim desta pesquisa foi possível perceber que a escola passa por um período de transição, mas que busca se aproximar o mais rápido possível de uma perspectiva educacional bilíngue, possuindo ainda pontos que a aproxima da Comunicação Total, mas que paulatinamente, vem incorporando o Bilinguismo em suas práticas pedagógicas, especialmente em sala de aula. E mesmo com essas questões, a escola traz grandes avanços para a educação dos surdos em diversos aspectos, nesse espaço a língua de sinais é compreendida e utilizada como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua. Percebe-se que os estudantes surdos têm tido um melhor desenvolvimento, sendo partícipes de uma inclusão verdadeira, uma inclusão diferencial, tornando-se pessoas politizadas, cidadãos, que possuem plena consciência do papel que exercem no mundo.

Palavras-chave: Educação de Surdos, Bilinguismo para Surdos, Movimento Nacional em Favor de uma Educação Bilíngue para surdos, Escola Bilíngue do Distrito Federal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Pares mínimos na Língua de Sinais Brasileira.....	37
Figura 2 – Alfabeto em SignWriting.....	39
Figura 3 – Figura 2 – Símbolo do Movimento Surdo.....	45
Figura 4 - Croqui da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito.....	63

Fotos

Foto 1 – Manifestação do Movimento Surdo em Brasília.....	46
Foto 2 - Ministro da Educação com representantes do Movimento Surdo.....	47
Foto 3 - Surdos acampam no gramado do Congresso Nacional.....	48
Foto 4 – Mural do Projeto Mãos Tagarelas.....	60
Foto 5- Fachada da Escola em 2013.....	61
Foto 6- Muro da Escola Bilíngue em 2014.....	62
Foto 7- Cartazes na sala de aula.....	65
Foto 8- Eventos da Rotina.....	66
Foto 9- Cartazes na sala de aula.....	67
Foto 10- Rotina da Turma.....	68
Foto 11- Projeto de Leitura.....	70
Foto 12 – Contação de História.....	71
Foto 13- Jogo dos animais.....	72
Foto 14 – Perguntas elaboradas pela professora.....	74
Foto 15- O texto do dia e a representação dos objetos para explicar a diferença entre os sinais.....	76
Foto 16 – O jogo dos animais	77
Foto 17 – Atividade de vocabulário.....	78
Foto 18 - Escrita do Texto do dia.....	79

Quadros

Quadro 1 - Equipe Administrativa.....	57
Quadro 2 – Cronograma da Educação Integral.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Acre

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CE – Ceará

CEF 07 – Centro de Ensino Fundamental 07

CEMAB – Centro de Ensino Médio Ave Branca

CONADE- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CONAE - Conferência Nacional da Educação

DF – Distrito Federal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento do Profissional de Educação

FE – Faculdade de Educação

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MA - Maranhão

MEC - Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

PB - Paraíba

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProUni – Programa Universidade para Todos

PSLS - Português como Segunda Língua para Surdos

RO - Rondônia

RS – Rio Grande do Sul

SE – Secretaria de Educação

SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SP – São Paulo

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
MEMORIAL EDUCATIVO	15
INTRODUÇÃO	21
1. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	23
1.1. A Educação de Surdos no Brasil.....	26
1.2. Filosofias Educacionais.....	29
1.2.1. <i>Oralismo</i>	30
1.2.2. <i>Comunicação Total</i>	31
1.2.3. <i>Bilinguismo</i>	31
2. O BILÍNGUISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	33
2.1. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).....	35
2.1. Língua Portuguesa para Surdos.....	38
3. O MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO EM FAVOR DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	42
4. METODOLOGIA	52
4.1. Campo de Pesquisa.....	53
4.2. Turmas Observadas.....	54
5. RESULTADOS	55
5.1. Contexto Histórico.....	55
5.2. Estrutura e Funcionamento da Escola.....	56
5.2.1. <i>Administração</i>	57
5.2.2. <i>Conselho Escolar</i>	57
5.2.3. <i>Funcionamento da Escola</i>	57
5.2.4. <i>Quadro de Funcionários</i>	58
5.2.5. <i>Formação dos Profissionais</i>	58
5.2.6. <i>Composição de Turmas</i>	59
5.2.7. <i>Práticas Educacionais Suplementares</i>	59
5.2.8. <i>Reuniões de Planejamento</i>	60
5.2.9. <i>Conselho de Classe</i>	60
5.2.10. <i>Estrutura Física</i>	61
5.3. Turmas Observadas.....	64
5.3.1. <i>Turma do 4º ano</i>	64

5.3.1.1. Aspecto Físico da Sala.....	64
5.3.1.2. Materiais Didáticos.....	65
5.3.1.3. Rotina.....	65
5.3.2. Turma do 2º Ano.....	66
5.3.2.1. Aspecto Físico da Sala.....	67
5.3.2.2. Materiais Didáticos.....	68
5.3.2.3. Rotina.....	68
5.4. Episódios.....	69
5.4.1. Educação para diversidade – (24/09/13).....	69
5.4.2. Projeto de Leitura – (08/10/13).....	69
5.4.3. O jogo dos animais – (18/10/13).....	71
5.4.4. Resignificando a escrita – (29/10/13).....	73
5.4.5. Contando novidade – (04/11/13).....	74
5.4.6. Alunos da Unidade Especial – (05/11/13).....	75
5.4.7. A sala de aula bilíngue – (07/11/13).....	75
5.4.8. O jogo de animais de novo? – (22/11/13).....	76
5.4.9. Vocabulário – (21/03/14).....	77
5.4.10. Organização da Rotina – (25/03/14).....	78
5.4.11. Em um mundo sem língua – (11/04/14).....	80
5.4.12. Os Croods x Pingu em Família x Turma da Mônica – (06, 13 e 20/05/14).....	80
6. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	96
APÊNDICES.....	98
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98
Apêndice B – Roteiro de Entrevista 01.....	100
Apêndice C – Roteiro de Entrevista 02.....	101
ANEXOS.....	102
Anexo A - A Educação que nós Surdos Queremos.....	102
Anexo B - Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB.....	114
Anexo C - Nota de Esclarecimento da FENEIS Sobre a Educação Bilíngue para Surdos.....	120
Anexo D - Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante.....	125

Anexo E - DEFICIÊNCIAS (Mário Quintana).....	133
Anexo F - Pra ser Feliz (Daniel).....	134

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é composto por três partes: o memorial educativo, o estudo monográfico e as perspectivas profissionais. A primeira parte, o memorial educativo, traz a trajetória escolar do pesquisador, procurando mostrar de que forma sua história se relaciona com a pesquisa.

A segunda, o estudo monográfico, composto por seis capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Panorama Histórico da Educação de Surdos” traz os elementos mais importantes da história da educação de surdos, principalmente no que diz respeito às primeiras iniciativas que deram origem ao que hoje conhecemos por Bilinguismo.

O capítulo seguinte, “O Bilinguismo no Contexto da Educação de Surdos”, traz o aporte teórico e legal sobre o que é a Educação Bilíngue, quais são os princípios que a rege e as línguas que são utilizadas na mesma.

Já no terceiro capítulo que fecha a parte de construção do referencial teórico, cujo título é “O Movimento Surdo Brasileiro em Favor da Educação Bilíngue” conta a história de luta desse movimento para assegurar a garantia dos direitos dos sujeitos surdos, principalmente no que se refere a uma educação pública, de qualidade e bilíngue.

No quarto capítulo, é apresentado o caminho metodológico que foi adotado para a realização dessa pesquisa. Além de uma breve descrição do campo onde a mesma foi desenvolvida.

O quinto capítulo abriga os “Resultados”, no qual se encontra o retrato da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga/DF, com os mais diversos aspectos que a compõe.

O sexto e último capítulo dessa parte, é dedicado à “Discussão dos Dados” apresentados no capítulo anterior, à luz do aporte teórico.

Na terceira parte desse estudo encontram-se as perspectivas profissionais que tenho para o meu futuro após o fim da formação no Curso de Pedagogia.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Pensar no meu memorial educacional fez com que eu lembrasse e revivesse toda a minha história, inclusive a dos meus pais. Pois todos os fatos dessas partes se conectam e dão significado à minha memória escolar. Assim, não pode ser vista, refletida isoladamente, e sim dentro desse grande contexto que é a minha vida.

Essa história tem início em 26 de março de 1994, quando eu, Luana Gomes Teixeira, nasci na Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal na qual vivo até hoje. Filha de Agostinho, mineiro, e Noeme, piauiense, que se conheceram em Brasília, onde, junto com as suas famílias, vieram buscar uma vida com melhores condições socioeconômicas. Aqui se casaram em 1987 e tiveram três filhos, o Rodrigo, de 21 anos, eu, de 20 anos e a caçula, Eloíne, de 15 anos.

Meus pais têm origem muito pobre, e devido às suas condições econômicas, tiveram que escolher entre trabalhar ou estudar. Como o trabalho era sinônimo de sobrevivência, optaram por esse. Por isso, os dois possuem o Ensino Fundamental incompleto. Mas como a maioria dos pais, queriam para os filhos uma vida diferente, um futuro melhor. Por isso, logo que possível, com a idade que começa na escola pública, cinco anos, fui para a Escola Classe 18, que fica muito próxima à minha casa.

Meu irmão mais velho já estudava há dois anos, e eu adorava ir às reuniões, nas festas da escola dele com os meus pais. Achava que tudo naquele lugar era mágico. Por isso, quando foi a minha vez, fui com todo o entusiasmo, os meus materiais escolares eram os meus tesouros.

A minha primeira professora, a Tia Cláudia, fez com que esse encantamento se tornasse ainda maior. Não tenho grandes memórias em relação ao convívio com colegas ou com professores, na Educação Infantil. As minhas lembranças são referentes a grande festa que esse período foi para mim, as tintas, apresentações nas datas comemorativas, as histórias contadas pelas professoras.

Dentro dessa escola, além da Educação Infantil, também cursei as primeiras séries do Ensino Fundamental. E foi lá onde eu comecei a ter contato com a educação de surdos, pois tinha uma turma especial de alunos surdos, que cursava a mesma série que a minha. Na 4ª série esse relacionamento se tornou maior, pois a minha professora e a professora da turma especial combinavam e davam algumas aulas em conjunto. Esses momentos eram muito ricos para mim, pois além de aprender a lidar com a diferença, eu tive o meu primeiro contato com

a Libras (Língua de Sinais Brasileira). Pois elas davam aulas de alguns sinais, através de músicas e brincadeiras. Tenho um carinho muito grande por essas recordações.

Não foi só para a educação dos surdos que a Escola Classe 18 me despertou. Ela fez com que eu começasse a me encantar e admirar a profissão de professor. Pois nessa escola, eu tive a oportunidade de ter aula com grandes professores, que cada um à sua maneira, adoravam aquilo que faziam e transmitiam essa paixão para seus alunos. E nesse movimento, eu comecei a querer estar cada vez mais próximo desse ambiente, me tornei monitora do recreio, cuidando dos alunos mais novos. Já aos 9, 10 anos de idade, comecei a ajudar as minhas ex-professoras e as professoras da minha irmã a organizarem as atividades confeccionadas pelos alunos.

Quando completei a 4ª série, tive que mudar de colégio, pois lá não tinha turmas das séries finais do Ensino Fundamental. Mudei para o CEF 07 (Centro de Ensino Fundamental 07), também bem próximo da minha casa, na Ceilândia. Nessa escola, também tive a oportunidade de conhecer excelentes professores. Mas também ouvi muitas vezes, professores reclamando de suas profissões e quando eu cogitava a possibilidade de ser professora, eles logo falavam que eu merecia algo melhor.

Diante desses desencorajamentos e influência de primos que faziam Direito, desisti do “ser professor” para “ser promotora”. E mesmo com isso, continuei amando o ambiente escolar, participando de todos os eventos que tivessem, me envolvendo com a escola. Dentro disso, fui representante de turma, presidente do Grêmio Estudantil. Me tornando uma liderança dentro da escola, eu buscava junto com colegas, fazer desse lugar cada vez melhor. E agora, diferente do período da escola classe, em que tudo era festa, eu tinha mais consciência do papel fundamental da escola.

Na 8ª série, último ano em que estive no CEF 07, tive o privilégio de conhecer outra pessoa que foi muito importante para a minha opção por Pedagogia, por Educação, a Orientadora Educacional Michele. Como presidente do Grêmio, participei de muitos momentos com a Michele, organizamos alguns eventos para os alunos juntas. E mais uma vez, o meu olhar foi despertado para a Educação, mesmo que esse desejo tenha ficado guardado comigo por algum tempo.

No Ensino Médio, optei por estudar em Taguatinga, no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), buscando melhores oportunidades e conhecer novas pessoas, já que os meus colegas de escola eram os mesmos desde a Educação Infantil. Esse foi período da minha escolarização em que eu menos me envolvi com a escola e que eu menos gostei. Eu já não via o porquê de eu estudar aqueles conteúdos, a não ser, para passar no vestibular da

Universidade de Brasília (UnB) ou conseguir uma bolsa pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). Eu tinha esses objetivos, estudava e me dedicava para alcançá-los, pois essas eram as minhas chances de cursar o Ensino Superior. Contudo, mesmo com isso, achava tudo muito sem sentido.

Nesse contexto a minha decisão por cursar Direito persistia. E no 2º ano, eu fui fazer estágio no Ministério Público do Distrito Federal que é ao lado do TJDF, onde eu levava processos diariamente. Nesse estágio, eu tive a oportunidade de ter contato com vários profissionais formados pelo curso de Direito, como Promotores, Advogados, Juízes. Eu pude perceber coisas que destruíam o meu imaginário de emprego perfeito, que não atendiam as minhas expectativas ou aquilo que eu queria para minha vida. Algo que fez com que eu desistisse da ideia de cursar Direito.

Com isso eu comecei a viver um período de muitas dúvidas e angustias, pois já não sabia qual seria a minha opção no vestibular, qual seria a minha profissão. Aos poucos, eu comecei a pensar em Pedagogia, mas as questões sociais e econômicas pesavam muito. Eu sempre ouvi falar, que a carreira docente não era valorizada, que professor ganhava muito pouco e trabalhava muito. Eu não queria isso para mim, eu queria poder mudar a situação financeira dos meus pais através da minha profissão. E temia que a Pedagogia não me permitisse isso.

No meio de toda essa indecisão, eu participei de um encontro da Igreja Católica, no qual são formados grupos que passam o ano juntos. No meu grupo tinha duas jovens surdas, que se tornaram minhas amigas. E elas falaram muito das suas trajetórias escolares, em como elas foram excluídas dentro da escola. E isso começou a me inquietar e o desejo pela Pedagogia aumentou, pois eu via no curso uma possibilidade de contribuir com mudanças sociais.

Mas as outras questões ainda estavam pesando. E em uma conversa com os meus pais, eles falaram que acreditavam que eu ia ser muito mais feliz sendo professora, do que em qualquer profissão que desse mais dinheiro. E nessa balança, a realização pessoal e a felicidade ganhava de qualquer recompensa financeira. Essa conversa fez com que eu ficasse mais decidida em relação à Pedagogia. Todavia, eu queria conhecer melhor o que era esse curso, como a profissão era de fato. Para sanar essas dúvidas, voltei ao CEF 07 e tive uma conversa muito esclarecedora com a orientadora Michele, que me falou sobre o curso, como foi a escolha dela, sobre salário. Diante disso, estava decidido: iria fazer Pedagogia.

Fiz o vestibular para o segundo semestre de 2011, quando ainda cursava o 3º ano do Ensino Médio. Passei. Entrei com uma liminar judicial, consegui fazer a matrícula e me tornei uma estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

No curso de Pedagogia, o encantamento crescia a cada dia com as novas descobertas. A Educação de maneira ampla me inquietava e fazia com que eu quisesse buscar novos conhecimentos. Mas a menina dos olhos, que fez com que eu optasse por esse curso era a Educação dita Especial ou Inclusiva.

Esse interesse ficou mais claro quando eu cursei, no 2º semestre, a disciplina “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais”, com a professora Fátima Lucília Vidal Rodrigues. Nessa disciplina eu pude ampliar o meu olhar para todas as questões e possibilidades que envolviam a pessoa com deficiência. A professora Fátima foi fundamental nesse processo, pois ela trouxe um olhar humano e, principalmente, o olhar da potencialidade desses sujeitos. Como a Surdez sempre foi o que mais me interessava, foi a minha opção para estudar mais a fundo.

Nesse período, a Faculdade de Educação (FE) não contava com professor especialista na área de Surdez. Por isso e pelo carinho e admiração que eu tinha pela professora Fátima, fui monitora da disciplina “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais” por três semestres, experiência muito enriquecedora. Pois apesar de ser a mesma disciplina, a cada turma, as experiências compartilhadas, os novos olhares lançados e a competência da professora Fátima faziam com que eu aprendesse mais e ficasse cada vez mais apaixonada pela área.

No decorrer desse período, cursei diversas disciplinas que muito mais que acrescentarem na minha formação profissional, me fizeram melhor como pessoa. Tive o prazer de estar com diversos professores que muito me ensinaram e que mostraram que Educação foi a minha melhor escolha.

Finalmente, em 2013, no meu 4º semestre, a FE abriu concurso para a área de Educação de Surdos. Quem ocupou a vaga foi a professora Edeilce Aparecida Santos Buzar, hoje, minha orientadora. Ao saber disso, e buscando disciplinas optativas para cursar, me matriculei na disciplina “Escolarização de Surdos e Libras”. Por ser uma disciplina específica, trouxe grandes ganhos. E com essa disciplina, eu comecei a trilhar o caminho que culminou nesse trabalho. E também uma parceria de muitas trocas e aprendizado com a professora Edeilce.

Buscando conhecer mais sobre essa área que escolhi, pude participar de uma das grandes oportunidades da Universidade: a Pesquisa, com o Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação Científica (PIBIC), sob orientação da professora Edeilce. Nessa pesquisa, cujo o tema era “Família e Surdez: um contradiscurso à luz da perspectiva sociocultural”, buscamos entender qual era o papel da família no sofrimento psíquico do sujeito surdo e também possibilitar a essas famílias um novo olhar sobre o que é ser Surdo.

O PIBIC me proporcionou um grande crescimento acadêmico, pois além de eu aprender como uma pesquisa acadêmica é realizada, eu pude conhecer melhor a realidade do surdo dentro de suas famílias, na escola. E também pude entender com mais clareza o quanto a educação que reconheça a sua identidade, que a valorize e que é pensada para eles, é fundamental no seu desenvolvimento e formação como um sujeito e cidadão. Essa pesquisa teve como resultado o artigo Projeto de Avaliação e Acompanhamento Sociocultural dos Sujeitos Surdos e suas Famílias, com a colaboração da professora orientadora do projeto supracitada.

Paralelamente ao PIBIC e o fluxo normal do curso, também sob orientação da professora Edeilce, cursei o Projeto 3 e o Projeto 4. No Projeto 3 pensamos em recursos pedagógicos bilíngues, em parceria com a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Nele pude pensar em recursos que fossem adequados ao aluno surdo. Pude refletir como se dava o processo de aprendizado desses alunos, e a importância de um recurso bem elaborado.

O Projeto 4, composto por dois semestres (5º e 6º semestre, no meu caso) se configura no curso de Pedagogia como estágio obrigatório. Nele pude conhecer de maneira mais profunda a realidade de uma escola bilíngue, e quais os elementos que a configuram. Tendo a possibilidade de refletir e questionar essa prática à luz da teoria vista na UnB junto à professora Edeilce. Nesse período, pude aventurar no “Mundo Surdo”, aprender mais a Língua de Sinais e a cultura desse grupo. Os alunos e professores que tive contato nesse período muito me ensinaram, e fizeram com que muitos dos meus conceitos sobre a educação de surdos fossem reconstruídos.

Todos os momentos vividos no curso de Pedagogia foram partes integrantes daquilo que eu sou hoje, e da profissional que eu quero ser. Me possibilitando muito mais que o ensino, eu vivi a tríplice da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Eles me trouxeram a teoria, fundamental para a formação de um professor, e fizeram com que eu a olhasse diante da prática, do fazer pedagógico. Foi isso que fez com que eu desconstruísse muito daquilo que eu tinha trazido da minha trajetória escolar e entendesse que a educação está sendo constantemente construída.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a educação dos surdos tem sido baseada na educação pensada para os alunos ouvintes. Ela tinha como objetivo a normalização, a cura da surdez, aproximar o aluno surdo ao máximo do padrão ouvinte. Mas na educação bilíngue, o surdo é olhado a partir da perspectiva sócio-antropológica, de uma educação a partir da diferença, na qual, o surdo é reconhecido como um ser singular, com uma cultura e língua próprias que são valorizadas.

É nessa perspectiva que surge a primeira Escola Bilíngue do Distrito Federal, na busca de uma educação de qualidade, que reconheça e valorize a cultura surda, uma conquista do Movimento Surdo, que vem lutando há muitos anos para que a educação bilíngue se torne realidade no Brasil.

O Bilinguismo é uma filosofia educacional em que a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda língua do sujeito, ou seja, a língua de sinais é a língua de instrução, que perpassa todo o ambiente educacional. Enquanto a língua portuguesa só será utilizada em determinados momentos (QUADROS, 1997; SLOMSKI, 2010).

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo compreender o bilinguismo para surdos a partir da implementação da primeira Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal no período entre agosto de 2013 e dezembro de 2014.

Esse trabalho de monografia começou a ser desenvolvido dentro do curso de Pedagogia /UnB a partir da experiência do estágio obrigatório, o Projeto 4, que foi realizado dentro da Escola Bilíngue do Distrito Federal e que teve duração de 240 horas e mais 120 horas do Projeto 5, que corresponde à construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse período, o interesse de conhecer como a educação bilíngue acontecia dentro de um espaço educacional real se tornou maior. E assim, foi iniciada uma investigação mais minuciosa de como se dava o funcionamento desta escola.

Para que o objetivo proposto para esta pesquisa fosse alcançado foi escolhida a pesquisa qualitativa, de cunho exploratório por meio de um Estudo de Caso. Buscando assim, conhecer todos os âmbitos que compõe essa instituição. A construção do trabalho se deu inicialmente por uma revisão bibliográfica da Educação de surdos, especialmente das filosofias educacionais que se desenvolveram ao longo do processo histórico, assim como, no que diz respeito a luta do Movimento Surdo em prol de uma educação de surdos pautada em uma perspectiva que atendesse as peculiaridades linguísticas, identitárias e culturais dos alunos, ou seja, bilíngue propriamente dita.

Após a parte metodológica, detalhamos a Escola Bilíngue do Distrito Federal, dando destaque a três aspectos essenciais de seu funcionamento: o contexto histórico, a estrutura administrativa e pedagógica e os episódios de sala de aula, que contém momentos cruciais da rotina pedagógica desenvolvida pelos professores e os estudantes surdos em sala de aula.

Em seguida, discutimos algumas questões peculiares à análise do bilinguismo nessa escola, elencando seus aspectos positivos e negativos.

A Escola Bilíngue do Distrito Federal representa, a nosso ver, o microcosmo da mudança paradigmática que deve haver imediatamente em nosso país na educação de surdos, de modo que os estudantes surdos possam se desenvolver de forma singular linguística, cognitiva, emocional e social.

1. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Conhecer e refletir a história se faz fundamental para compreender quais são as raízes dos modelos, práticas, valores que vivemos na atualidade na educação de surdos. Esse conhecimento também possibilita a reconstrução das nossas práticas para que erros já cometidos não aconteçam mais ou para que traços positivos sejam mantidos e aperfeiçoados. Diante disso, traço um panorama da história da educação dos surdos. Trazendo elementos fundamentais para a compreensão do que hoje se configura como educação bilíngue.

Na Antiguidade e na Idade Média, as concepções sobre os surdos eram predominantemente negativas. Pois havia uma valorização muito grande do ato de ouvir e falar. Esses sujeitos sofreram atitudes de eliminação, exclusão e piedade. Soares (2005) traz que até o século XV, o surdo era visto como um primitivo, que não podia ser educado. Essa crença foi propagada através de diversos textos clássicos, sacros e seculares (CAPOVILLA, 2000).

No período da Renascença, a surdez passou a ser vista de uma outra forma, não como um pecado ou castigo, e sim, como uma doença, que deveria ser curada. Nesse contexto, a Medicina, em especial, a Anatomia teve um desenvolvimento em seus estudos, e começou a se preocupar em possibilitar a cura da surdez. Dentro disso, esses médicos também passaram a se questionar se o surdo poderia aprender (SOARES, 2005).

Gerolamo Cardano (1501-1576) foi o primeiro a dizer que os surdos poderiam ser educados. Afirmando que essa educação se daria por meio da escrita. Com isso, ele foi considerado um dos pioneiros na educação dos surdos. Tendo grande importância para a história da educação dos surdos, como coloca Sacks (2010, p.26): “No século XVI, a noção de que a compreensão das ideias não dependia de ouvir palavras era revolucionária”. Após Cardano, muitos outros médicos se dedicaram ao fazer pedagógico, elaborando estratégias para educar os surdos.

Ainda no século XVI, outro renomado educador, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, ensinou pessoas surdas, filhos de nobres a falarem. O seu papel se configurava no que era chamado de preceptor, ou seja, era contratado por famílias nobres para ensinar, individualmente, os surdos a falarem e também alguns conceitos como física e astronomia. Com o objetivo de que esses surdos pudessem assumir a herança da família, pois a fala era um requisito para se tornarem herdeiros.

Em 1750, na França, Abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789), andava pelas ruas em busca de aprender a língua de sinais (gestos, como era conhecido na época) utilizada pelos

surdos. A partir disso, ele criou uma metodologia de ensino que ficou conhecida como Sinais Metódicos, uma combinação entre a língua de sinais e a gramática da língua francesa, que foi utilizada na escolarização dos surdos. L'Epée transformou a sua casa em uma escola pública, possibilitando, pela primeira vez, que surdos de todas as classes sociais fossem educados. Essa escola, anos mais tarde se tornaria o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris.

Nessa experiência, L'Epée desenvolveu elementos essenciais para o que atualmente tenta se configurar como uma educação bilíngue para surdos. De forma pioneira, ele buscou aprender o modo peculiar de comunicação das pessoas surdas, respeitando a sua identidade e cultura; as suas aulas eram coletivas, os alunos tinham a possibilidade de se desenvolverem uns com os outros, aperfeiçoarem suas habilidades, fortalecerem sua identidade e cultura com os seus pares. Dentro disso, outra característica marcante da educação proposta pelo Abade, e que se luta muito para ter hoje nas escolas de cunho bilíngue, é a figura do professor surdo, o adulto surdo que deve ser o modelo linguístico, cultural e identitário para os mais novos. Os alunos da escola de L'Epée, em sua maioria, se tornavam professores após adquirirem os conhecimentos necessários para assumir essa função, é o caso de Ernest Huet, primeiro professor de surdos do Brasil, do qual falaremos adiante.

Paralelamente, na Alemanha, Samuel Heinick (1729-1790) ensinava surdos, individualmente, a desenvolverem a língua oral. A sua experiência lança as bases do Oralismo, na qual se entende a língua oral como a única via de comunicação e desenvolvimento possível para sujeitos surdos. E percebe-se a utilização do que chamavam de gestos como um impedimento para a aquisição dessa língua, e conseqüentemente, do desenvolvimento do sujeito.

Referindo-se ao trabalho desenvolvido por L'Epée, o século XVIII e o início do século XIX se configuram assim como o período que Sacks denominou de “era dourada na história da educação dos surdos” (2010, p.31). A experiência de L'Epée teve ampla divulgação e se tornou modelo para a educação de surdos. Nesse período, o número de escolas públicas para surdos cresceu e a educação se tornou de maior qualidade, formando sujeitos que eram integrantes e ativos na sociedade.

Thomas Gallaudet (1787-1851) foi um grande exemplo da magnitude desse período, a fim de conhecer melhor a educação proporcionada por L'Epée, através dos gestos, foi até a França. A partir do que ele observou e com a ajuda de Laurent Clerc, um dos melhores alunos do abade e professor da escola, Gallaudet cria o American Sylum for the Deaf, em Hartford (GOLDFELD, 1997; SACKS, 2010). Cerca de cinquenta anos depois, em 1864, é criada a Universidade Nacional para Surdos-Mudos, a atual Universidade Gallaudet. Essa instituição

também possui enorme representatividade para a educação bilíngue, pois ela, especialmente na pessoa de Gallaudet, foi uma grande difusora desse modelo educacional em seu país.

Esse caminho de êxito da educação dos surdos a partir dos sinais combinados começou a se perder em 1860, quando os avanços tecnológicos, que facilitavam a aprendizagem da língua oral pelo surdo, como as próteses auditivas, começaram a ganhar grande força, junto com a filosofia educacional oralista (GOLDFELD, 1997).

Em 1880, em Milão, na Itália, aconteceu o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Nesse Congresso foi decidido o método mais adequado para a educação de surdos, a disputa estava entre o método Oral Puro e o Gestualismo ou Manualismo. Essa decisão iria ser tomada por meio de votação dos participantes do congresso. Contudo, os professores surdos não puderam votar. E o Oralismo teve influentes defensores, o principal era Alexander Graham Bell, o criador do telefone. Diante desse contexto, o método Oral ganhou e as línguas de sinais - os gestos - foram proibidos. Dentre os países representados no Congresso, a que se mostrou fortemente contra a decisão tomada foi a dos Estados Unidos, na pessoa de Gallaudet (SOARES, 2005; LACERDA, 1998).

Com essa deliberação, o Oralismo foi difundido em todo mundo. A partir desse momento, a educação dos surdos se reduziu à oralização, os professores surdos não podiam mais dar aula, a língua de sinais foi banida das salas de aula e o seu uso passou-se a se dar clandestinamente, escondida (CAPOVILLA, 2000). Todavia, esse método não apresentou os resultados esperados e as consequências foram devastadoras. A grande maioria dos alunos surdos, saíam do período de escolarização sem ao menos serem alfabetizados, sem dominar conceitos básicos.

A situação hegemônica do Oralismo só começou a mudar em 1960, com a publicação do artigo "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf", de William Stokoe. Nessa publicação, Stockoe comprova que a ASL (Língua de Sinais Americana) e todas as outras línguas de sinais possuíam as mesmas características gramaticais que qualquer língua oral. Ou seja, ele atesta o caráter linguístico das línguas de sinais. Esse artigo é um marco histórico, pois a partir dele, surgem diversas pesquisas sobre as línguas de sinais (GOLDFELD, 1997).

A partir dos baixos resultados produzidos pelo Oralismo e o desenvolvimento das pesquisas em língua de sinais, surgem nessa mesma década a abordagem educacional Comunicação Total. Essa filosofia educacional tinha como objetivo privilegiar a comunicação, e não uma língua. Para isso, utilizava-se de combinações entre a língua de

sinais e a língua oral, ou seja, através de pistas visuais, era ensinado ao estudante surdo a língua oral.

Essa filosofia educacional trouxe ganhos para a educação dos surdos. Pois diferente do Oralismo, na Comunicação Total não havia a proibição da língua de sinais, a visualidade do surdo começava a ser respeitada. Contudo, o seu principal objetivo, de combinar as duas línguas, não podia ser alcançado, pois as duas línguas (oral e de sinais) se configuram em canais distintos. (CAPOVILLA, 2000). Uma das duas sempre era deixada de lado, e normalmente, era a Língua de Sinais. Nesse contexto, a escolarização do surdo continuava a ser prejudicada, e se mantinha em níveis muito baixos de rendimento escolar.

Em paralelo aos estudos sobre a Comunicação Total, as pesquisas sobre as línguas de sinais foram sendo aprofundadas. Com isso, vem o entendimento de que duas línguas não podiam ser utilizadas simultaneamente, surgindo a filosofia educacional Bilíngue (LACERDA,1998). Nesta filosofia educacional, compreende-se que a Língua de Sinais é a primeira língua do sujeito surdo, pois essa é a sua língua natural, que lhe possibilita estar no mundo da linguagem em todas as suas faces. A segunda língua é a língua do grupo majoritário. As variações dessa filosofia consistem na modalidade da segunda língua, que pode ser escrita ou oral. É importante ressaltar que, nesta abordagem o uso dessas línguas não é simultâneo. Diante disso, a língua oral deixa de ser o fim da educação, sendo substituída pela Língua de Sinais, que é o meio mais adequado para construir os conhecimentos escolares para sujeitos surdos.

Na década de 1990, essa filosofia passou a ser amplamente divulgada, e os surdos desencadearam diversos movimentos que lutaram para terem o direito de acessá-la. Esse movimento por uma educação bilíngue, retoma aquilo que L'Epée buscou em 1750, ao ir conhecer a língua utilizada pelos surdos e proporcionar uma educação que reconhecesse e valorizasse aquilo que eles traziam de positivo.

1.1. A Educação de Surdos no Brasil – O INES como referência

A história da educação do surdo no Brasil, tem como marco inicial a entrega por E. Huet (1822-)¹ em 1955, de um relatório para o Imperador D. Pedro II com o objetivo de criar uma Instituto de educação para surdos no Brasil. Nesse relatório, ele apresenta uma proposta para a criação do instituto, deixando claro a sua preocupação em oferecer educação também para aqueles que não tivessem condições de custear a mesma (ROCHA, 2007).

¹ Francês, ficou surdo aos 12 anos, como consequência do sarampo.

Em 1856, foi criado o Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, hoje o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Durante a gestão de Huet, lutou por melhores condições para o Instituto. O curso ofertado na época, tinha duração de seis anos, visando à formação agrícola, para a instrumentação de mão-de-obra, devido ao contexto socioeconômico do Brasil (SOARES, 2005). O seu ensino tinha muita influência do Instituto de Paris.

Em dezembro de 1861, Huet saiu do Instituto por motivos pessoais. Após isso, o Instituto passou por três diretorias, a do frei João do Monte do Carmo, sucedido por Ernesto do Prado Seixas e Dr. Manoel de Magalhães Couto, até 1868. Nesse ano, o Dr. Tobias Leite é enviado pelo ministro do Império para conhecer as condições do Instituto e para que esse fizesse um relatório sobre o mesmo. Nessas visitas, ele percebeu que o Instituto se configurava muito mais como um asilo do que uma escola, pois havia se perdido as suas características educacionais. Diante dessa situação, o então diretor foi exonerado e quem assumiu o cargo foi o próprio Dr. Tobias (SOARES, 2005).

Na sua gestão, o diretor tentou assegurar a característica educativa da instituição. Dentro disso, colocou como os principais objetivos do Instituto possibilitar a comunicação dos surdos e garantir que esses tivessem uma profissão ao final do curso (ROCHA, 2007). Nesse período, ele também começou com uma ação de orientação para todo o país sobre a educação dos surdos. Rocha (2007) coloca que essa é uma iniciativa que traz uma característica que o Instituto assumiu em sua história, a de referência nacional para a educação dos surdos.

Em 1883, decorrente às orientações advindas do Congresso de Milão, foi realizado o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. As decisões tomadas nesse congresso foram consoantes às deliberações do Congresso de Milão. Nesse período, são divulgados dois relatórios, um do Dr. Tobias Leite, defendendo que a língua oral deveria ser ensinada só para os mais aptos, e a língua escrita para todos, junto com o ensino profissional. E o outro do Dr. Menezes Vieira, no qual ele concorda com a adoção do método Oral Puro para todos os surdos, alegando que o Brasil era um país em que a maioria das pessoas eram analfabetas, e por isso, seria desnecessário o ensino da escrita para eles (SOARES, 2005).

Em 1896, A.J. Moura e Silva, professor do Instituto, a partir de um ano de experiência no Instituto de Surdos e Mudos de Paris, fez um relatório afirmando que as disciplinas com enfoque oralista não deviam ser cursadas por todos alunos. Após esse relatório e a reclamação de outros membros do instituto, foi assinado em 1901 o Decreto nº3964, deliberando que as disciplinas Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios só deveria ser ofertada para

aqueles com mais aptidão. Em 1911, essa situação tem mais uma virada, pois por meio do Decreto nº 9.198, o método Oral Puro é adotado pela Instituição. Todavia, três anos após o decreto, o então diretor, Dr. Custódio Menezes, envia um novo relatório ao governo, afirmando a ineficácia do método. (ROCHA, 2007).

Em 1925, o Instituto passa por mais uma mudança, torna-se uma instituição profissionalizante. Ofertando oficinas de sapataria e de encadernação. Em 1926, o Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar, publica a sua tese de doutorado sobre a surdez no Brasil. Para essa tese, realizou visitas ao Instituto, como resultado dessas, mais uma vez, foi levantada a questão sobre o Instituto com um maior caráter assistencialista do que educacional (ROCHA, 2007).

Em 1930, Dr. Armando Lacerda é nomeado por Getúlio Vargas, o novo diretor do instituto. Ele era um homem influente, que muito denunciou sobre as repartições que funcionavam no prédio, e impediam a ampliação das atividades do Instituto. No período em que esteve à frente do Instituto, diferenciou o ensino de acordo com a existência ou não de resíduos auditivos. Sendo dividido em Linguagem Escrita, Linguagem Oral (Leitura Labial e Linguagem Oral/Auditiva). Outra iniciativa desse diretor, é colocar que a aprendizagem de um ofício como pré-requisito para que o aluno terminasse o curso (ROCHA, 2007).

Outra figura com grande representatividade para o Instituto é Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, ex-aluno, que se tornou professor. Rocha (2007, p.70) afirma que a sua contratação marca “o início da brilhante atuação de um dos mais importantes educadores da história da Instituição”. Semelhante à outro ex-aluno, que foi Repetidor, Flausino José da Costa Gana, em 1871. E como vários outros alunos que foram contratados após concluírem os estudos. Essa é uma atitude que perpassa toda a história do Instituto. E traz à tona, mais uma vez, a importância de profissionais surdos atuando na educação de alunos surdos.

De 1951 a 1961, a direção do Instituto foi assumida por Ana Rímoli de Faria Dória. Nesse período, ela criou o Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, sendo o primeiro curso com essa especificidade. Ele possuía um currículo similar aos outros Cursos Normais, com um núcleo específico. Dois anos depois do início do curso, chega ao Instituto, a convite da diretora, a professora argentina Ângela de Liz. Junto com ela, vem a retomada do método Oral Puro. (ROCHA, 2007). Nos anos 50, aumentaram o número de publicações do Instituto, todas voltadas para o Oralismo.

Em 1957, o Instituto comemora o seu primeiro centenário. Dentro desse momento é lançada a campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, com o objetivo de promover a formação de professores especializados na educação dos surdos, e dar mais atenção à essa

área. Ainda nessa comemoração, ocorre uma mudança no nome da Instituição, passando a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos, nome que carrega até hoje.

Mesmo diante das várias ações de divulgação do Oralismo e da proibição da Língua de Sinais dentro de sala de aula, pesquisas relatam que a língua se manteve viva nos corredores, nas conversas informais que aconteciam no Instituto, e às vezes até de maneira escondida em banheiros e dormitórios. Ou seja, ela nunca deixou de ser a primeira língua dos surdos, a língua que eles utilizavam para comunicarem entre si.

Na década de 80, começou a chegar ao INES a filosofia da Comunicação Total. E a língua de sinais voltou a ser pensada dentro do contexto educacional do INES. E mesmo fora do Instituto, se tem ampla divulgação dessa língua através da novela Sol de Verão, em rede aberta. A diretora que marca de maneira decisiva a entrada oficial da Língua de Sinais no Instituto, é a diretora Lenita de Oliveira, que assume o cargo em 1985. Após diversos diretores ligados à área médica, e que pouco tinham ligação com a educação, ela traz um novo olhar para o Instituto (ROCHA, 2007).

Diante do grande conflito que era colocar a Língua de Sinais no currículo, ela realiza uma pesquisa com os pais, questionando qual seria o melhor método para seus filhos. Sendo que eram três opções, e dessas, duas utilizavam a língua de sinais. Os pais que optassem por uma dessas duas, teriam que fazer um curso de Libras. Com a posse do Presidente Fernando Collor, a diretora é afastada do cargo, algo que causou muito desagrado a todos do INES (ROCHA, 2007).

Contudo, as duas gestões seguintes seguiram o caminho iniciado por Lenita de Oliveira e a ascensão da LIBRAS só aumentou, tornando-se a língua de instrução do Instituto. Em 2006, aconteceu a criação do Instituto Superior Bilíngue de Educação. Esse Instituto marca a chegada por definitivo do Bilinguismo ao INES.

Pode-se observar na história do INES, que resume muito bem a história da educação do surdo no Brasil, que ele acompanhou o movimento do mundo na adoção das diferentes filosofias educacionais até chegar à uma proposta de Bilinguismo, e hoje é uma das principais referências no país na luta por uma educação bilíngue para estudantes surdos.

1.2. Filosofias Educacionais

Como foi visto no panorama histórico da educação de surdos, ao longo da mesma foram desenvolvidas três filosofias educacionais, que com características e princípios distintos, coexistem nos diversos ambientes educacionais para surdos.

1.2.1. Oralismo

A filosofia educacional Oralista visa integrar o sujeito surdo na sociedade ouvinte a partir da língua oral. Nesta perspectiva, acredita-se que apenas a modalidade oral poderá cumprir todas as funções necessárias para que o surdo possa estar dentro da sociedade e ter uma vida, dita normal. Dentro dessa compreensão, a surdez é vista como um déficit que dever ser reparado, curado a partir da estimulação auditiva, do fazer ouvir e falar oralmente. E o modelo a ser seguido é o ouvinte, buscando-se aproximar ao máximo desse modelo (GOLDFELD, 1997; BRITO,1993).

Com esses fins, a criança precisa ser exposta à língua oral o mais cedo possível e de forma intensa, pois esse deve ser a sua única forma de comunicação, sendo vedadas as línguas de sinais, pois acredita-se que a língua de sinais é o maior obstáculo no Oralismo. Nessa ótica, a educação tem o aprendizado da língua oral como o seu maior objetivo, devendo utilizar todos os recursos possíveis para que ele seja alcançado. Os outros conteúdos, ficam submetidos à oralização. O aluno considerado bem sucedido é aquele que domina a língua oral (GOLDFELD, 1997).

O Oralismo encontra suas maiores críticas nos baixos resultados escolares obtidos. Pois com a redução da educação à língua, os outros aspectos que também são importantes para o desenvolvimento da criança são deixados de lado. Outra crítica que também justifica esses resultados é que mesmo se tendo um grande avanço em termos de recursos importantes para a oralização, a mesma não se dá da maneira esperada, pelo fato da língua oral não ser a natural do surdo, e por isso, para que ele a adquira é necessário muitos recursos, que muitas vezes são de difícil acesso ou execução, ou que nem chegam ter eficácia. Como coloca Capovilla (2000):

Embora todos esses desenvolvimentos que procuram reparar o déficit auditivo possam ter levado a algum progresso, ainda assim, parecem estar bastante aquém do objetivo maior que é permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem (p. 103).

O Oralismo também recebe muitas críticas, porque ao não respeitar a língua de sinais e querer transformar o surdo em ouvinte, ele não reconhece a identidade, cultura da comunidade surda.

1.2.2. Comunicação Total

A Comunicação Total tem como objetivo olhar o sujeito surdo para além da língua, privilegiando a comunicação. Para que apenas a língua oral seja suficiente para o desenvolvimento da criança surda, cria pistas visuais para facilitar a compreensão do que está sendo dito oralmente, porém também visa que o surdo seja integrado na comunidade ouvinte. Esse uso simultâneo das duas línguas é chamado de bimodalismo, visando amenizar qualquer dano no desenvolvimento que a surdez possa causar (LACERDA, 1998; GOLDFELD, 1997).

Essa abordagem foi amplamente utilizada no mundo, apresentando-se de muitas formas. Foram criados diversos sistemas de comunicação, distintos entre si, mas todos com o objetivo de facilitar a comunicação (CAPOVILLA, 2000).

Autores apontam (CAPOVILLA, 2000; BRITO, 199; GODFELD, 1998; LACERDA, 1997) que a Comunicação Total trouxe avanços para a educação de surdos, pois a língua de sinais deixa de ser proibida, os surdos deixam de ser vistos apenas pelo déficit biológico, a comunicação entre surdos e ouvintes foi facilitada. Contudo, no âmbito educacional, os problemas persistiam e os surdos continuavam a ficar anos nas escolas e saíam de lá sem domínio dos conteúdos escolares.

Outro aspecto levantado é que o objetivo inicial de se opor ao oralismo se perdeu, pois essa filosofia acabou se tornando uma ferramenta do oralismo. Já que o uso simultâneo das línguas se mostra cognitivamente, linguisticamente impossível. E assim, se privilegia uma língua e a outra fica de lado, e quem sai perdendo nessa balança é a língua de sinais. Além do mais, a língua de sinais é tratada apenas como mais um recurso em prol da aprendizagem da língua oral.

1.2.3. Bilinguismo

O Bilinguismo compreende a utilização da língua de sinais como primeira língua da pessoa surda e a língua do grupo ouvinte, como segunda língua. Sendo que essas duas vão conviver no ambiente educacional, mas não serão utilizadas simultaneamente. Nesse contexto, o surdo deixa de ser visto a partir do déficit biológico, e passa a ser olhado a partir da sua identidade, cultura. Dessa forma, reconhece a língua de sinais como sua língua natural, que possibilitará ao surdo ter um desenvolvimento sem prejuízos, assim como o ouvinte. Essa língua, a primeira, será a utilizada em todo o processo pedagógico, será a língua de instrução,

como toda língua materna, sendo que essa servirá de base para adquirir todos os outros conhecimentos, inclusive a segunda língua.

Foi a partir da perspectiva dessa filosofia educacional que esse trabalho foi construído, por isso, no próximo capítulo ela será melhor detalhada.

2. O BILÍNGUISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Através do panorama histórico da educação de surdos, foi possível conhecer algumas das práticas que influenciaram as três filosofias educacionais que atuam nesse contexto. Contudo, como o Bilinguismo é o objeto de estudo deste trabalho, faz-se necessário compreendê-lo melhor.

O Bilinguismo para surdos parte da ótica da diferença, saindo da perspectiva da normalização, que foi por muito tempo, a vigente na educação dos surdos. Dessa forma, é caracterizado pela utilização da Língua de Sinais, como a primeira língua do sujeito surdo (L1), e a língua oral na modalidade escrita e/ou oral, utilizada pela comunidade ouvinte, como segunda língua (L2).

A questão linguística é essencial para a educação de surdos, contudo o Bilinguismo também abarca outras questões, como as psicológicas, sociais, culturais, políticas, que dizem respeito à forma com que os surdos são olhados dentro do contexto educacional (QUADROS, 2008; SKLIAR, 1999). Entendendo que a cultura, a língua da comunidade surda é diferente da comunidade ouvinte, mas não é inferior a mesma, e assim, deve ser reconhecida e valorizada.

Diante disso, considera-se que o surdo, desde que tenha a sua língua, a sua singularidade visuo-espacial reconhecida, terá condições de ter um desenvolvimento pleno e avançar em níveis acadêmicos, além de ser um sujeito com uma autoestima elevada, que valoriza e se orgulha da sua cultura e identidade. (DORZIAT, 1999). Todavia, 95% dos surdos são advindos de famílias ouvintes, que não conhecem a Língua de Sinais, não oferecendo a esses sujeitos o material linguístico necessário e por isso, esses não adquirem a sua língua no período ideal, por volta dos três anos de idade, tendo grandes prejuízos à vista da importância da linguagem no desenvolvimento humano. Como aponta Sá (1999, p.47) “a ausência de linguagem impede a penetração do surdo no mundo intelectual e cultural dos homens, entervando sua experiência social”.

Nessa realidade, esses surdos adquirem a sua língua natural quando entram na escola. E por chegarem à mesma sem língua, possuem conhecimento de mundo muito empobrecido. Nesse contexto, a escola para surdos tem papel fundamental no desenvolvimento dessas crianças (DORZIAT, 1999). O Bilinguismo reconhece a Língua de Sinais como a primeira língua do surdo, e faz dela a língua de instrução que perpassa todo o universo escolar. Algo que possibilita a aquisição da língua por esses sujeitos.

Para que isso seja possível, o professor que vai atuar nessa escola deve ser, prioritariamente, surdo. Pois esse será modelo identitário e linguístico desses alunos. Esse

professor poderá transmitir valores, costumes da cultura que esse aluno pertence, ensinando-o a valorizá-la. Além de ser um exemplo positivo de um profissional bem sucedido (SLOMSKI, 2010). Diferente do professor ouvinte que mesmo tendo domínio da língua de sinais, sempre terá uma língua materna e cultura diferente da do surdo. E se esse optar por trabalhar na educação de surdos, terá que reconhecer e valorizar a língua de sinais e a comunidade surda.

A cultura é elemento essencial para uma educação verdadeiramente bilíngue. A língua não pode ser aprendida no vácuo, ela se faz presente na cultura. Fazendo com que a educação dos surdos deva ser além de bilíngue, bicultural, pois esse sujeito tem a sua cultura própria, contudo também transita e convive com a cultura ouvinte (QUADROS, 1997; SLOMSKI, 2010). Segundo Slomski (2010, p.56 e 57):

[...] a situação do surdo pode ser caracterizada como sendo *bicultural*, quando a este é dada a oportunidade de viverem em duas realidades: uma por meio da Língua de Sinais, que é utilizada quando estão junto a seus pares ou as pessoas próximas envolvidas com a comunidade surda; a outra por meio da Língua Portuguesa, quando estão junto aos ouvintes.

A educação bilíngue tem que ter como objetivo o desenvolvimento das potencialidades que os surdos apresentam. Pensando assim em meios, métodos que estimulem e respeitem a sua singularidade visuo-espacial, conseqüentemente a Libras. Entretanto, isso não significa que os conteúdos presentes no currículo serão adaptados. Esses se manterão iguais ao da educação regular, de alunos ouvintes, o que se altera é o meio utilizado, a língua de instrução (SÁ, 1999).

Sendo assim, o reconhecimento e a utilização da Língua de Sinais, assim como a presença do surdo adulto são pressupostos essenciais para que os objetivos da educação bilíngue para surdos sejam alcançados. Contudo, a maneira como esse bilinguismo irá acontecer pode variar, existindo diferentes tipos de bilinguismo. Em um modelo, a criança terá o mais precocemente contato com a Língua de Sinais, sendo garantindo a aquisição da língua natural. E só após o domínio dessa, que a segunda língua será introduzida. Em outro modelo, as duas línguas serão ensinadas simultaneamente, mas sempre em momentos distintos (QUADROS, 1997; SLOMSKI, 2010).

No Brasil, as línguas envolvidas na educação bilíngue são a Libras (L1) e o Português (L2).

2.1. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

A Libras é a língua natural do surdo, que foi criada e passada de geração a geração pela comunidade surda. Por esse motivo, é a primeira língua do sujeito surdo, que deve ser utilizada por ele em toda a sua vida, especialmente no contexto educacional. Como coloca Skliar (2001, p.93): “trata-se da língua da educação e da escolarização dos surdos; da língua por intermédio da qual a criança surda poderá formular hipóteses sobre o mundo, criticar, dialogar, se emocionar, discutir”. A utilização dessa língua em todos os contextos de sua vida é um direito do surdo. A educação bilíngue busca assegurar esse direito (QUADROS, 1998).

As línguas de sinais possuem todos os elementos linguísticos que qualquer outra língua, podendo criar um número infinito de sentença, utilizando recursos manuais e não manuais (KARNOPP, 2004). Fato que foi comprovado pela primeira vez em 1960, por Stokoe e ao longo dos anos, foram surgindo outros estudos que reafirmam o *status* linguístico das mesmas (QUADROS, 2008). Contudo ainda existem muitos preconceitos e mitos que rodeiam essas línguas. Karnopp (1994, p.24-32 *apud* QUADROS, 1997, p.46) traz quatro mitos sobre as línguas de sinais:

- a. A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.
- b. Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.
- c. Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.
- d. A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.

Além desses, Quadros (1997, p.46) aponta mais dois mitos:

- e. As línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.
- f. As línguas de sinais, por serem organizadas especialmente, estão representadas no hemisfério direito. Esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial; portanto, as línguas de sinais não constituem um sistema linguístico com representação hemisférica.

Essas concepções inadequadas são direcionadas para o mesmo caminho, a da crença que a língua de sinais é um sistema linguístico superficial e restrito, que não se configura como uma língua, apenas como uma manobra utilizada pelos surdos para suprir a falta de audição. Esse olhar equivocado tira o valor dessa rica produção construída histórica e

socialmente pelos surdos, e mais uma vez, traz um olhar ouvintista² que percebe o surdo a partir da falta.

A Libras é uma língua visual-gestual, pois “a informação linguística é recebida pelos olhos, e produzida pelas mãos, por expressões faciais e corporais” (KARNOPP, 2004, p.75). A sua gramática, assim como em outras línguas de sinais, é expressa por relações espaciais altamente complexas. Sendo que os “mecanismos espaciais são fundamentais nas línguas de sinais, pois determinam relações sintáticas e semânticas/pragmáticas (QUADROS, 1997, p.50).

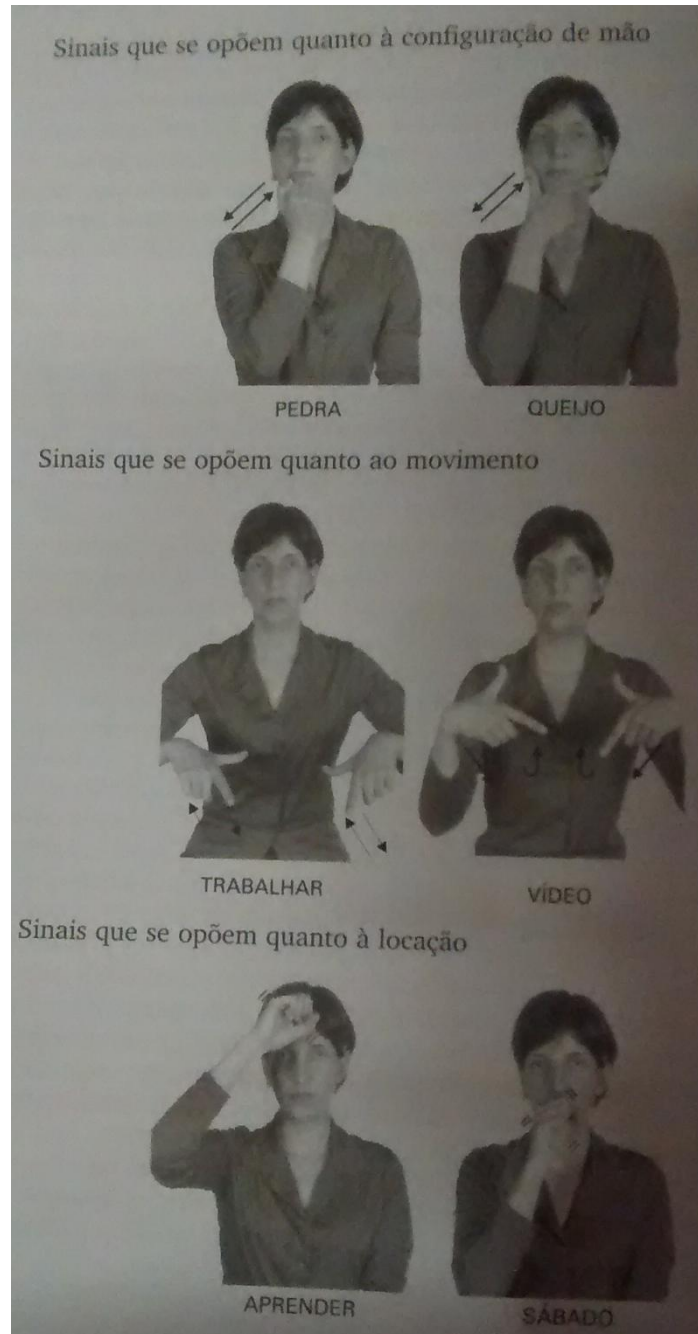
O sinal é o item lexical da Libras, sendo formado por parâmetros fonológicos. Quadros e Karnopp (2004) e Brito (2010) apontam quais são esses parâmetros:

- **Configuração de Mão (CM):** refere-se a formas tomadas pela mão ao fazer o sinal;
- **Movimento (M):** envolve as diversas direções e formas na construção do sinal;
- **Ponto de Articulação (PA):** o espaço no qual o sinal é articulado, sendo que ele pode ser em um espaço neutro próximo ao corpo ou uma região do corpo, como a cabeça, tronco e mão.
- **Expressões Não-Manuais (ENM):** englobam os movimentos e expressões face, dos olhos, da cabeça ou do tronco.
- **Orientação de Mão (Or):** orientação assumida pela mão na realização do sinal.

É possível perceber a diferenciação desses parâmetros em alguns sinais, como é o caso abaixo:

² Segundo Skliar (1998, p.15) o ouvintismo “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

Figura 1 - Pares mínimos na Língua de Sinais Brasileira



Fonte: Quadros e Karnopp, 2004.

Todos esses aspectos devem ser ao máximo explorados na educação bilíngue. Pois além do nível linguístico, a Libras se configura como um traço cultural e identitário da comunidade surda. É através dela que as experiências vividas no mundo pelos surdos são traduzidas (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

E mesmo estando sempre presente na comunidade surda, a Libras só foi reconhecida como uma língua pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Essa lei entende a Libras como um sistema linguístico legítimo, visuo-gestual, com gramática própria. Além de assegurar

iniciativas que apoiem o uso e difusão dessa língua e cursos de formação em nível médio e superior no seu ensino.

Para regulamentar essa Lei e o artigo nº 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que também trata da Libras como fator de acessibilidade, foi criado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Esse decreto é um marco para a educação bilíngue e a valorização da Libras. Pois ele apresenta a educação dos surdos de um enfoque bilíngue, envolvendo a Libras como primeira língua e o Português como segunda língua. E para que isso seja possível, traz pontos essenciais, como a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. Nele também consta a promoção de cursos de formação de professores de Libras, sendo que para ocupar as vagas desses cursos os surdos terão prioridade, ou seja, os ouvintes só ocuparão essas vagas na falta de surdos. Outra marca desse decreto é colocar a Libras como fator fundamental para a acessibilidade à informação e ao conhecimento, e que o poder público tem o dever de difundir-la.

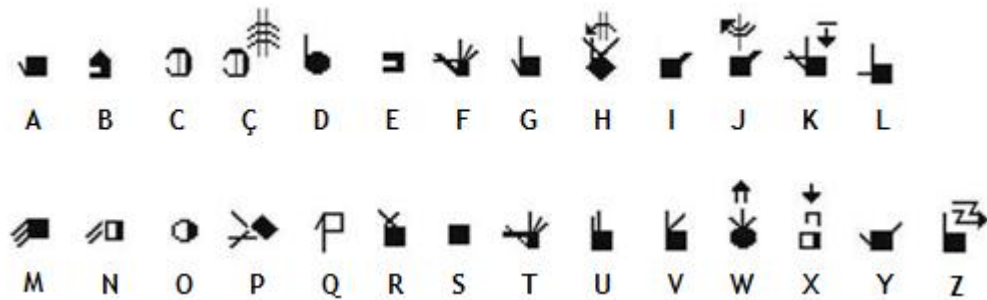
Outro aspecto destacado na Lei nº 10.436/2002 é que a Libras não substitui a modalidade escrita do Português. E em uma educação que se proponha bilíngue para surdos brasileiros, a segunda língua, como já foi dito, deve ser a língua portuguesa, princípio previsto pelo Decreto 5626/05.

2.2. Língua Portuguesa para Surdos

Como anunciado anteriormente, a Língua Portuguesa é que cumpre o papel de segunda língua na educação Bilíngue do Brasil. Mesmo estando explícito na lei que ela deve estar presente na educação de surdos, essa questão não é consenso na comunidade surda e entre educadores dessa área. Isso porque alguns consideram que o surdo deveria ser alfabetizado unicamente na sua língua materna, utilizando o signwriting, o sistema de escrita em sinais.

A SignWriting surge para se configurar como uma representação visual da língua de sinais, pois muitos estudiosos consideram que a língua portuguesa não atende as especificidades do sujeito, por ser uma representação escrita da língua oral como o surdo não utiliza o canal auditivo, e sim o visual, a signwriting deveria ser a primeira representação escrita utilizada pelo surdo, assim como a língua de sinais (CAMPOS e SILVA, 2013). Abaixo segue o alfabeto em signwriting, a efeito de ilustração.

Figura 2 – Alfabeto em SignWriting



Fonte: Projeto Freedom 2 Talk

Além de possibilitar a aproximação entre a língua falada e escrita, a SignWriting vem como uma reafirmação da cultura surda e da língua de sinais. Como coloca Stumpf (2004, p.xli): “A escrita de língua de sinais valoriza a cultura surda. Nós os surdos podemos ler a nossa própria língua em uma escrita que reproduz os sinais”. É a partir dessas considerações que alguns estudiosos defendem que o estudante surdo deveria ser alfabetizado na língua de sinais e na escrita dos sinais. Mesmo com essa divergência, a grande maioria ainda acredita na importância da língua portuguesa, como caminho de acesso à informação e para o exercício pleno da cidadania, como resalta Quadros e Schmiedt (2006):

[...] o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania.

Dentre as modalidades da Língua Portuguesa, a escrita é apontada como mais adequada, por ser visual e devido à condição biológica dos sujeitos surdos que impede a entrada do estímulo sonoro, fazendo com que a língua oral demande de diversas técnicas, envolvendo questões complexas, de ordem cognitiva e também social (SALLES et al., 2004). Se for do desejo do surdo e da sua família, a legislação recomenda que esse aprendizado se dê fora do contexto educacional.

O português escrito também apresenta algumas questões dificultadoras, como o impedimento da informação sonora, que faz com que o aprendizado dessa língua se dê forma sistematizada, mas isso não se configura como algo que impossibilita o aprendizado dessa língua (SALLES et al., 2004). Pois a modalidade escrita possui uma característica visual, bastante marcante no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos sujeitos surdos, que é facilitadora nesse processo de aprendizagem. E é nessa característica que o ensino do

português para surdos deve ser pautado, se distanciando da visão que vê a escrita apenas como representação da oralidade (GESUELI, 2012).

Para que o ensino do português seja possível é fundamental romper com o ensino baseado no português para ouvintes, usando os mesmos métodos para as crianças surdas (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Dessa forma, esse ensino vai além do processo de alfabetização, de aquisição de estruturas e regras gramáticas, ele se configura muito mais como um processo de letramento, no qual é valorizado o poder de comunicação, o saber estabelecer relações por meio da língua (PEREIRA, 2012).

Nesse caminho de ensino e aprendizado do português, o aluno passa por três estágios de interlíngua, nos quais se percebe a forte influência da estrutura da Libras no português escrito e que à medida que o estudante surdo se apropria dessa estrutura as interferências diminuem (Brochado, 2002 *apud* QUADROS E SCHMIEDT, 2006). Por isso, é crucial que o professor reconheça que a situação linguística em que o surdo se encontra é diferente da do ouvinte, pois o português é para ele uma língua instrumental, e que por isso a escrita desse aluno não pode ser comparada com a produção de um aluno que tem o português como sua língua materna.

Além disso, é importante o aluno compreender o motivo de estar aprendendo essa língua, pois diferente da Libras, que é a sua língua natural, o aprendizado do Português não se dará de forma espontânea e a motivação do aluno é fundamental para que esse processo seja bem sucedido. Consoante com Gesueli (2012, p.174): “O sentido da escrita está no fato de se ter consciência sobre o porquê e para que se escreve”. É determinante que esse ensino se dê de forma contextualizada, refletindo a realidade, as situações que esse aluno irá encarar fora do ambiente escolar. O uso da internet é indicado como excelente recurso no aprendizado da Língua Portuguesa, pois é um meio utilizado pelos surdos, e que cumpre esse papel de refletir uma situação que os surdos vão de fato precisar do português (SALLES et al., 2004).

Nesse processo de aquisição da segunda língua, a língua materna se faz fundamental, no caso dos surdos, o conhecimento adquirido na Libras dará subsídio para a alfabetização do Português. Ou seja, o aluno que é fluente na sua língua natural, terá melhor desempenho nas outras aprendizagens. É por meio da língua de sinais que o surdo irá falar do português, das suas estruturas e regras, e recontextualizar aquilo que está sendo lido a partir do seu conhecimento de mundo, que é expresso na Libras. Por isso, ela deve ser sempre reconhecida e valorizada como a primeira língua do sujeito surdo (QUADROS e SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2012; GIORDANI, 2012).

Diante disso, ter uma educação bilíngue é direito dos surdos, pois é a mesma que oportunizará uma educação de qualidade. E é em favor desse direito que os surdos vêm lutando, como veremos no próximo capítulo.

3. O MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO EM FAVOR DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA SURDA

No decorrer da história, é possível ver várias manifestações do Movimento Surdo, buscando seus direitos, o reconhecimento da Libras e uma educação que saísse da lógica patológica e do campo da deficiência. Todas as conquistas e avanços relacionados à educação e aos direitos de maneira geral dos surdos foram frutos das ações do Movimento Surdo. Dentro desse movimento as diversas associações possuem um papel fundamental, de maneira excepcional, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)³, que sempre esteve à frente do movimento. Os pesquisadores e educadores da área também foram muito importantes nesse processo, pois existe uma troca dos conhecimentos produzidos na academia com as associações que dão embasamento ao movimento.

A primeira grande busca e conquista dos surdos no Brasil foi pelo reconhecimento da Libras, como a língua da comunidade surda, que se deu através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, mas até chegar nesse momento muitas foram as ações do movimento para mostrar ao país os seus anseios.

Em 1880, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Como coloca Neves e Xavier (2013, p,72): “Já, neste primeiro encontro, a pauta de reivindicações específicas dos ativistas surdos incluiu o direito à língua de sinais”. E depois desse congresso, aconteceram diversos outros que tinham como objetivo pensar os direitos da pessoa com deficiência, em que os surdos tinham participação ativa e lutavam por seus direitos (NEVES e XAVIER, 2013).

A primeira grande manifestação pública do Movimento Surdo aconteceu em 1994, em Copacabana, no Rio de Janeiro. Uma passeata, que contou com cerca de mil pessoas, e teve a organização do grupo Surdos Venceremos e o apoio da FENEIS. Essa passeata deu visibilidade ao Movimento Surdo e mostrou um fortalecimento do mesmo (NEVES e XAVIER, 2013).

Outro grande momento foi a produção do documento *A Educação que Nós Surdos Queremos* (ANEXO A), durante um evento, que era o pré-congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que aconteceu no Rio Grande do Sul, em 1999. O documento foi produzido a partir do debate sobre os principais direitos dos surdos, que utilizavam a Língua de Sinais (NEVES e XAVIER, 2013).

³ A FENEIS, fundada em 1984, é uma entidade representativa da comunidade surda nacional, que luta pelos direitos das pessoas surdas, com diversos escritórios regionais no país, inclusive o de Brasília/DF.

As questões educacionais foram as mais contempladas no documento. Contudo, ele não se restringiu a elas, as demandas referentes à cidadania, a não propagação do preconceito e o acesso à informação também estiveram presentes. Dentre as metas contidas no documento, destaco:

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos. 2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas. [...] 6. Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. [...] 22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda. 54. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos (FENEIS, 1999, p.1-5, com adaptação).

Para dar visibilidade ao movimento e a esse documento, foi realizada uma passeata nas ruas de Porto Alegre, que teve a participação de cerca de 1500 pessoas. Esse ato foi encerrado na porta do Palácio do Governador, onde foi entregue à várias autoridades locais o documento (NEVES e XAVIER, 2013).

Após esse momento, os surdos continuaram a fazer diversas manifestações, no intuito de assegurar, primeiramente, leis estaduais e municipais que reconhecessem a Libras. Para depois, conseguir a tão almejada Lei da Libras, 10.436/2002. Três anos após esse marco, e também depois de muita mobilização do Movimento Surdo, outra conquista foi alcançada: o Decreto 5.626/2005.

Esse Decreto partiu da iniciativa do governo, mas foi produzido a partir de consulta pública. Dessa forma, as diversas associações de surdos, pesquisadores e educadores, assim como a FENEIS, contribuíram para a redação do mesmo. Por isso, ele contempla muitos dos anseios dos surdos no que diz respeito à educação. Ele ainda traz algumas limitações em relação àquilo que os surdos querem, mas já representou um grande avanço na luta pelos direitos educacionais dos surdos.

E a luta continuou dentro dos espaços de debate em relação aos direitos dos surdos e das minorias, de maneira geral. A semente do movimento mais recente foi na Conferência Nacional da Educação (CONAE) em 2010. Nessa conferência, mesmo depois de acordado com os diferentes grupos minoritários, que todos votariam nas propostas que os grupos apresentaram, porque cada um que sabe da sua realidade, os outros grupos, com exceção da Liga Brasileira de Lésbicas e a Educação do Campo, foram influenciados por grupos representantes do Ministério da Educação (MEC) e que eram a favor da política de educação

inclusiva, e votaram contra as propostas do grupo de surdos. Ou seja, nessa conferência representantes e entidades ligadas ao MEC acusaram abertamente as Escolas Bilíngues de serem espaços segregacionistas, algo que fez com que as propostas dos surdos fossem rejeitadas pelos outros grupos minoritários (LUCAS, 2010).

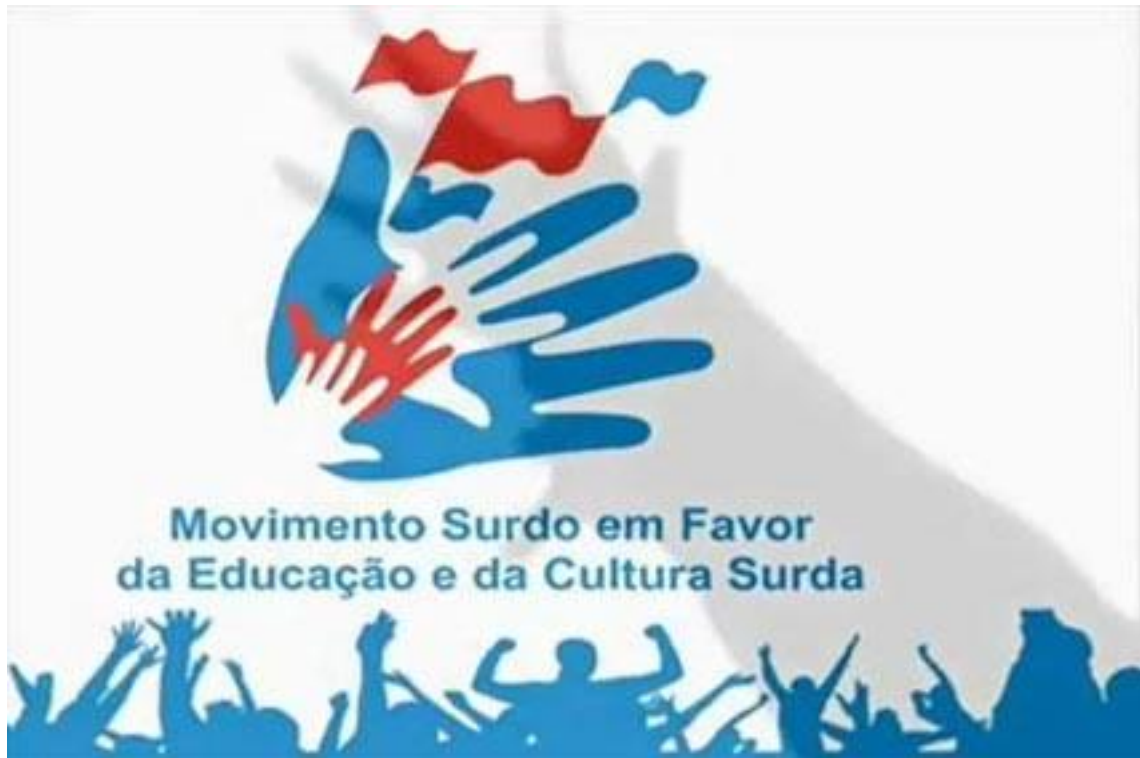
Esse acontecimento na CONAE foi relatado na Revista nº40 da FENEIS. Nessa mesma edição, a diretora de políticas especiais do MEC, Martinha Clarete faz uma declaração que revolta a comunidade surda:

[...] do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (LUCAS, 2010, p.23).

Essa mesma diretora do MEC, Martinha Clarete, foi ao INES em 2011, anunciar que o instituto iria ser fechado até o final do ano. Esse anúncio foi o verdadeiro estopim para o movimento atual. Isso porque, primeiramente, o INES possui muita representatividade para a educação de surdos, é o berço da educação de surdos no Brasil. Além disso, o seu fechamento significaria um grande retrocesso e um enfraquecimento da educação bilíngue, já que a partir dele as escolas bilíngues já existentes, provavelmente seriam fechadas e outras não seriam abertas. Como consequência disso, os surdos continuariam sofrendo os resultados de uma educação que os percebe a partir da falta e aniquila as suas potencialidades.

Nesse momento começa um grande movimento, principalmente, via internet, de manifestações para que o INES não fosse fechado. Começando pelo ator surdo Nelson Pimenta, que divulgou um vídeo, no qual ele fala dos riscos que os surdos corriam, com o fechamento do instituto (CAMPELLO e REZENDE, 2014). Esse movimento teve a participação de várias personalidades, inclusive de pessoas que não são ligadas diretamente ao movimento surdo. Algo que gerou uma ampla divulgação da mídia. Abaixo é possível ver o símbolo desse movimento:

Figura 3 – Símbolo do Movimento Surdo



Fonte: Página Eletrônica do Espaço do Servidor

Diante disso, houve um fortalecimento do Movimento Surdo, e eles expõem em nível nacional, o seu desejo por uma educação bilíngue, e que a educação inclusiva, promovida pelo MEC não atende as suas especificidades. E que dessa forma, eles precisam que as escolas bilíngues já existentes continuassem funcionando e que outras fossem abertas, e que a Educação Bilíngue deveria ser incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), que estava sendo discutido na Câmara dos Deputados e no Senado (CAMPELLO e REZENDE, 2014).

Mesmo com a reportagem do O Globo, em 30 de março de 2011, dizendo que o MEC não fecharia o Instituto e que o anúncio da diretora teria sido um equívoco, os surdos continuaram a se mobilizar, pois não sentiram segurança no que foi divulgado. Criaram o abaixo-assinado *Em defesa da Educação de Surdos no INES*, com versão online e física (CAMPELLO e REZENDE, 2014). Esse abaixo assinado foi o primórdio da manifestação histórica que aconteceu em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011, que contou com cerca de quatro mil pessoas, foto abaixo (FENEIS, 2011a).

Foto 1 – Manifestação do Movimento Surdo em Brasília



Fonte: Revista FENEIS n° 44

Ela foi composta por uma intensa agenda, com diversos compromissos, todos voltados para a defesa da escola bilíngue para surdos, ou seja, para a manutenção das escolas bilíngues e para a inclusão das emendas criadas pelos surdos no texto do PNE. O primeiro compromisso dessa agenda foi uma reunião com o Ministro da Educação Fernando Haddad, na qual os surdos falaram da importância da escola bilíngue, entregaram o abaixo-assinado e um texto com as propostas que não foram aceitas na CONAE 2010. Na foto abaixo é possível ver o Ministro e alguns representantes do Movimento Surdo (FENEIS, 2011a).

Foto 2 - Ministro da Educação com representantes do Movimento Surdo

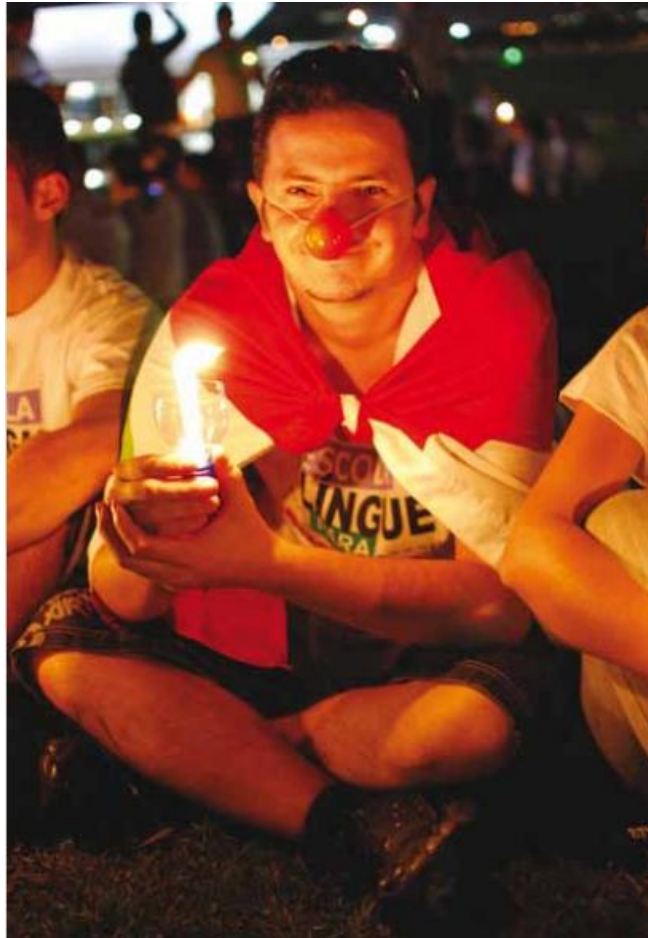


Fonte: Neivaldo A. Zovico – Blog Acessibilidade para surdos

Após essa reunião, os surdos foram para uma audiência pública no Senado Federal. Nela, diversos deputados e senadores fizeram pronunciamentos em favor da educação bilíngue. Em declaração para a Revista da FENEIS, o Professor surdo do Departamento de Linguística da UnB, Messias Ramos Costa fala como foi essa audiência: “A acolhida calorosa dos senadores e deputados e a ampla participação popular trouxeram para nós, surdos, a esperança de que a luta pela nossa língua e pela nossa cultura não é em vão” (FENEIS, 2011a, p.11). No encerramento dessa audiência, os surdos distribuíram para os deputados e senadores os documentos que foram entregues ao Ministro da Educação (FENEIS, 2011a).

Na noite desse primeiro dia de manifestação, os surdos tomaram o gramado do Congresso Nacional, segurando velas que lembravam e homenageavam a todos os surdos que lutaram pela preservação da língua de sinais, em um período em que a mesma era proibida. E que por isso, os surdos, que estudavam no INES no internato, precisavam usar velas para poderem conversar a noite, longe dos olhos dos professores e vigilantes (FENEIS, 2011a). Esse momento da manifestação, está ilustrada na foto a seguir:

Foto 3 - Surdos acampam no gramado do Congresso Nacional



Fonte: Revista da FENEIS nº44

O segundo dia de manifestação foi tomado pela passeata realizada, nas ruas da Esplanada dos Ministérios. A concentração foi no Museu Nacional, reunindo cerca de quatro mil pessoas, que depois foram guiadas por um carro de som. Durante toda a passeata, tiveram manifestações culturais e depoimentos dos surdos que lideram o movimento (FENEIS, 2011b).

Durante a passeata, representantes da Feneis participaram da reunião do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). Nessa reunião, a diretora da FENEIS, Patrícia Rezende, falou sobre a manifestação e os motivos da mesma. E também comentou sobre a Nota Técnica nº 5/2011 (ANEXO B). Algo que gerou forte debate entre os representantes surdos e representantes do MEC (FENEIS, 2011^a).

Essa nota técnica foi expedida com o objetivo de implementar a Educação Bilíngue. Contudo a concepção de educação bilíngue do MEC destoa do que o Movimento Surdo reivindica como educação bilíngue, principalmente no que se refere aos espaços, usos da língua, concepção de identidade e cultura surda. A concepção de educação bilíngue para

estudantes surdos do MEC é compreendida a partir do conceito estruturado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, que define educação bilíngue como aquela realizada em escolas inclusivas (Leia-se escolas regulares, que em sua maioria não são realmente inclusivas), no qual a língua de instrução continua sendo a Língua Portuguesa e o professor deverá ser bilíngue e considera a Libras como uma língua instrumental.

Dessa forma, a Libras é assegurada no AEE (Atendimento Educacional Especializado), no contraturno para complementar o ensino nas classes regulares. Além disso, a proposta do MEC de educação bilíngue se restringe aos espaços escolares regulares, pois não há uma compreensão da identidade surda e da cultura surda, estas são vistas a partir de um conceito generalista: “A educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez” (MEC, 2011, p.2). Outro equívoco explícito nessa nota é trazer a modalidade da língua oral como presente na educação bilíngue. Algo que entra em conflito com a Lei 10.436/2002 e com o Decreto 5626/2005, que falam que a educação bilíngue se dará por meio da Libras e do Português Escrito. Em resposta, a essa Nota Técnica, a FENEIS expediu uma Nota de esclarecimento (ANEXO C), trazendo a legislação que respalda a Educação Bilíngue e que confronta o documento do MEC.

Mesmo com esse conflito na reunião da CONADE, Karin Strobel, então presidente da FENEIS, diz que o saldo foi positivo, pois os surdos lutaram com muita firmeza por seus direitos. Outro evento que aconteceu concomitante à passeata foi uma audiência com a Procuradoria Geral da República, na qual os surdos relatam todos os acontecidos na CONAE 2010 e as manobras utilizadas pelo MEC (FENEIS, 2011b).

Esses dois dias de manifestação deram visibilidade ao Movimento Surdo de uma maneira nunca vista antes. Todos os estados brasileiros tiveram representantes no mesmo. Segundo Karin Strobel, na Revista da FENEIS nº44:

A grande mobilização que a comunidade surda fez no Planalto e no MEC mostra que estamos verdadeiramente unidos no mesmo objetivo: cuidar do futuro das nossas crianças. Nesse ponto, todos concordam. A escola bilíngue é comprovadamente a melhor para a socialização, alfabetização e inclusão social de surdos (2011a, p.3).

O Movimento Surdo encerrou esse momento histórico em Brasília, percebendo que o resultado foi muito positivo. Mas tendo consciência que eles não tiveram nenhuma vitória definitiva e que precisam continuar lutando (FENEIS, 2011a).

Em continuação aos movimentos iniciados em Brasília, a FENEIS em parceria com outras instituições associadas aos surdos, promoveu o Setembro Azul, que contemplava o Dia Mundial da Língua de Sinais, o Dia Mundial do Surdo e o Dia Nacional do Surdo. Durante esse mês vários eventos, seminários aconteceram simultaneamente nos diversos estados brasileiros (FENEIS, 2011a; CAMPELLO e REZENDE, 2014).

Em abril de 2012, Brasília recebeu outra passeata do Movimento Surdo, em comemoração a uma década da Lei de Libras (10.436/2002). Durante esse momento, estava acontecendo uma audiência pública sobre o texto do PNE, e a FENEIS conseguiu uma audiência com o Deputado Federal Ângelo Vanhoni. Esse deputado aceita o texto da Feneis e o incorpora no relatório do PNE. Esse texto foi modificado diversas vezes durante as votações do PNE, usando jogos de palavras para que a escola bilíngue não fosse efetivada. Em protesto a isso, os sete primeiros doutores do Brasil, escreveram uma carta (ANEXO D) que foi entregue ao Ministro da Educação (CAMPELLO e REZENDE, 2014).

Nessa carta os surdos reivindicam o seu direito de estudarem em escolas que atendam às suas especificidades, em que a Libras seja a língua de instrução, contestam as declarações do Ministro da Educação na época, Aluísio Mercadante, em que fala que a escola inclusiva é a melhor porque permite a convivência de todos. Os surdos colocam que a educação bilíngue é a que de fato promove a inclusão. Como nos mostra o trecho abaixo:

Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos (CAMPELLO et al., 2012, p.1).

Nessa carta, o Movimento Surdo também traz trechos da carta-denúncia entregue ao Ministério Público, na qual eles trazem dados que mostram que a política de inclusão fez com que muitos surdos fossem excluídos do sistema educacional (CAMPELLO et al., 2012).

Com as contínuas alterações no texto original entregue pela FENEIS para o relatório do PNE, a FENEIS fez uma convocação para manifestações que aconteceram nos dias 07 e 14 de maio de 2013, nesse texto a FENEIS esclarece a importância de se ter as emendas escritas pelos surdos incorporadas no texto do PNE, pois esse documento trará um novo respaldo legal, que se faz importante para a manutenção e criação das escolas bilíngues (FENEIS, 2013).

Em novembro de 2013, mais uma vez o Movimento Surdo participou de uma audiência pública do PNE, na qual a Profa. Dra. Patrícia Rezende fala sobre as escolas bilíngues e o texto do PNE. Com isso, o Movimento Surdo conseguiu que Senador Álvaro Dias, utilizasse o texto do Deputado Vanhoni, que foi escrito pela FENEIS (CAMPELLO e REZENDE, 2014). No dia 28 de maio de 2014, o texto PNE foi aprovado e sancionado pela presidente Dilma Rousseff. Essa foi uma grande conquista do Movimento Surdo Brasileiro, pois o PNE reafirma que a educação dos surdos deve se dar em escolas bilíngues, e que a Libras é a língua de instrução e o Português é a segunda língua.

A partir desse movimento diversas escolas para surdos se tornaram bilíngues. E outras foram criadas. Algumas dessas escolas bilíngues atuais são: a Escola Bilíngue de Porto Velho -RO; a Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição em Sumé- PB; as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS, o Instituto Santa Teresinha e Centro de Educação de Surdos Rio Branco em São Paulo- SP; Instituto Santa Inês em Belo Horizonte- MG; Escola Bilíngue de Surdos Bilíngue Salomão Watnick em Porto Alegre-RS; A Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho em Imperatriz-MA; Escola Municipal de Educação Bilíngue Libras/Português em Fortaleza (CE).

Todas essas escolas que hoje adotam a postura bilíngue foram frutos do Movimento Surdo em todo o Brasil. Dentre essas conquistas está a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, enfoque de nossa pesquisa, que será melhor detalhada mais adiante.

4. METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo principal compreender o bilinguismo para surdos a partir da implementação da primeira Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal no período entre agosto de 2013 e dezembro de 2014. Para que esse fim pudesse ser alcançado, optou-se por um estudo de caráter exploratório. Isso porque esses estudos, como coloca Gil (2009, p. 14): “são adequados para ampliar o conhecimento do pesquisador acerca de fenômenos ainda pouco conhecidos”.

A pesquisa qualitativa mostrou-se a mais adequada para esse trabalho, pois ela permite uma ampliação no olhar do pesquisador, e os seus focos de interesse e possibilidades são construídas no decorrer da pesquisa, a partir das relações que foram estabelecidas no campo, com o objeto/sujeito pesquisado. Além de perceber esse objeto de forma mais completa. Dado que a pesquisa qualitativa:

Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhadas holisticamente: não são reduzidas a variáveis, mas observados como um todo (GODOY, 1995a, p. 62).

O delineamento de pesquisa que melhor atende as características desse trabalho é o estudo de caso. Visto que o estudo de caso normalmente, se prende a um objeto, para que esse seja estudado como um todo, conhecendo todas as partes que o compõe e quais são as relações entre as mesmas, em um nível de profundidade maior (GIL, 2009). Segundo Yun (2005, 32) *apud* Gil (2009, p.7):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O estudo de caso foi escolhido para essa investigação, por ter como característica a escolha de uma unidade para análise que poderá, a partir da sua realidade responder ao problema de pesquisa. Dessa forma, nesse tipo de pesquisa, o objeto é estudado dentro do seu contexto real, de forma intensa, buscando conhecer os ângulos de tudo aquilo que o compõe, com objetivo de abarcar a complexidade que envolve o mesmo. Com isso o pesquisador terá a totalidade da unidade investigada (GODOY, 1995b).

A fim de se ter a profundidade que o estudo de caso pede, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados, a observação participativa, a entrevista e análise documental. Além de dados que foram adquiridos informalmente, e que foram incorporados nesse estudo, pois trazem informações importantes para o mesmo.

“A observação participante consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa” (GIL, 2009, p.74). Sendo que essa pode ter duas formas, a natural, no qual o pesquisador pertence ao campo pesquisado, e a artificial, no qual o investigador entra no campo com fim de desenvolver a pesquisa, que é o caso desse estudo.

A entrevista é “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2012, p. 109). Nessa pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 01), que possui questões que focalizam a entrevista, mas que são abertas, dando maior flexibilidade a mesma.

Já a análise documental possibilita que os dados contidos nos documentos sejam confrontados com os adquiridos por meio das observações e entrevistas, dando maior segurança à pesquisa, além de trazer novas informações.

Todas as informações contidas nesse estudo foram obtidas através do acompanhamento sistemático de uma turma do 4º e uma do 2º ano do Ensino Fundamental e também dos outros espaços que são importantes para a compreensão da rotina escolar da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, durante o período de agosto de 2013 a dezembro de 2014, através do Projeto 3, 4 e 5, componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia/UnB.

4.1. Campo de Pesquisa

Esse estudo foi realizado na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, localizada na QNH 01/02, Área Especial 02. A escola funciona nos três turnos, com educação integral em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Essas turmas são compostas entre quatro e vinte e quatro alunos. Considerando-se todas as turmas, entre alunos surdos e alunos ouvintes, totaliza-se trezentos e noventa e oito alunos. Desses, cento e vinte e um são alunos surdos.

4.2. Turmas Observadas

A turma do 4º ano do Ensino Fundamental foi observada no segundo semestre de 2013. Essa turma possui seis alunos surdos, Carolina⁴, Pedro, Felipe, Suzana, Luis e Gustavo. A turma do 2º ano do Ensino Fundamental foi observada no primeiro semestre de 2014, com 5 alunos Diego⁵, Alex, Rodrigo, Alan, Gabriela. Sendo que desses, quatro alunos são surdos, o Alan é ouvinte mas não consegue falar. A professora regente dessas turmas é a mesma, aqui eu a chamo de professora Lúcia⁶, que já trabalha com alunos surdos há muitos anos.

⁴ Nomes fictícios

⁵ Nomes fictícios

⁶ Nome fictício

5. RESULTADOS

Após realizar as observações, as entrevistas e a análise documental, aqui foram reunidas todas as informações que retratam a realidade da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, nos seus diferentes âmbitos. No item Episódios, são relatados alguns momentos observados por mim e que refletem a Escola Bilíngue, juntamente com uma análise dos mesmos. A fim de diferenciar o que aconteceu da análise, o relato do episódio está em *itálico*.

5.1. Contexto Histórico

A semente para a criação da Escola Bilíngue no Distrito Federal começou a ser plantada no Programa Surdo Educador, com formação de Magistério para surdos. Durante a formação desse programa, os surdos começaram perceber a necessidade de uma escola que viesse a atender as especificidades do estudante surdo, em um espaço específico (EB, 2014). A partir dessas discussões originárias no curso de magistério, foi iniciada a luta para conseguir a criação da Escola Bilíngue, que se deu a partir da parceria entre professores da Secretaria de Educação (SE) e as associações de surdos, em especial da FENEIS, principalmente com o fortalecimento do Movimento Surdo, explicitado anteriormente.

Esse processo durou cerca de doze anos, pois a Secretaria de Educação do DF não se mostrava favorável à criação desse espaço. De todas as questões apresentadas pela SE, duas eram preponderantes. Primeiro, de acordo com a Secretaria o DF já tinha uma instituição específica para atender aos surdos, não havendo necessidade de criação de mais uma. Contudo a referida instituição é de cunho oralista, que nada condiz com educação pautada pelas reivindicações do Movimento Surdo Nacional e brasiliense. A segunda é a falta de clareza do que é o surdo a partir de uma perspectiva sociocultural e quais são as suas especificidades (NASCIMENTO e COSTA, 2014). Como nos mostra, Nascimento e Costa:

Persiste o consenso infundado de que os surdos precisam incluir-se com os não surdos para evitar a segregação. Esse argumento é frágil; ignora a condição linguística dos surdos, que precisa ser foco principal dessa questão. Antes, os surdos devem estar incluídos com seus pares falantes nativos da Língua de Sinais, de forma a se garantir tanto a aquisição da Língua de Sinais no período mais propício e da forma mais natural possível, quanto o acesso a todo o conhecimento por meio da Libras e de uma metodologia visual que alicerce e subsidie a Educação Bilíngue a lhes ser oferecida (2014, p.173).

Mesmo com essas questões, o movimento do DF foi fortalecido junto com o Movimento Surdo Nacional. No dia 11 de janeiro de 2013 foi aprovada a Lei 5.016/2013, de autoria do Deputado Wellington Luiz, que traz diretrizes e parâmetros acerca da educação do surdo dentro do Distrito Federal. Uma dessas diretrizes é a criação da Escola Bilíngue do DF.

Para a concretização desse projeto, foi escolhida a Escola Classe 21, localizada na QNH 01/02, Área Especial 02, Taguatinga. Essa escolha aconteceu porque a escola possui uma ampla estrutura, acessível, adequada às aspirações estruturais e pedagógicas da Escola Bilíngue. Além de ser uma escola que já possui uma história na educação dos surdos. Outro fator relevante nessa escolha foi o fato das regionais de Taguatinga, Ceilândia e Samambaia possuírem o maior número de alunos surdos. (FENEIS, 2011c). Assim, no dia 05 de agosto de 2013 a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga deu início aos seus trabalhos.

A escola já funcionava como uma escola regular abrangendo desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, com algumas classes especiais de alunos surdos. Por isso, ficou acordado que os alunos remanescentes da antiga escola permaneceriam na mesma até concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental ou até existir a possibilidade de remanejar a turma completa para outra escola. Dessa forma, no ano de 2013 as turmas já existentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de alunos ouvintes continuam na escola. Sendo que as turmas já existentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de alunos surdos foram incorporadas à Escola Bilíngue e foram criadas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA só para alunos surdos e a partir de 2014, só foram aceitas matrículas de alunos surdos. Ao final dessa transição, sem turmas de alunos ouvintes, todos os profissionais que não possuem formação bilíngue ou o desejo de adquiri-la, serão remanejados para outras escolas de acordo com as turmas que forem saindo da escola.

Ressalta-se que a escola é aberta para alunos ouvintes, desde que esses ou suas família façam a opção de ter a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua. Assim, os alunos da Escola Classe 21 estão sendo remanejados por não terem essa opção e não pelo fato de serem ouvintes.

5.2. Estrutura e Funcionamento da Escola

5.2.1. Administração

A equipe administrativa da Escola Bilíngue é composta por uma Equipe Gestora, Secretaria Serviço de Orientação Educacional (SOE), Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), Coordenadoras e Apoio Pedagógico. De acordo com as informações recebidas em entrevistas, essas equipes são compostas conforme os quadros abaixo:

Quadro 1 - Equipe Administrativa

Equipe	Número de Funcionários
Equipe Gestora	6
Secretaria	11
SOE	1
SEAA	2
Coordenação Pedagógica	6
Apoio Pedagógico	3

Fonte: Elaboração do autor

5.2.2. Conselho Escolar

O Conselho Escolar, composto por dez membros, foi eleito no início do mês de novembro de 2013 para ficar no cargo a partir de 2014 até 2017. Tendo dois representantes de cada segmento: Direção, Professores, Alunos, Pais e Assistentes. O Conselho se reúne mensalmente, é a instância maior dentro do espaço educacional, todas as decisões que perpassam a escola devem ser deliberadas nele.

5.2.3. Funcionamento da Escola

A escola funciona nos três turnos, com educação integral. As aulas no turno matutino começam às 7h30 e encerram às 12h30; no vespertino o turno começa a partir das 13h e encerra às 18h. A educação integral tem início às 13h30 e perdura até às 17h30. Sendo que é dedicado uma hora para o almoço que corresponde das 12h30 às 13h30. O turno noturno ocorre a partir das 19h e encerra às 22h35.

A Educação Integral tem o seguinte cronograma de atividades:

Quadro 2 – Cronograma da Educação Integral

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
12h30 às 13h45	Almoço + descanso	Almoço + descanso	Almoço + descanso	Almoço + descanso	Almoço + descanso
14h às 17h	<p>Acompanhamento pedagógico de matemática e português. (AF e EM)</p> <p>Projeto de Informática para Surdos: <i>Ciências em Libras</i>(EM)</p> <p>Mãos Tagarelas (AI)</p> <p>- Xadrez; - Origami; -Oficina sustentável; - Dança do ventre</p>	<p>-Centro Olímpico(crianças e jovens até 17 anos)</p> <p>Badminton - Capoeira (jovens acima de 17 anos)</p>	<p>- Curso de digitalização -alunos 3º ano (EM), CETEFE</p> <p>Projeto História da Arte na Linha do Tempo (AF)</p> <p>Mãos Tagarelas (AI)</p> <p>Xadrez; - Origami; -Oficina sustentável; - Dança do ventre</p>	<p>Centro Olímpico(crianças e jovens até 17 anos)</p> <p>Badminton - Capoeira (jovens acima de 17 anos)</p>	<p>Acompanhamento pedagógico de matemática e português. (AF e EM)</p> <p>Projeto de Informática para Surdos: <i>Ciências em Libras</i>(EM)</p> <p>Mãos Tagarelas (AI)</p> <p>-(Círculo da Cultura Surda (UnB), alunos do EM e AF.</p>
Quantidade de alunos	<p>Anos Iniciais = 30 Anos finais = 22 Ensino Médio = 55 TOTAL = 107 ALUNOS</p>				

Fonte: PPP da Escola Bilíngue

5.2.4. Quadro de Funcionários

A Escola Bilíngue conta com um quadro de funcionário composto por quatorze Auxiliares em Educação, quatro Educadores Social Voluntário, cinco Vigias, vinte e nove funcionários da Administração e cinquenta e dois docentes. Dentro do corpo docente, dez professores são provenientes de contrato temporário. Muitos desses funcionários são remanescentes da antiga Escola Classe 21, e podem sair da escola com o remanejamento das turmas.

5.2.5. Formação dos Profissionais

Os profissionais têm formação continuada, pois muitos profissionais ainda não possuem o perfil bilíngue. Essa formação acontece na EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação) e na própria Escola Bilíngue. A exemplo desses cursos, no início de 2014, aconteceu na escola um curso de formação em Letramento Matemático, ministrado

por uma professora do INES. E no segundo semestre desse mesmo ano, aconteceu um curso de Português como segunda língua para surdos (PSLS), também na escola, mas promovido pela EAPE. No qual recebeu professores de diversas Regionais de Educação do DF e foi ministrado pela Profª Drª Sandra Patrícia.

5.2.6. *Composição de Turmas*

No ano letivo de 2014, a Escola Bilíngue possuía ao todo nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental três turmas de 1º ano, seis de 2º ano, três de 3º ano, três de 4º ano, cinco de 5º ano. Dentre essas, havia uma turma de 2º, uma de 3º ano, uma de 4º ano, três de 5º ano compostas somente por alunos surdos.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos todas as turmas são compostas por alunos surdos. No Ensino Médio são duas turmas do 1º ano, duas do 2º ao e duas do 3º ano.

Essas turmas são formadas entre quatro e vinte e quatro alunos. Sendo que as turmas maiores são as dos anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos ouvintes. Considerando todas as turmas, compostas por estudantes surdos e ouvintes, totalizam-se trezentos e noventa e oito alunos. Desses, cento e vinte e um são alunos surdos.

5.2.7. *Práticas Educacionais Suplementares*

As Práticas Educacionais Suplementares acontecem duas vezes por semana, no turno contrário ao que o aluno está estudando. Nesse período são desenvolvidos alguns projetos e atividades que procuram atender as necessidades dos alunos. No período das aulas, as professoras responsáveis pelas práticas, organizam dois projetos fixos:

- *Boas – Vindas*- Todas as turmas se reúnem no pátio, organizadas em fila. As professoras conduzem um momento de oração e cantam músicas. Nas segundas-feiras, eles cantam o Hino Nacional.
- *Mãos Tagarelas*- Acontece semanalmente, as professoras ensinam alguns sinais em Libras. Depois da apresentação, as ilustrações dos sinais são fixadas em um mural. Cada semana possui uma temática diferente de sinais.

Foto 4 – Mural do Projeto Mãos Tagarelas



Fonte: Foto tirada pelo autor

5.2.8. *Reuniões de Planejamento*

Todas as quartas-feiras são dedicadas às reuniões de planejamento coletivas, com todos os professores. E nas terças-feiras acontece a coordenação por área. E nos outros dias, segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira os professores fazem o planejamento individual. Todas essas coordenações sempre acontecem no turno contrário em que os professores atuam em sala de aula.

5.2.9. *Conselho de Classe*

Bimestralmente, são realizadas reuniões de avaliação, nas quais os professores avaliam como se deu o bimestre em relação ao rendimento dos alunos. Nessa reunião, além de perceberem quais são as dificuldades encontradas, são pensadas ações para resolvê-las.

5.2.10. Estrutura Física

A escola possui um amplo espaço, acessível, um dos motivos para que a Escola Bilíngue fosse situada ali. Desde a sua implementação, a escola passa por reformas, algo que também reflete o período de transição que a escola está passando, pois essas mudanças buscam atender as especificidades da nova escola, compreendendo a educação bilíngue também em seu espaço físico. Esse período de transição pode ser sintetizado na fachada da escola, como dá para ver nas fotos abaixo:

Foto 5- Fachada da Escola em 2013



Fonte: Página do Facebook da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga

Foto 6- Muro da Escola Bilíngue em 2014



Fonte: Foto tirada pelo autor

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014), atualmente a escola possui o seguinte desenho:

Figura 4 – Croqui da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito

CAMPO DE FUTEBOL				ESTACIONAMENTO			
3ºB/U.E./EM (IN)	5A	1ºA/U.E./EM (IN)	5B		5	DEP. PEDOG.	COPA
3ºA/U.E./EM (IN)	5A	1ºB/U.E./EM (IN)	5A			SALA DOS	PROFESSORES
2ºB/U.E./EM (IN)	4B	9ºA/U.E. (IN)	4B		4	Sala de Coordenação	
2ºA/U.E./EM (IN)	4A	7ºA e 8ºA/U.E. (IN)	4A		3	S.O.E.	
3º B (M)	3	6ºA/U.E.(IN)	3B		A.A.E.E.		
5º B (V)		5ºB/U.E. (IN)	3A		2B	5ºC/U.E (IN)	
3º A (M)	2	4ºA/U.E (IN)	2B		2A	5ºA/U.E (IN)	
5º A (V)		3ºA/U.E. (IN)	2A		1	Mecanografia	
2º B (M)	1	Sup. Administ.	1B		SECRETARIA		
4º B (V)		Direção	1A				
BLOCO C		BLOCO B		BLOCO A			
DEPOSITO DE MATERIAL	10	PATIO COBERTO		8	COZINHA		
DEPOSITO GÊNEROS	9			7	BANHEIRO FEMININO		
BANHEIRO MASCULINO	8			6	BANHEIRO ANEE		
BANHEIRO ANEE	7			5	SALA DE INFORMÁTICA		
SALA DE VÍDEO (48M2)	5			4	2º A (M) 2º PE B (V)		
1º B (M)	4			3	1º A (M) 2º PE A (V)		
4º A (V)				2	3º A (M) 4º A (V)		
2ºA/U.E.(IN)	3B			1B	P.C.E.		
Sala de Est. e Film.	3A			1A	SALA DE RECURSOS		
BIBLIOTECA	2						
SALA DE COORDENADORES	Apoio Ped.	1					
BLOCO D		BLOCO E					
PARQUINHO							
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		ENSINO FUNDAMENTAL / 2º SEGMENTO					
		ENSINO MÉDIO / 3º SEGMENTO					

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Bilíngue

5.3. Turmas Observadas

5.3.1. Turma do 4º ano

A turma observada do 4º ano do Ensino Fundamental, possui seis alunos surdos, que aqui eu os chamo de Carolina⁷, Pedro, Felipe, Suzana, Luís e Gustavo, com uma professora fluente em Língua de Sinais, professora Lucia. Desses alunos, o Gustavo é oralizado; o Pedro possui implante coclear, mas não usa a parte externa e a Suzana não possuía visão periférica, pois está perdendo a visão gradualmente devido a uma síndrome. Todos eles utilizam a Libras, sendo que alguns com maior fluência que outros. O Pedro é o mais fluente, teve contato com a Libras mais cedo e também é o que mais tem facilidade com o Português. Enquanto o Felipe e o Luis, que tiveram demora na aquisição da sua língua natural, tem maior dificuldade na leitura e na escrita do português.

A professora regente da turma mostrou cotidianamente ser comprometida com a educação dos surdos, atentando às suas especificidades. Assim como, se mostrou, em todos os momentos, receptiva a minha presença, com disposição de me ensinar e responder qualquer dúvida que surgisse.

5.3.1.1. Aspecto Físico da Sala

A sala possui tamanho compatível ao número de alunos. As carteiras estão organizadas em formato de “U” para facilitar a visualização do todo, possibilitando que toda a turma converse entre si. Outro aspecto interessante é que nas paredes da sala possui diversos cartazes com conceitos retratados através das fotos dos alunos. Tem cartazes referentes aos verbos, exemplificados através das fotos dos alunos realizando as ações; outros referentes à localização, aniversário, etc. É possível ver alguns desses cartazes exemplificados na foto abaixo:

⁷ Nomes fictícios

Foto 7- Cartazes na sala de aula



Fonte: Foto tirada pelo autor

5.3.1.2. Materiais Didáticos

A maior parte dos recursos didáticos utilizados são confeccionados pela própria professora, muitas vezes em parceria com a professora da outra turma. Isso acontece, porque os livros didáticos são inadequados aos surdos, especialmente o de Português. São pouco visuais, com linguagem inadequada, algo que dificulta, e em alguns momentos, impossibilita o ensino.

5.3.1.3. Rotina

Todos os dias, a aula começa com a organização da agenda do dia, que é composta por fotos dos alunos realizando as ações, e a escrita do texto do dia, que se dá de duas formas: a professora escreve e eles leem individualmente em Libras ou eles próprios escrevem.

Toda segunda-feira e quinta-feira eles estudam Matemática, Língua Portuguesa e produção de texto. Nas terças-feiras eles estudam Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e produção de texto, nesse dia eles também vão ao Laboratório de Informática. Nas quartas-

feiras eles vão à biblioteca, estudam Matemática, História e Geografia. Nas sextas-feiras eles fazem Educação Física, estudam Artes, Língua Portuguesa e produção de texto.

Com exceção da organização da rotina diária, os outros eventos são variáveis, a professora muda sempre que necessário, de acordo com o ritmo da turma. Os eventos da rotina da turma estão representados na foto abaixo:

Foto 8- Eventos da Rotina



Fonte: Foto tirada pelo autor

5.3.2. Turma do 2º Ano

A turma observada é do 2º ano do Ensino Fundamental, possui cinco alunos surdos entre 7 e 9 anos, com uma professora fluente em Libras, professora que chamo de Lúcia. Aqui eu os chamo de Diego, Alex, Rodrigo, Alan e Gabriela. Com exceção do Diego, a turma é a mesma desde o início da Escola Bilíngue.

O Diego é um aluno advindo de uma escola oralista, local em que houve a tentativa mal sucedida de oralização. Por esse motivo, ele chegou na escola sem língua, e por isso não socializava com ninguém, havendo por parte da família, uma suspeita dele ser autista. Situação modificada com a aquisição da Libras no decorrer das aulas. O Alex é o aluno mais fluente em Libras e também melhor em Português. Semelhante à Gabriela que demonstrou

maior fluência em Libras e mais facilidade com o Português. O Rodrigo é um aluno que mostrou ter muita potencialidade, mas que não está melhor no processo de ensino e aprendizagem porque falta muito e acaba não acompanhando o ritmo da turma e as atividades propostas. O Alan tem 9 anos, é o aluno mais velho da turma, possui deficiência intelectual, ouvinte mas com questão na fala. E por isso foi incluído na turma, para que aprendesse Libras e pudesse se comunicar através da mesma. Por essas questões é um aluno que exige mais atenção para poder superar as dificuldades cognitivas e motoras.

A professora é a mesma que acompanhei na outra turma, mostrou-se mais uma vez receptiva e aberta para esclarecer todas as minhas dúvidas.

5.3.2.1. Aspecto Físico da Sala

A sala comporta os alunos, mas é pequena. As cadeiras ficam dispostas no formato de um retângulo 3x2. A sala é enfeitada com alguns elementos infantis. Possui um espaço para marcar quem fez o Dever de Casa. A sala também possui dois calendários, um no formato convencional e outro mais visual, com um espaço para colocar o clima do dia e marcadores de dias como informática e dia do filme. Também têm dois alfabetos, um em cima do quadro e outro embaixo, que é acompanhado por um vocabulário montado diariamente por eles, como é possível observar na foto abaixo:

Foto 9- Cartazes na sala de aula



Fonte: Foto tirada pelo autor

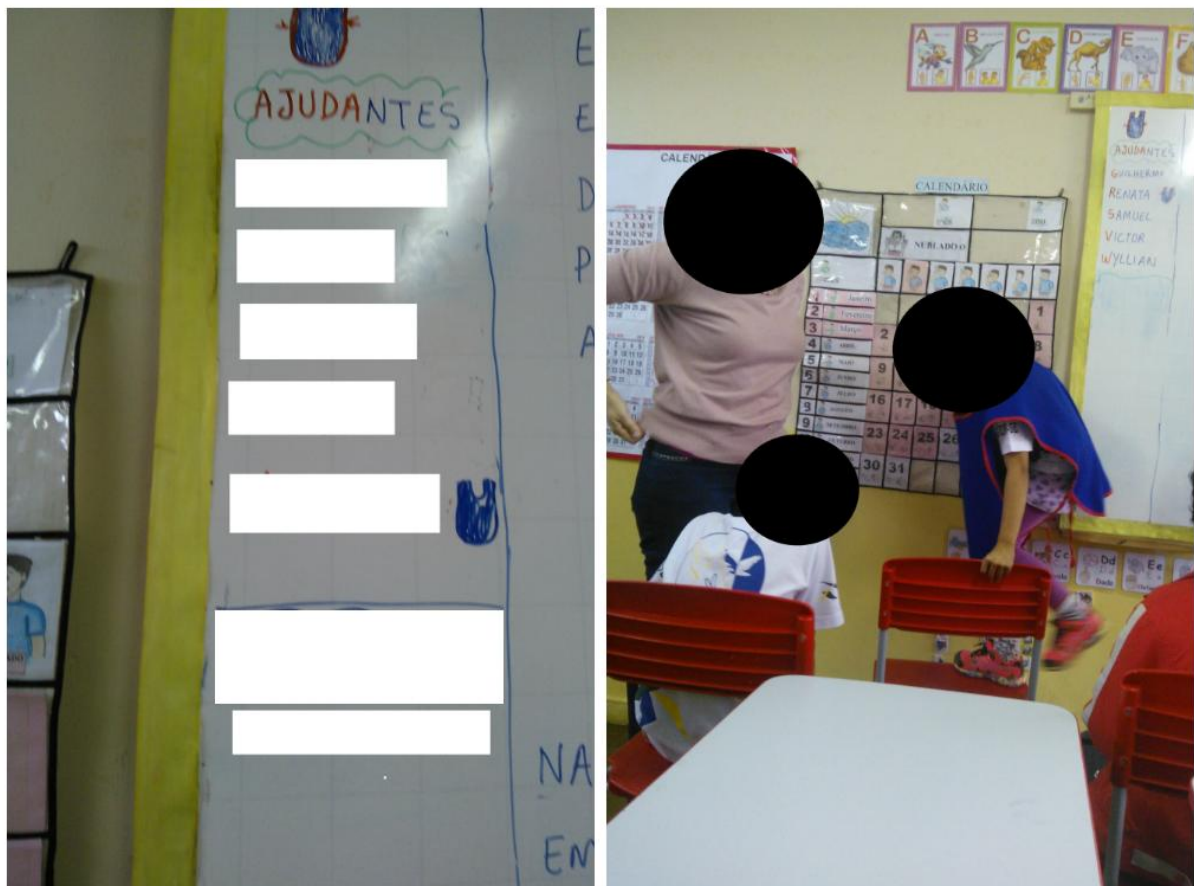
5.3.2.2. Materiais Didáticos

Semelhante ao que acontecia na outra turma, os materiais didáticos utilizados pela professora, em sua maioria são de sua produção. Nessa turma também pude observar a utilização de materiais que a professora já usava há muitos anos, alguns muito interessantes, mas outros tinham uma proposta muito ligado à Comunicação Total.

5.3.2.3. Rotina

Diariamente, a professora sinaliza quem é o ajudante do dia, e esse é responsável por marcar o calendário e preencher o cabeçalho no quadro. Ela também faz a escrita do texto do dia, semelhante ao que ela fazia na turma do 4º ano, mas em uma versão mais simplificada. Nas terças-feiras eles vão ao Laboratório de Informática e à Sala Vídeo e na sexta-feira é o dia da Educação Física. Nos outros os dias as atividades são variadas, a depender do que é programado pela turma.

Foto 10- Rotina da Turma



Fonte: Foto tirada pelo autor

5.4. Episódios

5.4.1. Educação para diversidade – (24/09/13)

A Política de Inclusão do MEC pressupõe uma educação para diversidade, e não uma educação para diferença. Ao pensar diversidade, que é tudo que diverge do modelo. Enquanto olhamos a partir da ótica da diferença, pensamos em cultura. Algo que coloca a pessoa com deficiência, os surdos no mesmo patamar que os ouvintes. Já que não existe uma cultura melhor que a outra, apenas existem culturas (Campos, 2013).

Na escola observada, mesmo sendo uma escola bilíngue, que percebe a surdez a partir da perspectiva sócio-antropológica, ainda possuem professores que permeiam a educação dos surdos, a partir de uma educação para a diversidade.

A escola estava comemorando a Semana da Pessoa com deficiência, e as professoras organizaram uma apresentação a partir de um poema do Mário Quintana, chamado “Deficiências” (Anexo E), que foi apresentada no pátio para todas as turmas. Antes da apresentação, a professora fez um discurso, no qual ela falava que as pessoas, ditas normais, deveriam cuidar das pessoas com deficiência, ajudá-las. Logo depois houve a apresentação dos alunos, eles estavam com uma placa no pescoço com o símbolo de cada deficiência citada no poema, e recitavam em Libras o verso referente. Para encerrar, a mesma professora que fez o discurso, interpretou a música “Para ser Feliz”, do cantor Daniel (Anexo F).

A forma com que apresentação foi feita, perpetua uma visão estereotipada da pessoa com deficiência. Passando para os alunos, um discurso preconceituoso. Além disso, com exceção da apresentação dos alunos, a língua utilizada foi a oral, com um interprete em Libras. Algo que vai contra a educação bilíngue, que tem a Libras como primeira língua. E mesmo sendo uma apresentação, que teoricamente, era para valorizar as diferenças, é apresentada uma música, que não faz parte da cultura surda.

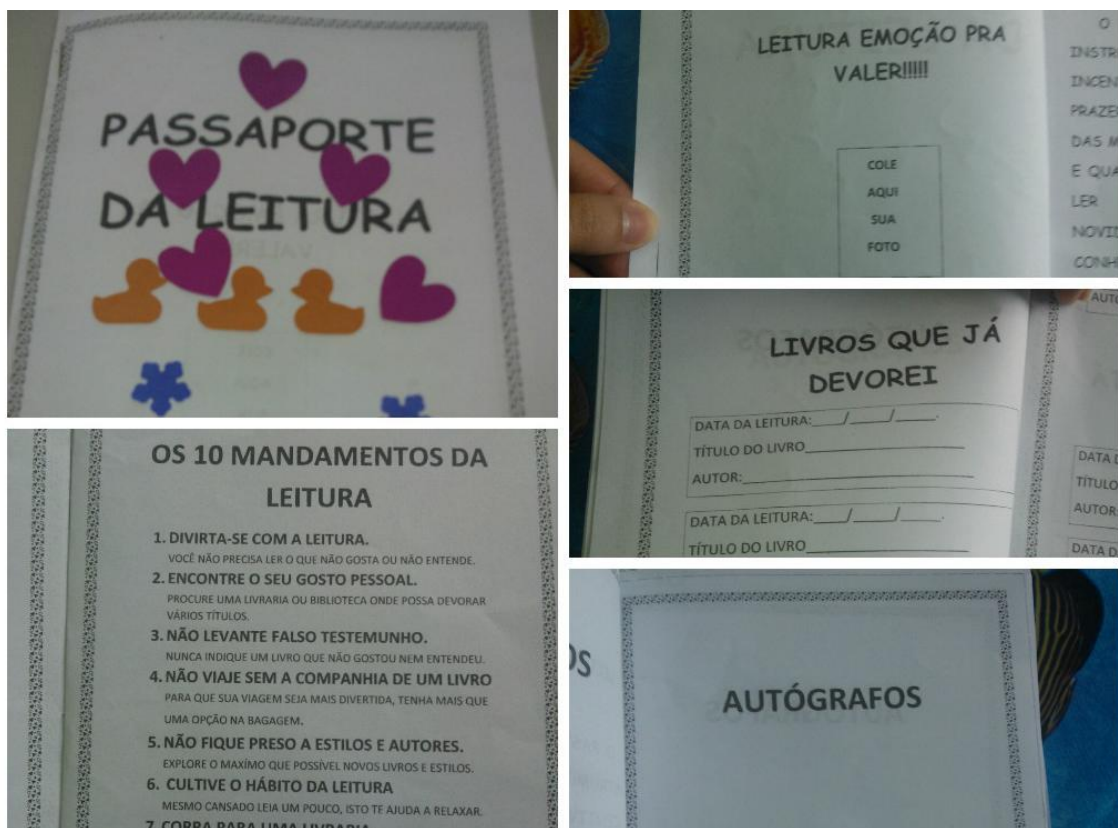
5.4.2. Projeto de Leitura – (08/10/13)

A leitura deve ter um significado para a criança, ela precisa saber o porquê de estar lendo. E isso é um pressuposto para todos os leitores, mas ele é ainda mais imprescindível para as crianças surdas. Pois a leitura com frequência se dá em uma segunda língua, e não em

sua língua natural. Os professores precisam oferecer mecanismos para despertar o interesse pela leitura, para torná-la significativa.

A professora responsável pela biblioteca criou um Projeto Literário, que tem como componente a leitura semanal na biblioteca e a leitura mensal no pátio. Ela criou um Passaporte Literário, que possui espaços para autógrafos e dedicatórias, espaços para registrar os livros lidos, os 10 mandamentos do leitor, entre outros. E esse projeto tem como perspectiva a vinda anual do autor de um dos livros trabalhados durante o ano.

Foto 11- Projeto de Leitura



Fonte: Foto tirada pelo autor

Essa iniciativa mostra a preocupação em incentivar o desejo de ler nos alunos. Mesmo o projeto não tendo sido pensado especialmente para os alunos surdos, ele conseguiu alcançá-los, trazendo significado para a leitura, para a aprendizagem do português.

Esse dia foi o da leitura mensal, que acontece no pátio. No qual, a professora contou uma história em Português, utilizando um avental para ilustrá-la. A história foi interpretada pela professora do 5º ano.

Foto 12 – Contação de História



Fonte: Foto tirada pelo autor

Apesar do projeto como um todo ser muito interessante por trazer a motivação na leitura, a leitura no pátio se mostra contrária aos pressupostos de uma educação bilíngue, que tem a Libras como primeira língua, pois a língua utilizada foi o Português. E também porque o avental, que é muito visual, tomava toda a atenção das crianças, desviando a atenção dos alunos surdos do trabalho de interpretação em Libras, dificultando uma compreensão da história da maneira desejada.

5.4.3. O jogo dos animais – (18/10/13)

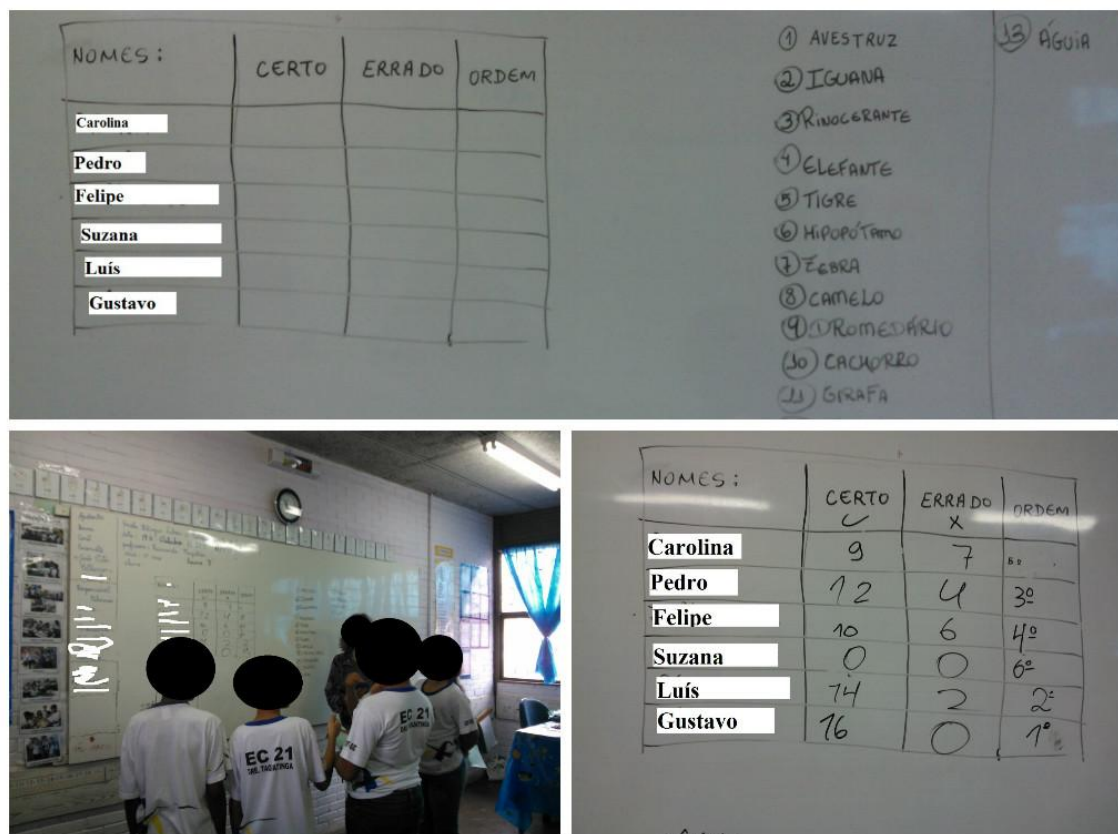
O jogo é parte fundamental no desenvolvimento, pois ele vem com regras. E a partir delas, a criança aprende o que pode ou não fazer, o que deve ser feito para chegar a um objetivo. E a brincadeira pode tornar o aprendizado mais interessante e divertido.

A atividade era o Jogo dos Animais, que foi criado pela professora e eles já tinham jogado na última terça-feira. Antes do início do jogo, a professora entrega o papel e eles precisam preencher o cabeçalho, com os dados da escola e deles. A professora me alerta, para não ajudá-los no preenchimento. Pois eles fazem esse cabeçalho diariamente, e

precisam aprender a realizar tarefas sem o apoio de outra pessoa. Nesse jogo, a professora deixou que eu mediasse, pois eu já tinha visto como ela fazia na outra aula. Eu mostrava o desenho do animal, e eles tinham que escrever o nome em um papel dado pela professora. A cada rodada, eu ia corrigindo de mesa em mesa. Após isso, escrevia no quadro a grafia correta para eles entenderem o que erraram. E quando eles viam, demonstravam entender o que tinha errado. O vocabulário do jogo foi trabalhado anteriormente pela professora. Para incrementar a brincadeira, a professora acrescenta um elemento que não tinha no outro jogo, ela faz quadro para eles preencherem com os erros e acertos e a ordem de ganhadores.

Além do elemento lúdico, o jogo possibilita que os alunos identifiquem o seu erro, compreendendo o porquê de não terem acertado. Fazendo com que eles possam avançar no processo de aquisição da escrita.

Foto 13- Jogo dos animais



Fonte: Foto tirada pelo autor

Esses aspectos mostram a preocupação da professora em incentivar a autonomia dos alunos, fazer com que eles se desvinculem da necessidade de uma pessoa dizendo sempre o que deve ser feito. Isso é muito importante, porque em muitos casos, as famílias superprotegem seus filhos, não incentivando a autonomia. Isso porque, essas famílias não

reconhecem a surdez como uma peculiaridade, uma diferença. E sim como uma falta, uma doença que deve ser curada. Por isso, eles não reconhecem a Língua de Sinais, deixando seus filhos sem língua até chegar à idade de escolarização. E é papel da escola, possibilitar o contato com a língua.

Durante o intervalo do Ensino Médio, a turma vai para o Contato Linguístico. Nele, os alunos ficam conversando, brincando com os alunos mais velhos. A professora me explicou que esse momento é fundamental, para que os alunos aprofundem seus conhecimentos na língua de sinais.

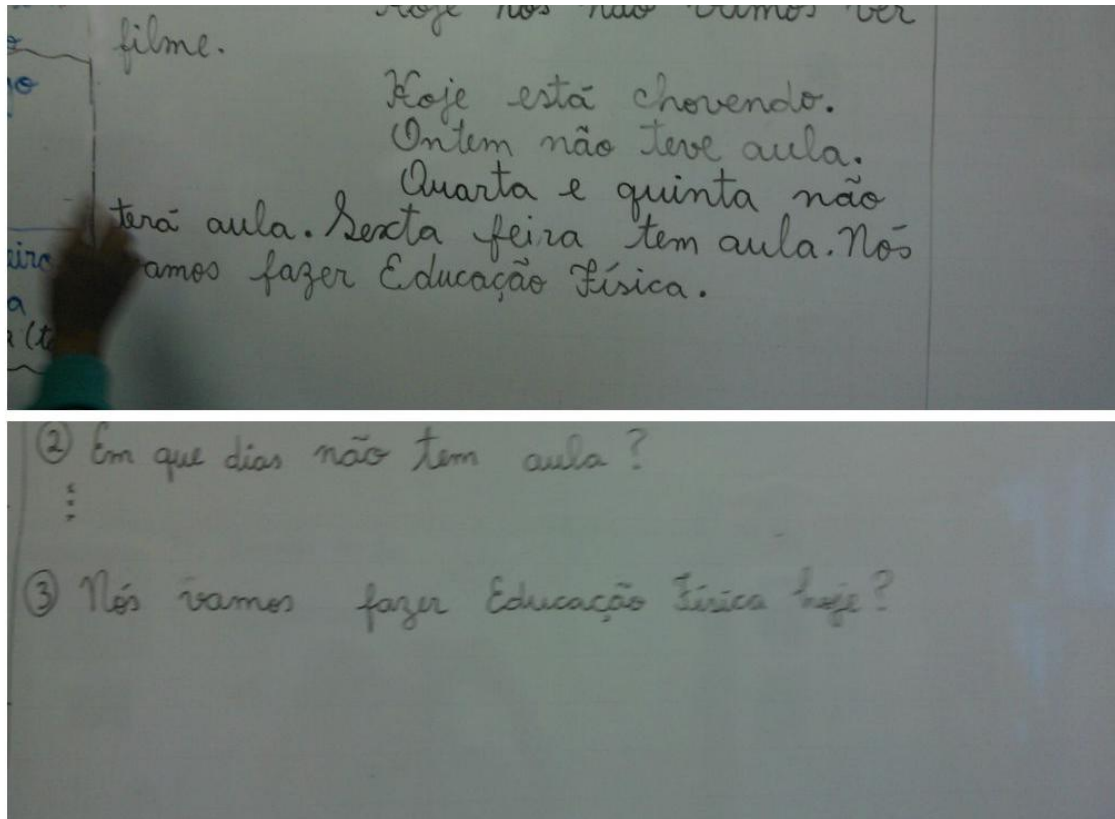
Possibilitar o contato linguístico mostra a preocupação da escola com a aquisição da língua materna desses alunos. Reconhecendo e valorizando a Libras como primeira língua. Entendendo que todo o conhecimento transmitido vai passar pelo conhecimento que eles têm na Língua de Sinais.

5.4.4. Resignificando a escrita – (29/10/13)

É importante que o professor conheça os seus alunos, que ele tenha sensibilidade para entender e responder as demandas dos seus alunos. E mesmo que ela tenha uma aula planejada, que ela não seja estática, que ela vá se moldando as necessidades daquele momento.

A professora escreveu o texto da rotina e depois o explicou com bastante cuidado, porque tinha alguns avisos importantes, que nos próximos dois dias não haveria aula. Após isso, ela falou para os alunos copiarem o texto no caderno. Nisso, o Gustavo perguntou se ia ter Educação Física. Mas no texto estava escrito que seria na sexta-feira. Por isso, a professora fez três perguntas de verificação de leitura, para eles copiarem e responderem no caderno.

Foto 14 – Perguntas elaboradas pela professora



Fonte: Foto tirada pelo autor

A professora mostrou atenção aos seus alunos, e que a escrita estava ligada ao contexto, à realidade, tinha uma função real, não só o escrever pelo escrever. Algo que possibilita que os seus alunos entendam a importância do português para o processo de aprendizado deles.

5.4.5. *Contando novidade – (04/11/13)*

O relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais são fundamentais no processo de alfabetização (Quadros, 2006). A partir dessa contação de histórias, a criança aprende a se localizar no tempo e no espaço, a usar os recursos gramaticais da Língua de Sinais, a organizar o seu pensamento.

Toda segunda-feira a professora começa o dia com o momento de contar novidades. Ela os leva para a grama, sentam em um pano e de um por um, levantam e contam como foi o final de semana, as novidades que eles têm.

Com essa atividade, a professora mostra que reconhece os ganhos que esses relatos trazem no aprendizado na Libras. Além de demonstrar para seus alunos interesse no que

acontece no cotidiano deles fora da escola. E mesmo não tendo muitos recursos didáticos prontos, ela utiliza da experiência de seus alunos para proporcionar o aprendizado.

5.4.6. Alunos da Unidade Especial – (05/11/13)

A divergência de concepções dentro do ambiente educacional interfere de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem. Algo visto com muita frequência durante as minhas observações. Geralmente as professoras de alunos ouvintes, olham os alunos surdos com preconceito, um preconceito velado em suas ações, que muitas vezes, possuem uma intenção positiva, contudo passa uma visão negativa sobre os surdos. Enquanto os professores que lutaram pela Escola Bilíngue, promovem uma educação bilíngue de fato, construindo caminhos para a melhoria da qualidade, percebemos dentro da própria escola ranços de uma concepção estereotipada dos alunos surdos.

Era o dia da 1ª Mostra Literária, o encerramento do Projeto Literário. No qual, as turmas de 4º e 5º ano prepararam uma apresentação teatral a partir do livro “Rosa Morena”. A autora do livro participaria da Mostra. Como de costume, todo o evento aconteceu em Língua Portuguesa, sendo interpretado por uma professora. E na hora da apresentação dos alunos, a professora responsável pelo evento, os anunciou como Turma da Unidade Especial.

Mesmo a escola sendo bilíngue, pensada e organizada para os alunos surdos, eles são reconhecidos como alunos da Unidade Especial. Como se fossem forasteiros naquela escola pertencente aos ouvintes. Além de ser uma inverdade, mais uma vez rotula e estigmatiza os alunos.

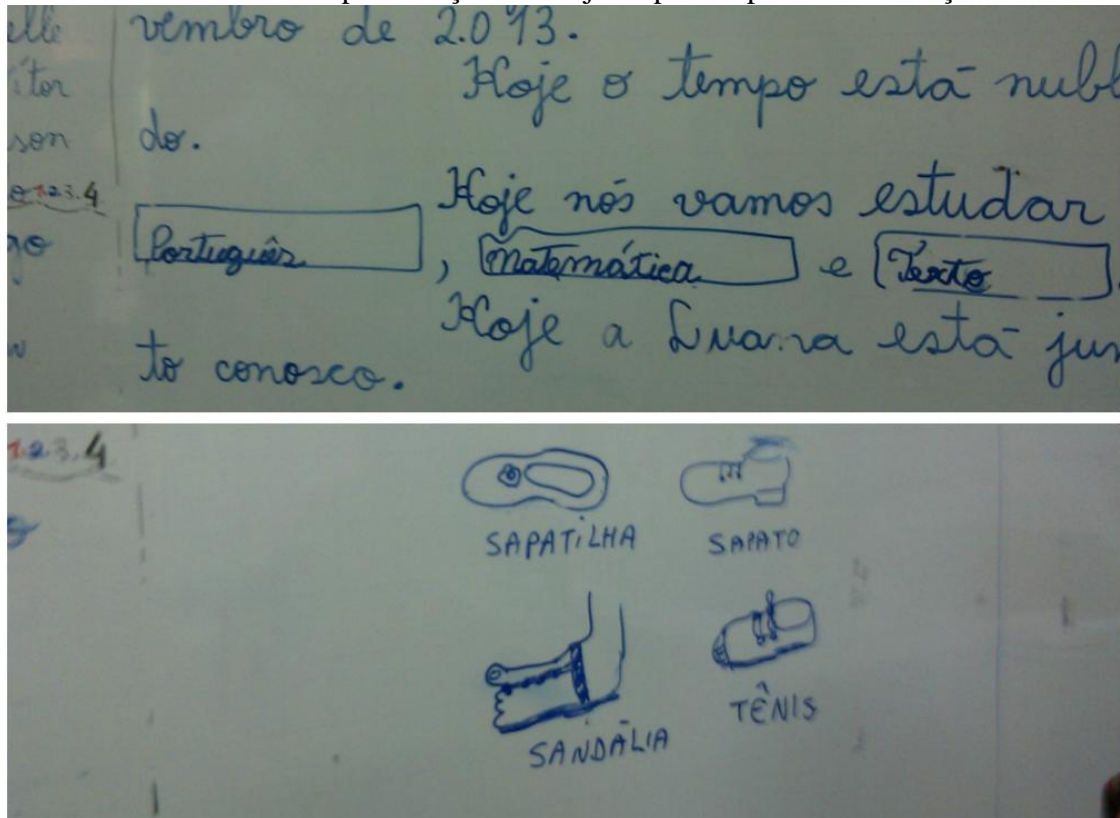
5.4.7. A sala de aula bilíngue – (07/11/13)

Dentro da sala de aula, toda a dicotomia existente nas atividades fora dela, acaba. A professora pensa todo esse ambiente, as atividades, recursos para os alunos surdos. Ela sempre tenta modificar e incrementar as atividades feitas cotidianamente, sem preocupação em ter que modificar o planejamento ou parar uma atividade para atender uma necessidade do momento.

Ao escrever o texto da rotina, a professora deixou lacunas para que os alunos preenchessem com as informações corretas. E enquanto ela escrevia, surgiu uma dúvida

entre os alunos sobre o sinal de tênis e sapato. Com isso, ela parou a escrita, desenhou, fez o sinal e explicou as diferenças entre os sinais.

Foto 15- O texto do dia e a representação dos objetos para explicar a diferença entre os sinais



Fonte: Foto tirada pelo autor

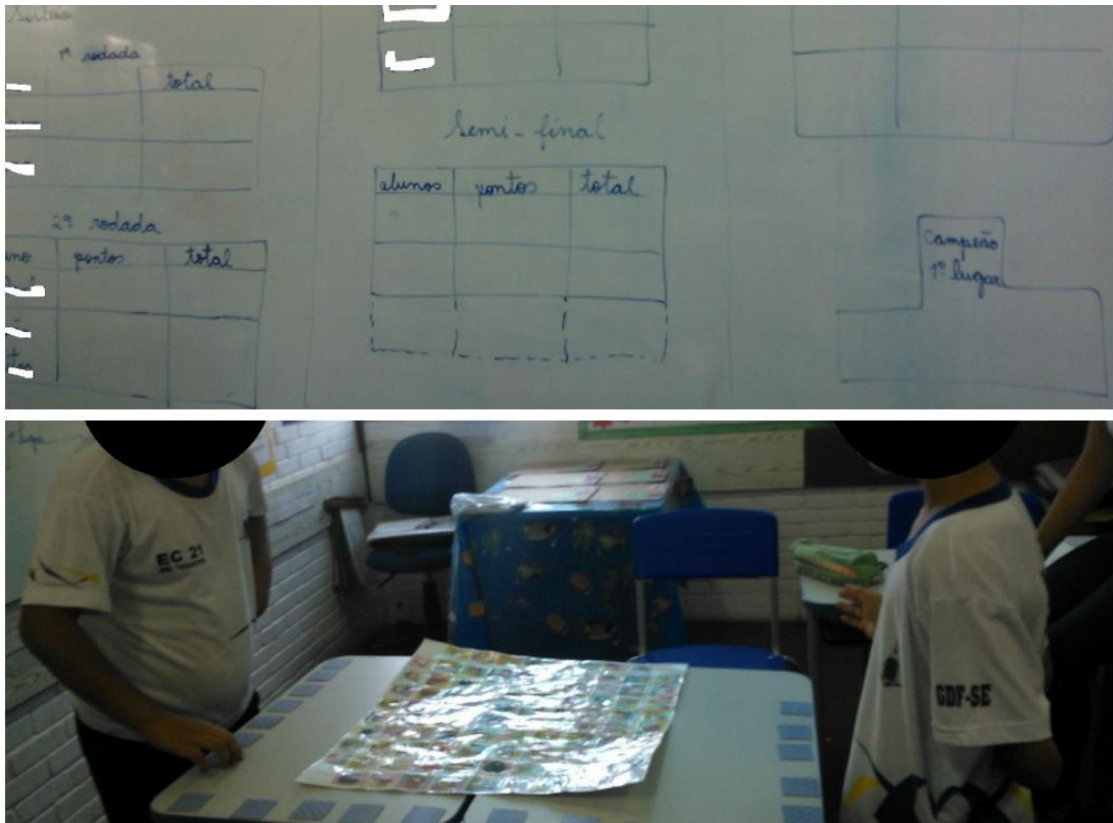
Nesse episódio é possível visualizar uma aula bilíngue, em que a Libras é a língua de instrução e o Português é a segunda língua. E essas duas línguas convivem no mesmo espaço.

5.4.8. O jogo de animais de novo? – (22/11/13)

Em mais um momento, a professora mostrou a sua versatilidade, a sua disponibilidade em descobrir novas formas de ensinar. Ela fez uma nova versão do Jogo dos Animais. Mas nessa não seria a escrita a ser trabalhada e sim, a leitura.

Primeiro, eles sortearam as duplas. A professora fez os gráficos das rodadas no quadro. Para jogar, eles ficavam um de frente para o outro, com uma mesa no meio dele e em cima dela, um cartaz com o desenho dos animais. Nessa mesa, as fichas com os nomes escritos eram espalhadas. E depois, de uma por uma, eles as viravam, quem encontrassem o desenho correspondente ao nome virado primeiro, ganhava.

Foto 16 – O jogo dos animais



Fonte: Foto tirada pelo autor

Nessas duas versões do jogo de animais, é possível perceber as diversas habilidades sendo trabalhadas ao mesmo tempo. Outro aspecto interessante é a utilização de diversos níveis para a mesma atividade, ou seja, o jogo com um nível de dificuldade menor e depois o professor vai exigindo mais do seu aluno, para que ele possa ir desenvolvendo essas habilidades, algo importante na construção de recursos pedagógicos.

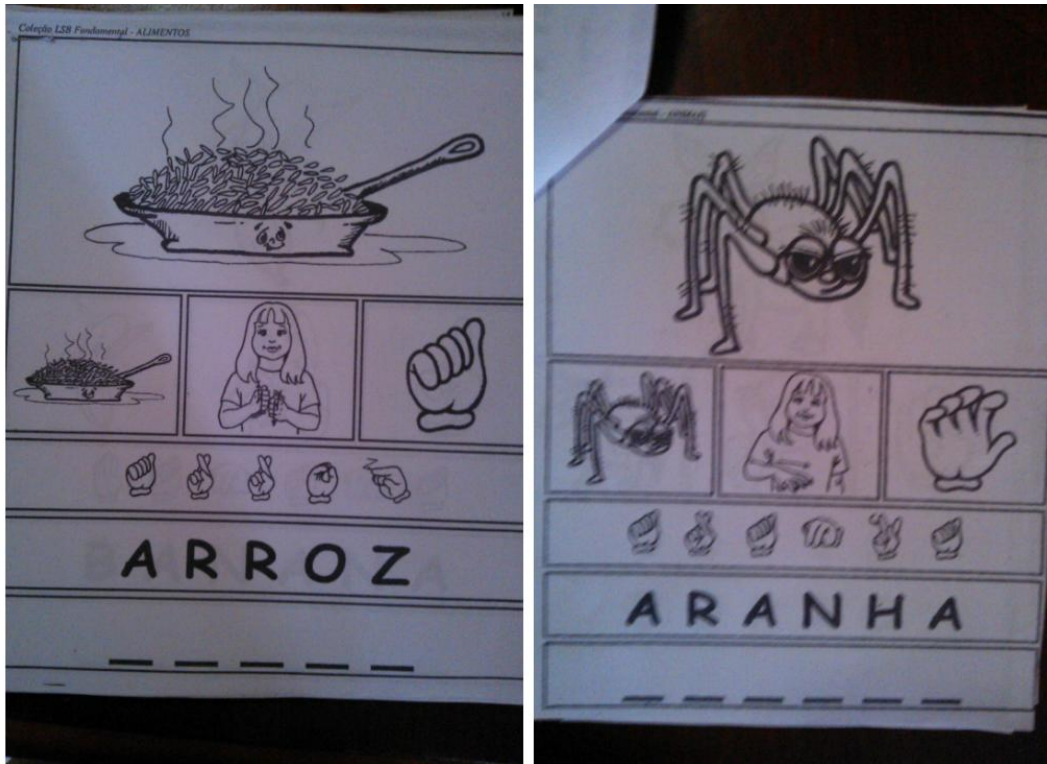
5.4.9. Vocabulário – (21/03/14)

No processo de aquisição do sistema escrito do Português, faz-se necessário a ampliação do vocabulário. O ideal é que esse vocabulário não seja trabalhado de forma isolada. E sim, que ele seja trabalho a partir de um texto, que é um contexto maior.

A professora está trabalhando com o alfabeto associado ao vocabulário. Para isso, ela utiliza diversas atividades, muitas delas da coleção LSB Fundamental, que trazem uma figura, o vocabulário em português, a datilologia da palavra, a configuração de mão e o sinal.

Os alunos fazem a atividade individualmente, no ritmo de cada um. E todas as vezes, que ele vai pegar uma nova folha, com um novo vocabulário, a professora mostra o sinal, a datilologia, fazendo com que o aluno repita, para só depois e preencher a folha.

Foto 17 – Atividade de vocabulário



Fonte: Foto tirada pelo autor

Apesar do vocabulário está sendo trabalhado de forma isolada, essa atividade se faz interessante por ser bilíngue. Pois ela trabalha com o português escrito e a Libras. Algo que atende as necessidades da turma, que está em processo de aquisição da Libras e também do sistema escrito do Português.

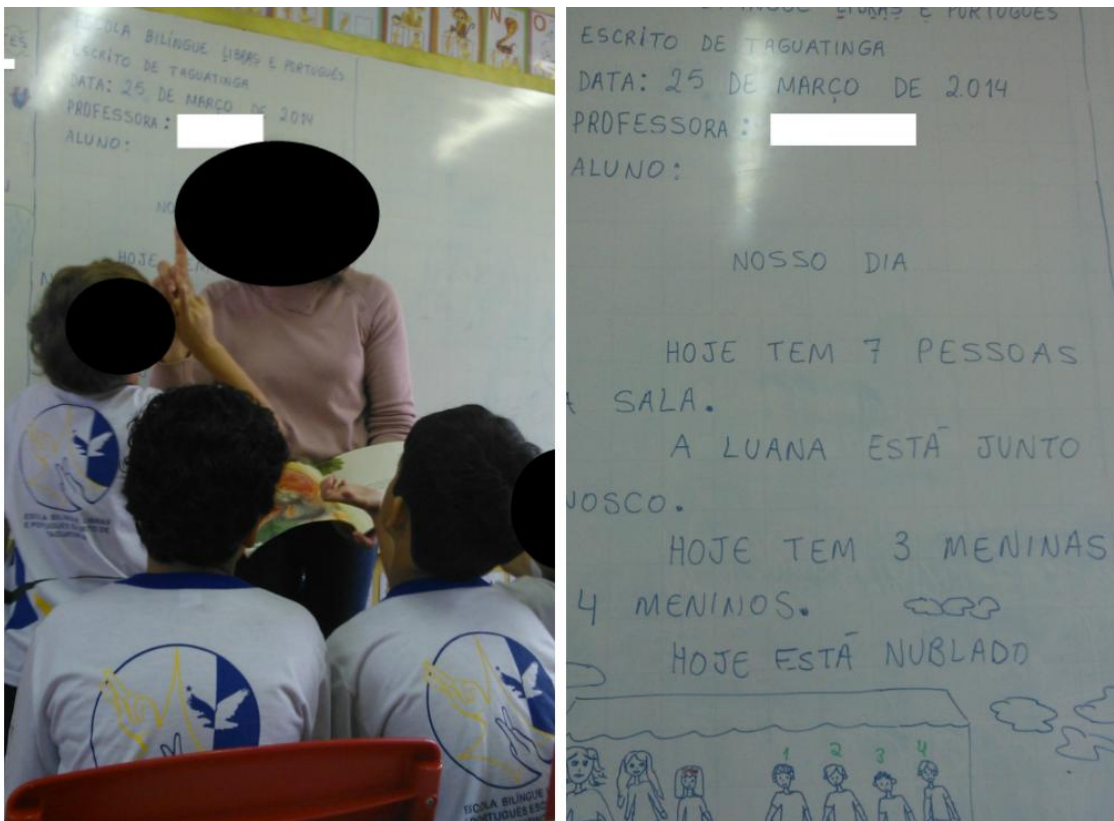
5.4.10. Organização da Rotina – (25/03/14)

Nesse episódio é possível perceber o trabalho com a escrita do português e a leitura em Libras, sendo feito de forma contextualizada. Através da organização da rotina, do calendário e do texto do dia, a professora trabalhou com novos vocabulários e conceitos.

A professora explica a rotina do dia, os elementos do calendário, como o clima. O texto do dia também faz parte da organização dessa rotina. Nele tem um cabeçalho, que é lido individualmente. Após isso, a professora escreve o texto e no fim do mesmo, ela faz um desenho que dá pistas do contexto. Esses textos possuem elementos comuns em todos eles.

A Gabriela e o Alex leem o texto com muita facilidade, reconhecendo elementos mesmo quando eles não estão na ordem usual. O Alan também faz essa leitura com tranquilidade, a dificuldade que ele encontra é motora, mas ele demonstra conhecer os sinais e os relacionar com as palavras. Já o Diego e o Rodrigo demonstram dificuldades na leitura. Mas são dificuldades em pontos diferentes. O Diego está no início do processo de aquisição da Libras, então ele não consegue fazer a leitura, ele repete a leitura realizada pela professora. O Rodrigo está bem melhor na Libras, mas não conhece o vocabulário como os outros devidos as suas faltas constantes.

Foto 18 - Escrita do Texto do dia



Fonte: Foto tirada pelo autor

Esse exercício de explicar os elementos da rotina se faz importante porque ele não se configura como um exercício de pura repetição, os alunos compreendem aquilo que está sendo feito. Como foi observado nesse mesmo dia, um pouco mais tarde.

O dia começou nublado e foi isso que a Gabriela, ajudante do dia, colocou no calendário. Em um determinado momento da manhã, o Samuel percebeu que estava ensolarado, e foi mudar o clima no calendário. Contudo, o Rodrigo foi avisar à Gabriela que era ela que tinha que fazer isso, porque ela era ajudante do dia.

Esse evento mostra que eles internalizaram os conceitos trabalhados pela professora. Da mesma forma se dá com o texto, mesmo parecendo repetitivo, a professora, aos poucos introduz novos vocabulários, que são aprendidos em Libras e em Português.

5.4.11. Em um mundo sem língua – (11/04/14)

O dia começou com a Educação Física. Eu fiquei batendo corda para os meninos pularem. Nesse momento, pude perceber a evolução do Diego e do Alan em relação à coordenação motora e ao ritmo. De acordo com as professoras havia uma suspeita na família que o Diego tivesse algumas características de uma criança autista. E que as professoras também achavam isso quando ele chegou na escola. Mas destacaram que hoje dá para perceber o quanto ele evoluiu, ele interage, brinca. Ainda é uma criança mais introspectiva, mas já faz parte do grupo.

Essa situação mostra que o fato do Diego não interagir com o grupo em um primeiro momento, tem relação com a falta de língua, e não com uma questão intelectual. Pois ele chegou na escola sem sinalizar ou oralizar. E com o aprendizado da língua de sinais, essa interação está acontecendo aos poucos.

5.4.12. Os Croods x Pingu em Família x Turma da Mônica – (06, 13 e 20/05/14)

No dia 06 de maio, a turma foi para a Sala de Vídeo ver o filme Os Croods. O filme foi passado em português, sem legenda. Apesar de ser uma animação, que visualmente chama atenção dos alunos, foi possível perceber que os alunos estavam dispersos.

No dia 13 de maio, a turma foi novamente para a Sala de Vídeo, mas dessa vez para ver pequenas animações de uma série chamada Pingu em Família. Diferente dos Os Croods, o Pingu é um desenho visual, que possui alguns barulhos, mas sem fala. Nesse filme foi possível perceber que houve uma atenção e interesse muito maior dos alunos.

No dia 20 de maio, a escolha foi por um desenho da Turma da Mônica, que tinha uma janela com a interpretação em Libras. Houve mais uma vez, um aumento no interesse dos alunos em relação ao filme.

Ao observar esses três episódios fica claro como a utilização da Libras como língua de instrução promove a verdadeira inclusão. Pois quando os filmes foram pensados para eles houve a participação efetiva da turma. Diferente do que aconteceu no primeiro filme, em que a turma parecia não está presente.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

A Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF, assim como as demais instituições semelhantes, só se tornou realidade por causa da luta do Movimento Surdo em todo o Brasil. Muito antes das pesquisas mostrarem que o aluno surdo é melhor incluído e tem melhor desenvolvimento quando está inserido no ambiente bilíngue, os surdos já sabiam que o melhor para eles era a língua de sinais. E que uma escola que tinha como único objetivo a oralização não conseguia proporcionar o seu objetivo maior que era a educação e o fortalecimento de uma identidade e uma cultura surda. Por isso, a luta desse movimento foi fator crucial para que hoje a Escola Bilíngue possa estar realizando o seu trabalho.

Desde 2013 quando escola foi criada, ela passa por um período de transição. Primeiro porque ela foi alocada em um espaço educacional já existente, que não foi criado para atender as necessidades da nova escola. Outra questão é que o processo de mudança de paradigma em si é demorado. A escola bilíngue traz uma nova concepção do que é ser surdo e como deve ser uma educação pensada para esse sujeito, que em muito destoa do que era feito antes. Como coloca Slomski:

[...] a implementação de uma proposta educacional bilíngue para surdos envolve problemas complexos, uma vez que implica mudanças de concepção e reorganização de modos de atendimento da condição bilíngue da criança surda em várias esferas **institucionais**, tais como a **família**, a **escola** etc. (2010, p.59).

Outro aspecto é referente ao espaço físico, que mesmo sendo amplo precisa passar por diversas mudanças, pois a sua atual distribuição não atende às necessidades da escola. Falta espaço para implementar todas as ações que a escola necessita para se tornar completamente bilíngue. As instalações elétricas são inadequadas para o uso simultâneo de muitos aparelhos tecnológicos e a tecnologia é fundamental para a escolarização do surdo. Essas são só algumas questões para ilustrar a questão do espaço físico. É importante ressaltar, que mudanças estão sendo realizados, alguns espaços previstos no projeto de criação da escola, como o Laboratório de Recursos Didáticos, já estão funcionando. Ainda não da maneira ideal, mas a estrutura física vem sofrendo avanços para chegar ao desejado.

As turmas remanescentes da Escola Classe 21 também causam impacto para a nova escola. A começar porque boa parte dos profissionais que estão na escola por causa dessas turmas, não são bilíngues, não possuem a formação necessária para atuarem em uma escola bilíngue e muitos possuem uma visão estereotipada dos estudantes surdos. Um destaque se dá

no momento em que os alunos estão nos espaços coletivos, especialmente os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que mais convivem com os alunos ouvintes, esses são segregados dentro de um espaço criado por eles e para eles. Assim, o bem estar da maioria, os ouvintes, sobrepõe-se ao dos surdos. Como alerta Dorziat:

[...] os profissionais envolvidos com a educação de surdos não podem mais continuar falando em surdos como indivíduos potencialmente capazes, possuidores de uma língua rica, etc., ao mesmo tempo em que continuam reproduzindo formas de ensino alienantes, que não valorizam sua cultura e nem vislumbram um espaço social para essas pessoas. A organização institucional para surdos em torno de ideias pedagógicas consistentes não se caracteriza como uma opção de trabalho. Ela deve ser um compromisso dos que atuam nessa área (1999, p.39).

Em muitos desses professores foi possível perceber boas intenções ao realizar alguma atividade com os alunos surdos. Contudo, são posturas que não valorizam a cultura desse sujeito e a língua de sinais fica relegada à interpretação de um dos professores das turmas de surdos. Em muitos momentos os alunos ficam perdidos, pois não sabem se olham para o que está acontecendo ou para as professoras interpretando.

Essa foi uma questão que eu pude constatar referente à Libras, dentro dos espaços dedicados apenas para os surdos, nas salas de aula, a língua de sinais tinha grande valor, é de fato a língua de instrução. Mas nos espaços em que havia a participação das turmas de alunos ouvintes conjuntamente com os alunos surdos, a língua utilizada é o português oral, e a Libras fica por responsabilidade do professor que está interpretando.

É compreensível que essas questões referentes à formação de professores, não é algo que se consiga resolver em pouco tempo. Pois mesmo que esses professores da antiga escola não permanecessem, a escola iria continuar encontrando dificuldades para encontrar profissionais com o perfil desejado, pois há uma carência dentro da Secretaria de Educação.

Ainda referente ao perfil de profissionais, o PPP da escola (2014) traz que a meta a longo prazo é que a escola tenha um quadro profissional formado por 50% de profissionais surdos e 50% ouvintes. E inicialmente, a proporção de 30% surdos e 70% ouvintes. Mas isso é algo que ainda está distante, pois a escola só conta com uma professora surda, que é responsável por dar as aulas de Libras, que exerce múltiplas funções na escola e acaba sobrecarregada. Para resolver essa situação, é preciso que haja concurso público imediato para professores surdos, com garantia de direito à acessibilidade linguística e cultural, algo que não aconteceu no último concurso em 2013. Partindo do princípio de que como 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, eles necessitam de professores surdos que ao mesmo tempo em

que ensinam Libras, sirvam como modelo de identidade surda. Em outras palavras, não adianta termos no quadro apenas ouvintes, se queremos construir ou fortalecer uma identidade e uma cultura surda, como é previsto em um projeto educacional bilíngue para surdos. Nem só de Libras vive o surdo!

Nas reuniões de planejamento foi possível perceber que a construção da escola bilíngue, desse paradigma que os surdos desejam para a sua educação, é altamente coletivo. Pois os professores que já dão aula há mais tempo para alunos surdos ou que possuem uma formação mais específica colaboram com os outros professores que estão iniciando nessa área agora e as estratégias utilizadas em sala de aula são pensadas em conjunto.

No nível micro da escola, a sala de aula, é possível perceber que a realidade bilíngue está bem mais próxima do que nos outros espaços. A professora que eu acompanhei dentro das turmas de 2º e 4º ano se mostrou muito comprometida com a educação de surdos. E assim, em muitos momentos, buscava novos conhecimentos a fim de melhorar sua prática docente, recursos adequados para os surdos. Um sinal muito claro disso são as estratégias que ela usava para organizar a rotina, eram todos visuais, pensados para que eles assimilassem a informação por meio da visualidade e depois, o português ia sendo incorporado a esse conhecimento. Com o texto da rotina, que era escrito diariamente sobre as atividades diárias das turmas, eu pude visualizar um processo explicitado por Quadros e Schmiedt:

Na medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança (2006, p.43).

A postura da professora, e de outras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, se distancia totalmente da filosofia educacional oralista. Contudo foi possível perceber que existem muitas dificuldades para um afastamento por completo da Comunicação Total. Mesmo com a intenção de se ter uma postura bilíngue, essas professoras acabam utilizando algumas estratégias da Comunicação Total, por achar que isso vai facilitar o aprendizado do aluno.

Durante as observações, ficou muito claro como a aquisição da Libras interfere significativamente no aprendizado do Português. Como os alunos Felipe e Luis, que tiveram a aquisição da língua de sinais mais tardiamente, mostravam mais dificuldades com o Português. Algo explicado por Quadros e Schmiedt (2006, p. 24): “O ensino do Português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de

sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português”.

Em atividades realizadas fora do contexto da sala de aula ainda foi observado um universo que muito se distancia da educação bilíngue. Em muitos momentos eu pude perceber a realização de atividades que não são condizentes com a cultura surda ou que perpassam uma visão estereotipada do sujeito surdo. No caso das Práticas Educacionais Suplementares, os alunos ficam para as práticas duas vezes por semana, e esse é um espaço que poderia ser melhor aproveitado, dado que esse poderia ser um ambiente que deveria, de alguma forma, suprir aquilo que não é possível fazer no horário da aula. Como no caso do Diego, que chegou na escola, sem saber Libras. Para a professora no período de aula, é muito difícil dar conta dos conteúdos a serem ensinados e de ensinar intensivamente a Língua de Sinais. Por isso, se nesse momento das Práticas Educacionais Suplementares existissem oficinas de Libras, isso em muito contribuiria para o trabalho realizado em sala de aula.

Vimos projetos realizados durante o horário de aula pensados com boa intenção pelas professoras, mas a forma com que são organizados, acabam segregando e estigmatizando os alunos. Não há uma valorização da cultura surda, apenas da ouvinte. A organização das turmas nessas atividades no pátio mostra isso, as turmas de alunos ouvintes ficam de frente as pessoas que estão apresentando, já as turmas de alunos surdos ficam de lado, formando um “L”. E muitas vezes, quando eles chamam alguns alunos para participarem das apresentações, eles não escolhem os alunos surdos. Normalmente, nem olham em direção à eles. Outro aspecto que mostra o não reconhecimento da Língua de Sinais, é que todos esses projetos são apresentados em Língua Oral, com uma professora interpretando para os alunos surdos.

A educação integral é um aspecto que sofreu grande evolução desde a criação da escola até o fim do ano letivo de 2014. Pois inicialmente, no primeiro semestre de 2013, ela só estava no planejamento da escola, mas não acontecia de fato. A escola ainda tinha suporte para oferecer as atividades que iriam compor a educação integral, os alunos não tinham almoço pra ficar no turno contrário. Já em 2014, a escola conseguiu implementar um número de atividades diversificadas para as diferentes faixas etárias que a escola abriga. Mais um aspecto que mostra que a escola está conseguindo atender aos princípios que se propunha no seu projeto: uma escola pública, integral e bilíngue.

A educação é algo que está constantemente sendo construída, na educação bilíngue isso não poderia ser diferente. Ainda mais quando essa educação quebra com tantas coisas que encontram-se enraizadas na educação de surdos. Por isso, a escola ainda apresenta muitas fragilidades e não chegou ao esperado pelo Movimento Surdo, que tanto pediu por ela. Mas é

possível perceber que grandes passos já foram dados em direção ao respeito à diferença, ao direito de todos por educação.

A Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga traz mudanças que não se restringem às paredes da escola. Ela se tornou uma referência da educação de surdos, e tem como pretensão trocar esse conhecimento com todos aqueles que pretendem atuar na educação dos surdos. A exemplo disso, temos a parceria entre a escola e a Universidade de Brasília. Em que a escola abriu espaço para professores em formação. Outro exemplo significativo é o curso da EAPE que recebeu professores de diversas regionais de ensino. A Escola Bilíngue vem trazer um novo paradigma que deve ser predominante na educação dos surdos do Distrito Federal.

Esse fato se dá porque ela trouxe significativas mudanças na educação desses alunos. A partir dela os estudantes surdos podem ter acesso a uma educação que reconheça as suas singularidades e que focaliza as suas potencialidades e não a falta biológica, resultando em alunos que participam da vida política da escola, que possuem orgulho da sua identidade e cultura. E que estão de fato incluídos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Bilíngue do Distrito Federal mostrou ter uma educação que melhor atende às especificidades do sujeito surdo, em diversos aspectos. Contudo a escola foi criada há um ano e seis meses e ainda passa por um período de transição. Ou seja, ainda é uma escola que rumo ao objetivo primordial de se tornar verdadeiramente bilíngue.

Mesmo com essa constatação, a escola possui muitos pontos positivos. Dentro das salas de aula para surdos, é possível perceber muito do bilinguismo no processo de ensino aprendizagem. As aulas são ministradas em língua de sinais e a língua portuguesa assume o lugar de segunda língua e é trabalhada apenas na modalidade escrita. Percebeu-se que esta forma de trabalho pedagógico muito contribuiu para suprir as dificuldades que vários desses alunos apresentam, devido à educação deficitária que eles tiveram antes da Escola Bilíngue.

Além disso, é muito claro o clima de mudança que a instituição possui, como os profissionais que nela estão, principalmente os que foram responsáveis pela criação da mesma, estão buscando gerar mudanças, mesmo que existam muitos empecilhos para que essas não sejam efetivadas. São profissionais comprometidos com a educação bilíngue, competentes e éticos.

Dessa forma é possível perceber que o que a escola precisa para se tornar verdadeiramente bilíngue são recursos materiais, estrutura física adequada, profissionais que possuam o perfil bilíngue e tempo, para que o paradigma seja adotado por todos os envolvidos nesse processo educacional, a incluir a Secretaria de Educação do DF. Pois os órgãos responsáveis também precisam ter claro quais são necessidades advindas desse modelo educacional, para que possam supri-las.

Outro aspecto muito importante nesse processo educativo é o olhar que o professor lança em relação ao seu aluno. Porque se esse olhar se dá a partir da diferença, ele vai procurar encontrar o que difere entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, e o que precisa ser pensado exclusivamente para o aluno surdo, o que esse sujeito tem de melhor que pode e deve ser usado no processo de ensino e aprendizagem, pois ele só pode ser comparado com ele mesmo. Se essa preocupação existir, os meios serão encontrados e os resultados, sem dúvida serão de sucesso.

A partir dessa perspectiva, deixo como sugestão que a escola aprimore os projetos realizados no contraturno, para que eles possam atuar frente às necessidades mais específicas de cada aluno, que em muitos momentos, não são possíveis, dentro do turno regular de sala de

aula. É o caso dos alunos, que ainda não são fluentes em Libras, ou estão atrasados em algum conteúdo, entre outras questões.

Outro aspecto que acredito que pode ser melhor trabalhado dentro da escola, é aumentar e otimizar o convívio dos alunos maiores com os menores, pois isso é uma excelente forma de os alunos estarem em contato com pares experientes e fluentes, que também podem servir de modelo cultural e identitário, algo que não precisa ficar restrito à figura do professor surdo adulto. Esse contato pode se dar através de realização de projetos com as diferentes turmas juntas, monitoria, etc.

Esses são alguns pontos que podem ajudar na efetivação da educação bilíngue dentro da escola, além das outras questões já levantadas, e que já estão sendo pensadas pelos profissionais envolvidos com a escola, pois percebendo como se deu a criação da escola, a luta necessária para que isso acontecesse e o seu início com muita precariedade, é magnífico observar a potencialidade que a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga possui e as mudanças que traz à educação dos sujeitos surdos, dando possibilidade que só a educação de qualidade proporciona.

Ao fim deste trabalho foi possível compreender como se dá o bilinguismo para surdos, e o papel que as duas línguas envolvidas possuem nesse processo educativo. Assim como, ficou evidente a função primordial que a língua de sinais possui dentro da educação de surdos e também que o português se apresenta como um meio importante para o acesso à informação e ao conhecimento, mas que não vai ser viável sem os conhecimentos advindos da língua de sinais.

Indo além da questão linguística, os aspectos culturais e políticos também foram abarcados nessa investigação, algo que foi muito evidenciado pelo Movimento Surdo no Brasil, que mostrou que é a cultura que os une e o quanto eles estão cientes dos seus direitos e estão dispostos a lutar por eles.

Dessa forma, o objetivo para esta investigação de compreender o bilinguismo a partir da experiência da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, foi alcançado, pois essa compreensão aconteceu primeiramente, em nível teórico, entendendo o que se tem de ideal para a educação de surdos. E depois dentro de uma realidade educacional, que mostrou na prática porque pressupostos da educação bilíngue - como a Libras, enquanto primeira língua; e a Língua Portuguesa, como segunda língua; o papel do professor surdo - são essenciais para que essa educação se efetive e traga todos os resultados esperados para uma educação de qualidade.

Fica aqui o meu desejo que essa pesquisa contribua para a divulgação do trabalho realizado na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, e que além disso, possa colaborar com o processo reflexivo que busca o seu aperfeiçoamento. Tenho ciência que ele não é completo ou pronto, mas que é só o início de algo que muito tem a contribuir: entender no que a educação dos surdos deve ser pautada e como isso está se dando na realidade da escola pública do DF.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- _____. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza et al. **CARTA Aberta ao Ministro da Educação**. 08 jun. 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cl-fMYM9uRcJ:leneraispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2/2014, p.71-92, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/37229/23102>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?**- Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Paulo: EDUFSCAR, 2013.
- CAMPOS, Simone Ayumi Ueta de Souza; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. A Escrita de Sinais no Brasil sob o Olhar da Comunidade Acadêmica. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 54-61, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20762>>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: Do Oralismo à Comunicação Total ao Bilingüismo** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 06, n. 01, 2000.
- DORZIAT, Ana. Bilinguismo e Surdez: Para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 1.
- EB. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. **Relatório do Grupo de Trabalho**, designado pela Portaria Nº148, de 20 de junho de 2013, atualizada na Portaria Nº258, de 10 de outubro de 2013, com a estruturação da oferta educacional para o estudante surdo no Distrito Federal, na perspectiva da atuação institucional da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito (EB). Distrito Federal, 2014. Arquivo pessoal da EB.
- EB. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. **Projeto Político Pedagógico**. Distrito Federal, 2014.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/doc/54492509/A-EDUCACAO-QUE-NOS-SURDOS-QUEREMOS>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Revista da Feneis**. Publicação Trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, Rio de Janeiro, n. 44, jun./ago. 2011a. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/63954161/Revista-Feneis-44>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngue para surdos** (Em resposta à Nota Técnica nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB). Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/2125739876/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+%C3%A9cnica+SECADIMEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+\(1\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/2125739876/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+%C3%A9cnica+SECADIMEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+(1).pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Projeto: Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português Escrito)**. Brasília, 2011c.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE**. Rio de Janeiro, julho de 2013. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/luhgt/savedfiles?s_title=2013-feneis-panfleto-para-divulga-o-a-mpla-p&user_login=PaulaAparecidaAlveAl>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 49-69.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 201-224.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2/2014, p.51-69, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/37014>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FERNANDES, Sueli. Apresentação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2/2014, p.11-1, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/37009>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do Português como segunda língua: Uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 2. p.25- 34

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES,

Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p.173-186.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p.135-151.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995a. Disponível em:

<http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf>.

Acesso em: 22 jan. 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, mai./jun. 1995b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico. **Calidoscópico**, Rio Grande do Sul, v.2, n.1, p. 75-88, jan./jun. 2004.

Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485/3621>. Acesso em 10 dez. 2014.

_____. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p.153-171.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 225-233.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p.125-133.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.).

Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 49-69.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 1.

LACERDA, C.B.F. **Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos.** In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 46, setembro, 1998.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, cn. 50, p.70-83, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006>. Acesso em: 8 nov. 2014.

LARCHER, Marcello. ENSINO especial e escolas bilíngues para surdos são incluídos em metas do Plano Nacional de Educação. **Jornal da Câmara**, Brasília, 30 mai. 2012. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/jornal/JC20120530.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Maria Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p.11-24.

LUCAS, Regiane. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. **Revista da Feneis.** Publicação Trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, Rio de Janeiro, n. 40, p.22-23, jun./ago. 2010. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/12791016/1208760312/name/DOC008.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LUCAS, Regiane; MADEIRA, Diogo. Educação de Surdos: Em repúdio às declarações do Mec, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. **Revista da Feneis.** Publicação Trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, Rio de Janeiro, n. 41, p.14-19, set./nov. 2010.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **NOTA TÉCNICA Nº 05/2011.** Implementação da Educação Bilíngue. MEC/SECADI/GAB. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilinguenota-tecnica-052011-mecsecadigab/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **NOTA TÉCNICA Nº 055/2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SECADI/DPEE. Disponível em:

<<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa** do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2/2014, p.159-178, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/37021>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

NEVES, Sylvia Lia Grespan; XAVIER, André Nogueira. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013. p.67-103. Disponível em: <<http://www.feneissp.org.br/index.php/e-books>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

O GLOBO. Para professora, alunos não compartilham a língua nas escolas convencionais. **O Globo**. Rio de Janeiro. 29 mar. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/para-professora-alunos-nao-compartilham-lingua-nas-escolas-convencionais-2804155>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2/2014, p.17-31, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/37011>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha Pereira. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 235-246.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. *In*: **III Seminário Internacional de Linguística**. Porto Alegre: Gráfica Epecê, 1999. v. 1.

_____. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p.53-61, 2000.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.27-37.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Fonologia das línguas de sinais. In: _____. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.47-80.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. v. 01, (DEZ/2007). Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Um caminho teórico para a abordagem educacional com bilinguismo. In: _____. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999. p. 37-68.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: ME, SEESP, 2004. v. 1.

SILVA, Renata Carolina da. **Educação De Surdos: Uma Análise Comparativa entre Turmas do 5º Ano de uma Escola Inclusiva e de uma Escola Bilíngue no Distrito Federal**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos em Educação: problematizando a normalidade. In _____. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 1.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para surdos: Concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. Apresentação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). In: CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O Mundo do Surdo em Libras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. p. xl - xli. Vol 1.

SVARTHOLM, Kristina. Bilinguismo dos Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 2.

THOMA, Adriana da Silva. **Educação dos Surdos**: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: _____.; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez II*. Santa Cruz o Sul – RS: EDUNISC, 2006. p. 09-25.

VICTOR, Duilo. Deficientes visuais e auditivos temem possibilidade de perder escolas especiais. **O Globo**. Rio de Janeiro. 30 mar. 2011a. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/deficientes-visuais-auditivos-temem-possibilidade-de-perder-escolas-especiais-2804151>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. MEC nega fechamento de escolas especiais para surdos e cegos. **O Globo**. Rio de Janeiro. 30 mar. 2011b. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais-para-surdos-cegos-2803604>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

WITKOSKI, Silva Andreis. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: Uma questão de direitos. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Este trabalho não está completo, ele só é o começo de um caminho longo a ser trilhado. Quero poder continuar pesquisando a educação de surdos a partir das escolas bilíngues, que estão sendo criadas e fortalecidas dentro do Movimento Surdo em favor da educação bilíngue. Por isso, essa pesquisa é apenas um esboço de algo que será aprofundado no futuro.

O universo da carreira acadêmica me encanta, por isso no futuro, pretendo ingressar na mesma para continuar esse caminho iniciado na graduação. Com esse objetivo, pretendo entrar na seleção de um programa de pós-graduação, a nível de mestrado, em um futuro próximo.

De imediato, pretendo ingressar no curso de Libras, oferecido pela FENEIS. Pois sei que o conhecimento sistematizado e aprofundado da Libras é fundamental para a carreira de professor de educação bilíngue, que é a função que quero o mais próximo possível exercer.

Todos esses são desejos que tenho comigo, planos para vida. Mas de certeza, o que eu tenho é que eu não quero me distanciar do mundo acadêmico, do conhecimento e principalmente, dos surdos.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo da pesquisa:

ESCOLA BILÍNGUE (Libras e Português Escrito): Um Estudo de Caso

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa de monografia intitulada **ESCOLA BILÍNGUE (Libras e Português Escrito): Um Estudo de Caso**, da aluna Luana Gomes Teixeira, orientada pela professora Edeilce Aparecida Santos Buzar, da Universidade de Brasília, cujo objetivo é compreender o bilinguismo a partir da implementação da primeira Escola Bilíngue (Libras e Português Escrito) do Distrito Federal. Para isso será realizado entrevistas semi-estruturadas com pessoas que fazem parte desse contexto.

Gostaríamos de esclarecer que a participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvida ou necessite de maiores esclarecimentos podem contactar Luana Gomes Teixeira, 8489-1063, luana_gt@hotmail.com ou Edeilce Aparecida Santos Buzar, (61) 8308 4729, edeilcebuzar@gmail.com.

Brasília, ____ de _____ de 2015.

Luana Gomes Teixeira – RG XXXXX

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Apêndice B

Roteiro de Entrevista 1

1. Qual é a estrutura administrativa da escola? Qual é o número de integrantes e suas funções?
2. Quais os profissionais conhecem Libras?
3. Existe algum professor que não é bilíngue e que dá aula para os surdos?
4. Quantos profissionais são da antiga escola? Quantos saíram? Quantos entraram?
5. De que forma e quem é responsável pela elaboração do PPP da escola?
6. Existe cursos de formação para os profissionais que não são bilíngue?
7. A escola tem quantos alunos?
8. O que tem da estrutura prevista o Projeto de Criação da Escola

Apêndice C

Roteiro de Entrevista 2

1. Como o bilinguismo para surdos foi implementado nessa escola? O que foi feito para que ela se tornasse realidade?
2. Quais os principais obstáculos enfrentados para implementar o bilinguismo?
3. O que você considera que foi avanço nesse período? Quais são os pontos fortes? E as limitações?
4. Quais são os resultados mais significativos da escola bilíngue hoje?
5. O que você considera como desafio para o futuro da Escola Bilíngue?
6. Qual é a legislação a nível distrital que dá amparo a Escola Bilíngue?
7. Como se dá o relacionamento da Escola Bilíngue com a Secretaria de Educação?
8. Por que o bilinguismo é o melhor para o surdo?
9. O que o bilinguismo traz de inovação educacional em relação aos outros modelos educacionais?
10. A Escola Bilíngue vai contra a Política de Inclusão? Por que?

ANEXOS

Anexo A

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

**DOCUMENTO ELABORADO PELA COMUNIDADE SURDA A PARTIR DO PRÉ-
CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO
BILINGUE PARA SURDOS, REALIZADO EM PORTO ALEGRE/RS, NO SALÃO
DE ATOS DA REITORIA DA UFRGS NOS DIAS 20 A 24 DE ABRIL DE 1999.**

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

1. Políticas e práticas educacionais para surdos	
Direitos Humanos.....	03
A escola de Surdos.....	06
As classes especiais para surdos.....	07
As reações entre o professor surdo e o professor ouvinte.....	09
2. Comunidade, cultura e identidade	
A identidade surda.....	10
As Línguas de Sinais.....	10
O currículo da Escola de Surdos.....	12
A relação entre a escola de surdos e a comunidade surda.....	13
As relações com a família.....	14
As Artes Surdas.....	15
As culturas Surdas.....	17
3. Formação do profissional surdo	
Geral.....	17
Os educadores surdos.....	18
O instrutor de língua de Sinais.....	19
O monitor surdo.....	20

O pesquisador surdo.....	20
Os surdos universitários.....	21

1.POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

DIREITOS HUMANOS

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
3. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.
4. Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos.
5. Recomendar que programas televisivos não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias contra o uso da língua de sinais e direitos dos surdos defendendo posturas ouvintistas.
6. Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: certificado específico de curso reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação posterior em banca constituída pela comunidade surda.
7. Propor iniciativas visando impedir preconceitos contra surdos.
8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma.
9. Regularizar ou implementar o ensino para os surdos onde quer que eles estejam presentes.
10. Usar da tecnologia na comunicação com surdos em escolas e locais públicos uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.
11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades.
12. Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua surdas.
13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário, o que favorece a compreensão pelos surdos.

14. Realizar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática
16. Respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição. Não impor o uso do mesmo, nenhum surdo pode ser obrigado a usar aparelho auditivo, já que esta decisão deve ser consciente.
17. Nos concursos vestibulares os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação.
18. Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.
19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos.
20. Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muitos anos foram mantidos no "cativeiro" dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.
21. Repensar o destino do patrimônio dos surdos, assim como o patrimônio das escolas de surdos quando deixam de existir.
22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda.
23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.
24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado.

A ESCOLA DE SURDOS

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólos.
28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.
29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino à surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade.
31. Solicitar informação visual e/ou legendada nas escolas de surdos, como também a instalação de sistema luminoso na campainha.
32. Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para surdos: 1ª série 1ª etapa, 1ª série 2ª etapa, etc.
33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica.
34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

AS CLASSES ESPECIAIS PARA SURDOS

Se não houver escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos ou em municípios pólos, a comunidade surda recomenda que:

35. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.
36. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.
37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.

38. Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos.
39. Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.
40. Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone tdd ou fax em escolas com classe especial de surdos.
41. Promova-se a criação de um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classe especial.
42. Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classe especial.
43. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais.
44. Seja implantado um Programa de Pais garantindo o acesso a informação e assessoramento adequados.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

45. Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.
46. Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.
47. Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos.
48. Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias
49. Assegurar que nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.
50. Assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos.
51. Considerar os professores surdos como educadores.
52. Garantir a equiparação salarial entre professores surdos e ouvintes, respeitando o plano de carreira em vigor

2.COMUNIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

A IDENTIDADE SURDA

53. Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva.

54. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos.

55. Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão.

56. Evitar que o surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte o chamado ouvintismo.

AS LÍNGUAS DE SINAIS

57. Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal.

58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.

59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.

60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.

61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.

62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.

63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.

64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).

65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da/s cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas.

66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.

67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.

68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

O CURRÍCULO DA ESCOLA DE SURDOS

69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais.

70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.

71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.

72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.

73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.

74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da/s cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.

75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas inclusive as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos das escolas ouvintes.

76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.

77. Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso à cursos profissionalizantes e concursos.

78. Contra-indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.

79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.
80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.
81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

A RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE SURDA E A ESCOLA DE SURDOS

82. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos.
83. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda.

AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

84. Fornecer através da escola, Secretarias de Saúde, S.U.S. e Associações, um suporte com informações qualificadas às famílias a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas a surdez.
85. Formar equipes com presença de surdos, instrutores surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com famílias de surdos.
86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional intermediado.
87. Liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos surdos, para realizarem cursos de língua de sinais conforme suas necessidades.
88. Promover esclarecimentos a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como surdos.
89. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação com a criança surda.

AS ARTES SURDAS

90. Considerar que em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação a arte surda. Nota-se que muitas escolas ainda primam pelo uso de coral de

surdos, que não condiz com a expressão da arte surda. O coral pode se tornar uma arte surda, desde que visualmente expressivo e dirigido por um surdo.

91. Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do surdo com sua produção de significados.

92. Levar os surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro.

93. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial sinais referenciais para os surdos.

94. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma.

95. Ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais.

96. Colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte surda?

97. Considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em língua de sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como os cineastas.

98. Adotar como estratégia relevante para a arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda.

99. Incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros. Artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos "desgastados" pela exclusão da arte nas escolas de surdos.

100. Observar que o uso das imagens sobre o surdo na sala de aula precisa conter algo dos surdos. Um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde há sites de surdos que trazem imagens autênticas de surdos.

101. Considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda a sua arte.

102. Reconhecer que alguns surdos tem dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos.

103. Assegurar que a arte a ser usada na escola não se resume a pintar desenhos "*pré-feitos por professores*", ou "*cantar*" músicas que são destituídas de significado para a cultura surda.

104. Repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas implicações políticas.

105. Encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s.

AS CULTURAS SURDAS

106. Promover a/s cultura/s surda/s através de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso.
107. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda.
108. Encaminhar solicitação de espaço especial na TV para programas sócio-culturais artísticos e educacionais de surdos.
109. Estimular entre as crianças surdas a criação de significados e a vivência das cultura/s surda/s.
110. Estimular as crianças a produzirem histórias clássicas em língua de sinais, registrando-as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos ou pintura.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SURDO

GERAL

111. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas.
112. Criar cursos profissionalizantes para surdos nas escolas de surdos de 2º Grau.
113. Criar cursos específicos para surdos como instrutores de língua de sinais, solicitando junto às Associações e Federações de Surdos, que devem ser o centro de apoio das pessoas que as procuram.

OS EDUCADORES SURDOS

114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos tem em serem educados na sua própria Língua.
115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.
116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.
117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).

118. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda.

119. Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

120. Encaminhar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.

121. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação.

122. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão.

123. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos.

124. Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos.

125. Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio.

126. Implementar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc.

127. Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.

O MONITOR SURDO

128. Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva.

129. Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente.

130. Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

O PESQUISADOR SURDO

131. Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.

132. Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.

133. Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.

134. Incentivar a que o pesquisador surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa.

135. Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.

OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

137. Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.

138. Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda.

139. Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;

140. Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.

141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.

143. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos.

144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.

145. Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.

146. Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda.

147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

Anexo B

Implementação da Educação Bilingue (Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB)

Data: 19 de maio de 2011

Assunto: Implementação da Educação Bilíngue

O Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino, implementa a política de inclusão escolar, de acordo com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos n.º 186/2008 e 6.949/2009, que preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso a educação inclusiva em todos os níveis.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular. Nesse sentido, a Política orienta os sistemas de ensino para garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras.

Com o objetivo de orientar a implementação dessa Política, o Decreto n.º 6.571/2008, no seu art. 6º, institui o financiamento da dupla matrícula de estudantes público alvo da educação especial no âmbito do FUNDEB, matriculados no ensino regular da rede pública e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma concomitante.

Na perspectiva inclusiva as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução no 4 CNE/CEB/2009 define, no artigo 1º, que cabe aos “sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]”.

De acordo com essas Diretrizes, o AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Para a oferta deste atendimento, deve ser disponibilizado: professor para Atendimento Educacional Especializado, profissional para atuar em atividades de apoio, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, entre outros.

A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta Lei no. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

A organização da educação bilíngue está prevista no Decreto nº 5626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

A educação bilíngue para estudantes com surdez nas escolas comuns visa garantir o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação, conforme Art. 15 e 16:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

O domínio da língua portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social. Desta forma, a implementação da educação bilíngue vincula-se a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes. A educação bilíngue para estudantes

com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez.

Para a efetivação da educação bilíngue, o Ministério da Educação desenvolve programas e ações, em parceria com os sistemas de ensino, dentre os quais se destacam:

1) Formação Inicial de Professores em Letras/Libras: com a finalidade de promover a formação de docentes para o ensino da Libras foi instituído o curso de Letras/Libras, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, envolvendo 18 instituições públicas de educação superior. Em 2006, o curso de graduação em Letras/Libras recebeu 450 matrículas na licenciatura, e, em 2008, mais 900 estudantes, sendo 450 na licenciatura e 450 no bacharelado. Em 2010, dois novos cursos foram instituídos pelas instituições federais de Goiás e Paraíba, nas modalidades, presencial e a distância.

2) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa – instituída, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial, na perspectiva da educação inclusiva, com matrícula de estudantes surdos e ouvintes.

3) Certificação de proficiência em Libras: Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS. Até 2010, foram realizadas quatro edições do exame, em todas as unidades federadas, certificando 2.401 profissionais para o uso e ensino de Libras e 2.725 profissionais habilitados para os serviços de tradução e interpretação, totalizando 5.126 profissionais certificados. A partir de 2011, os exames do PROLIBRAS serão efetivados pelo INES, Portaria MEC no 20/2010.

4) Interiorizando Libras – Em 2003, o projeto Interiorizando Libras foi implementado em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF e a Universidade de Brasília – UnB. Esse programa contemplou 4 áreas distintas: ensino de língua portuguesa para surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de Libras /Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de professores para o uso de Libras. A partir de 2007, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, os sistemas de ensino estadual e Distrito Federal, têm disponibilizado recurso para a organização e oferta dos cursos previstos nesta ação.

5) Formação Continuada de Professores na Educação Especial – UAB – em 2007 o Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em

exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição (2008), foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento e na terceira edição (2009), o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição (2010), o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento.

6) Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, foram criados, em 2005, 30 CAS com o objetivo de promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis a estes estudantes.

7) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – de 2005 a 2010, foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público alvo da educação especial. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

8) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitangá com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental. Em 2011 estão sendo disponibilizados 254.712 exemplares da coleção Porta Aberta acessível em Libras.

9) Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS: no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE foram disponibilizados, em 2005/2006, 15 mil exemplares de obras clássicas da literatura em LIBRAS, para as escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez e 11 mil dicionários enciclopédicos ilustrados trilíngues (português, inglês e Libras), sendo beneficiadas 8.315 escolas do ensino fundamental que atendiam estudantes com surdez severa ou profunda. Em 2007, foi promovida a distribuição de 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Libras, Português e Inglês às escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez. Em 2009, o MEC/FNDE inicia o processo de aquisição e distribuição de 23.465 exemplares do novo Dicionário Deit – Libras, para disseminação em escolas comuns de ensino regular.

Esse conjunto de ações resultou no crescimento do número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns, que passou de 28%, em 2003, para 69%, em 2010 (taxa de crescimento das matrículas de 146%). De acordo com o Censo Escolar em 2003, eram 13.087 escolas de educação básica com matrículas de estudantes público alvo da educação especial, passando para 85.090 escolas em 2010 (taxa de crescimento de 550%).

De acordo com os dados do Censo escolar MEC/INEP, em 2003, havia 55.024 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva matriculados na educação básica, sendo 19.782 em escolas comuns, representando 36%. Em 2010, foram registradas 70.823 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva, na Educação Básica. Destes, 22.249 estudantes com surdez e 30.251 com deficiência auditiva estão matriculados nas escolas comuns de ensino regular, perfazendo um total de 52.500, o que representa 74%. Entre 2003 e 2010, verifica-se a taxa de crescimento de 105% no número de matrículas desse público nas escolas comuns de ensino regular.

Na educação superior, o número de matrícula de estudante com deficiência auditiva, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP), passa de 665 em 2003, para 4.660 em 2009, significando um crescimento de 600,7%. A partir de 2007, são coletados dados específicos sobre a matrícula de estudantes com surdez, que registra 444 em 2007 e 1.895, em 2009, representando um crescimento de 326,8%. Assim, o total de estudantes com deficiência auditiva e surdez, corresponde a 6.555, perfazendo um crescimento de 885,7%.

Sobre a oferta obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, prevista no artigo 3º do Decreto nº. 5626/2005, o Censo da Educação superior/2009 registra sua inserção em 13.617 cursos de educação superior, dentre os 17.769 cursos de licenciatura e de fonoaudiologia credenciados, correspondendo a 76,6%. Este índice traduz o cumprimento do disposto no artigo 9º do Decreto que determina prazos e percentuais para a oferta da disciplina de Libras pelas Instituições de Educação Superior, estabelecendo sua oferta em 60% dos cursos, até 2010.

À luz das deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, a meta 4 do Projeto de Lei nº 8.08.035/2010, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, prevê, no item 4.4, “manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e língua brasileira de sinais – Libras”. Também, prevê no item 4.5, “fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o

atendimento educacional especializado complementar ofertado em sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas”

Anexo C

NOTA DE ESCLARECIMENTO DA FENEIS SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

(EM RESPOSTA À NOTA TÉCNICA Nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB)

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC divulgou a Nota Técnica nº 05 / 2011 (com data, aparentemente equivocada, de 27 de abril de 2010), com assunto intitulado “Implementação da Educação Bilíngue”. Essa Nota foi recebida pela Feneis, curiosamente, por ocasião do movimento da comunidade surda em favor das **Escolas bilíngues para surdos**, ocorrido nos dias 19 e 20 de maio de 2011, durante o qual desenvolveram-se uma série de atividades, reuniões e manifestações em Brasília-DF. Como organizadora desse movimento e em virtude de esclarecer à sociedade brasileira e aos órgãos governamentais suas posições acerca do que diz a referida Nota, a **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos** vem a público dizer o seguinte:

1. Ao contrário do que diz a Nota, a atual Política de Educação Especial do MEC não atende à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova York, ONU), particularmente no artigo 24, que prevê que os Estados membros devem garantir “o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”; e que “a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social”. Tampouco obedece ao artigo 30, item 4, do mesmo documento legal, que determina “que sua [dos surdos] identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda”. Ora, conforme a Convenção, não basta assegurar o direito a todos os alunos de terem acesso às escolas, **conquista legal e política da qual não queremos abrir mão**; é preciso adequar o ensino à especificidade dos alunos e, no caso dos surdos, à sua especificidade linguística; assim, é igualmente fundamental o direito a que possam escolher o lugar mais adequado para seu desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo. No que diz respeito a esse direito, a atual política do MEC tem sido a de descurar da especificidade linguística e cultural dos surdos, em desrespeito não só à Convenção, mas também à Lei 10.436/2002 e ao Decreto 5.626/2005 (assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo já Ministro Fernando Haddad), conforme explicamos a seguir.

2. Em contraposição a essa última legislação citada, a Política de Educação Especial do MEC

vem secundarizando a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos surdos e como primeira língua de instrução, colocando crianças que ainda não adquiriram a língua de sinais em salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa. Desse modo, **relega a Libras a um aprendizado complementar ou suplementar**, mas não principal, como a legislação ordena. Isso acontece por meio dos chamados Atendimentos Educacionais Especializados – AEEs, uma manobra política e jurídica que interpreta arbitrariamente uma expressão similar que aparece sem iniciais maiúsculas na Constituição. Nesses chamados AEEs, prevê-se que as crianças e os jovens surdos tenham, apenas **no contraturno**, durante algumas horas por semana, o aprendizado de sua língua natural. Sabe-se que, na maioria das escolas, o ensino de libras ainda não é contemplado. Pode um ser humano ter acesso à sua língua natural como experiência apenas complementar ou suplementar? Pode usufruir de sua língua natural apenas durante algumas horas semanais? Poderia um surdo adquirir a Libras fora de um ambiente linguístico natural? O AEE, da forma como está concebido, jamais será um ambiente linguístico natural.

Mesmo quando normatiza o atendimento educacional especializado (sem maiúsculas!), o Decreto diz que os órgãos federais devem garantir, **obrigatoriamente**, desde a educação infantil, o ensino de Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (cf. art. 14, §§ I e II). Logo, a escolarização de surdos deve ser garantida com a instrução „em“ língua de sinais e „de“ língua de sinais, sua língua natural, numa proposta bilíngue que priorize o uso e aquisição da língua de sinais em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos. Nada disso acontece, conforme confessa a própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em sua Nota Técnica, pois diz claramente que a Língua Portuguesa e a Libras (nessa ordem e sem especificar qual a modalidade do português) são as línguas de instrução para as pessoas surdas.

3. Quando cita o Decreto 5.626/2005, a Nota Técnica refere-se apenas aos importantes incisos I e II do art. 22, “esquecendo” o § 1º, que define explicitamente as classes e escolas bilíngues como “aquelas em que Libras e a **modalidade escrita** do português são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo”. Esse proposital “esquecimento” é outra manobra da Nota, visando a nomear “bilíngue” a qualquer classe ou escola onde duas línguas estão presentes, sem atentar à importante definição legal de que a Libras é primeira língua de instrução dos surdos e que o português deve estar presente, na escola, **em sua modalidade escrita**. Prova dessa falsificação do texto legal é a seguinte afirmação: “De acordo com este Decreto [5.626/2005], a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libra [*sic*], devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e

o ensino da Libras para os estudantes”. Ora, o Decreto diz claramente que são a Libras e o Português escrito as línguas de instrução, respectivamente, como primeira e segunda língua, por professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo devendo ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional (Art. 22, incisos I e II). Nessas últimas etapas de formação, o Decreto prevê também a **possibilidade** do ensino aos surdos em “escolas comuns do ensino regular [...] com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa”, mas **nesse último caso, por definição legal, não se trata de educação bilíngue**, a qual, repetimos, é definida explicitamente como aquela “em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução”. A presença de intérpretes/tradutores de Português/Libras não define uma educação bilíngue para surdos, muito menos quando a oferta se detém a „serviços” de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, reiterando a referência textual na Nota.

Na verdade, a atual Política de Educação Especial do MEC busca reintroduzir abertamente o oralismo, rasgando as conquistas políticas e legais dos surdos. Essa postura é confessada sem qualquer cerimônia pela referida Nota Técnica, ao dizer que “O **domínio da língua portuguesa oral** e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social”. O aprendizado do português oral, que o Decreto 5.626/2005 **faculta** aos surdos, em contraturno, e por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, é definido por essa Nota Técnica como objetivo essencial da Política de Educação Especial do MEC, no que se flagra todo o desrespeito à Convenção, à Lei 10.436/2002 e ao Decreto 5.626/2005.

4. E o que está acontecendo na prática? Os surdos, que são denominados, agora, de pessoas ou alunos com deficiência auditiva, estão sendo jogados nas classes regulares, sem direito à opção da educação a que almejam. Não há intérprete para a maioria das classes ditas inclusivas. Isso seria fácil de se comprovar por meio dos antigos dados do INEP, mas esses dados, estranhamente, não estão mais disponíveis para consulta pública. Por que os retiraram? Para não mostrarem o que realmente está acontecendo nessas classes ditas inclusivas? O AEE, quando existe, ou acontece em uma sala multifuncional ‘generalista’, na qual surdos são misturados com outros “alunos com deficiência”, ou acontece em sala para surdos, as quais funcionam, em grande parte das escolas, apenas uma vez por semana. Muitas dessas escolas, em grande parte do ano, ficam sem professor(a) bilíngue ou intérprete. O que fazer, pedagogicamente, se o AEE ocorre apenas em um dia de aula da semana, no contraturno: duas ou quatro horas semanais? Em clara contravenção à legislação estabelecida, os surdos estão “inseridos” com ouvintes nas aulas de Português como L1 e trabalham com o mesmo material didático para ensino de Português como L1 para ouvintes, embora o Decreto 5.626/2005 determine o ensino do Português como L2. De mesmo modo, a Libras não é disciplina

obrigatória como L1, nem é disciplina optativa nos AEEs: os surdos não estão tendo contato, de fato, com a Libras! Em contexto em que existe AEE para surdos, muitos dos professores e intérpretes que nele atuam, estão apenas inventando ou propondo sinais para as disciplinas específicas, embora os surdos sequer dominem o conceito para as palavras, em português, das quais estão criando os sinais. Nas escolas, ninguém está utilizando os livros que dizem ser bilíngues para os surdos (versão em Libras). Na maioria dos estados, eles estão apenas ocupando espaço das estantes, já que não estão adequados à realidade dos alunos surdos.

Protestamos de modo veemente contra esses desrespeitos, modificações e deturpações da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, reafirmando nossas reivindicações de uma educação bilíngue de e para surdos, “em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução”. Esses desrespeitos à legislação não são apenas jurídicos, têm como essência uma visão política que despreza a identidade linguística e cultural dos surdos. Segundo a então Diretoria de Políticas Educacionais Especiais do MEC, “não existe cultura surda”, porque “o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura” (Revista da Feneis, nº 41/2010). Essa negação da cultura surda mantém os surdos sob a referência médica da audionormatividade, e não, sob o critério antropológico, sociológico, filosófico e pedagógico da língua como cultura e território cultural. Por ter como base essa última concepção é que a Feneis, em documento entregue ao Ministro da Educação Fernando Haddad, na audiência da manhã de quinta-feira, dia 19 de maio, reivindicou: “Os surdos melhor se enquadram entre as populações de história, língua e cultura específicas que entre os grupos que compõem a educação especial. Aquilo que é previsto para a educação escolar indígena deve ser também propiciado para a educação de surdos. TUDO O QUE O PNE PREVÊ PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CABE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS, visto que tanto indígenas como surdos têm uma língua própria e uma cultura diferenciada”

(Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira, 2011).

E reafirmamos nossa exigência de que seja respeitado o **protagonismo surdo**, a propósito da educação de surdos, dos estudos surdos e das conquistas de nossos direitos sociais. Para tanto, insistimos em que o Ministro da Educação Fernando Haddad “institua uma portaria nomeando uma comissão composta de profissionais do MEC e pesquisadores surdos e ouvintes, indicados pela Federação de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (esta segunda instituição com quantidade de representantes nomeados em número não inferior à quantidade de representantes nomeados do MEC), para reabrir o diálogo entre o MEC e a comunidade surda, a fim de se formalizar uma política efetiva de educação bilíngue para surdos, com vistas a ser implantada em nosso país” (**idem**).

Brasília, DF, 20 de maio de 2011.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Anexo D

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

(ELABORADA PELOS SETE PRIMEIROS DOUTORES SURDOS BRASILEIROS, QUE ATUAM NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA)

Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.

Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. Por isso, dizer que “A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente” oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos.

Somos, até o momento, os únicos 7 (sete) Doutores Surdos Brasileiros, atuantes nas áreas de Educação e Linguística. Cada um de nós é docente de uma das diferentes Universidades Federais Brasileiras, a saber, cinco de nós atuam na Universidade Federal de Santa Catarina, um atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro e um atua na Universidade Federal de Santa Maria. Ensinamos e desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos. Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que

suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilíngues no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilíngues). Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropologicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional.

Convidamos Vossa Senhoria para ver com os próprios olhos o que estamos falando.

Gostaríamos de convidá-lo a visitar as Escolas Bilíngues para Surdos, no Município de São Paulo; lá existem escolas públicas recentemente estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar. Também seria muito interessante que visitasse, igualmente, escolas bilíngues como o Instituto Santa Terezinha e o Centro de Educação de Surdos Rio Branco. Verifique a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifique, também, se as crianças surdas estão ali “segregadas”, ou se o ensino que ali recebem é apenas “complementar”. É preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz.

Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas.

Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos.

Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação. A esse respeito, lembramos enfaticamente que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, determina que:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente

Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A essa determinação, a Presidenta Dilma Rousseff deu ouvidos ao elaborar, assinar e publicar o Decreto 7611/2011; assim também o fez, agora, o Relator do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o Deputado Angelo Vanhoni, vosso correligionário.

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política ‘inclusiva plena’, com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos.

Temos uma língua própria, Senhor Ministro, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Confirma essa informação, trechos retirados da Carta-denúncia entregue aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro, em setembro passado (2011), pela FENEIS e pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, e após a qual, a Procuradoria Geral da República instaurou inquérito civil, nos termos do art. 4º da Resolução nº 23/2007 do CNMP, para apurar a possível falta de políticas públicas voltadas aos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), por parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por meio da portaria 9 de 30 de março de 2012, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União nº 69, de 10 de abril de 2012.

Seguem, então, os trechos mencionados, com alguns dados do próprio INEP/MEC, publicados em sua página na web:

Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos

surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas)¹. Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138. Contudo, depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo. Em 2007, o número desses alunos matriculados reduziu para 63.574; em 2008, para 66.657; em 2009, para 63.036, tendo sido verificado em 2010 uma súbita elevação para 70.823. Mesmo assim, inferior a 2006 (uma diferença negativa de 1.315 matrículas).² [...] A primeira conclusão a que somos forçados a chegar é a de que a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo.

Entre a Lei 10.436/2002 e o Decreto que a regulamentou, em dezembro de 2005, houve um aumento na matrícula de alunos surdos e com deficiência auditiva. Esse aumento se fez notar em 2006, quando um número recorde de pessoas surdas e com deficiência auditiva foi registrado nas escolas. A partir de 2007, esse número passou a declinar, apesar do aumento do número de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas regulares.

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema:

1 Os dados do INEP/MEC, tradicionalmente, juntam os números de alunos surdos e com deficiência auditiva, somente distinguindo-os, como se vê, no intervalo entre 2004 e 2008.

2 Os dados de 2009 e 2010 não puderam ser acessados no site INEP/MEC, porque não

se encontram disponíveis lá, de modo que fomos forçados a completar os dados da tabela entre 2002 e 2010 a partir dessas informações da imprensa (Cf. “Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular”, notícia publicada em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+especial+para+regular/n1597119749750.html> < acessada em 07/08/2011 >). Fica claro que os dados incluídos dos anos anteriores (2007 e 2008) dizem respeito não aos surdos, especificamente, mas a alunos surdos e com deficiência auditiva. O número de surdos incluídos no sistema educacional – mesmo considerando as modalidades comum e específica de ensino – é bem menor do que os números anunciados.

Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. [...] Entre 2004 e 2008, o INEP/MEC publicou estatísticas diferentes para surdos e deficientes auditivos. Se tomarmos somente os alunos surdos, a situação apresenta-se bem mais grave, como se pode ver na tabela a seguir:

Alunos surdos em 2004 2005 2006 2007 2008

Classes e escolas específicas: 17.179 28.293 26.750 15.964 14.797

Classes comuns: 10.208 18.375 21.231 16.320 17.968

Total de classes e escolas:

específicas e classes comuns: 27.387 46.668 47.981 32.284 32.765

[Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MEC]

Nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008. Essa grave diminuição dos que gozam desse direito constitucional fundamental não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo.

Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas. A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os

direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir. Infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos, conforme a apresentamos.

Por fim, Senhor Ministro, queremos dizer que nossa reivindicação por Escolas Bilíngues, tal como acima definimos, se apoia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras “b” e “c”) e na IDA (International Disability Alliance), órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas (e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à ONU no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção). Segue um trecho do documento elaborado pela IDA, na Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), realizada em julho de 2011, para Revisão Ministerial Anual e que trata da educação bilíngue de surdos (grifos nossos):

É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos. [...] Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes, que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma. A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências. As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem

incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário.

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor.

08 de junho de 2012.

Atenciosamente,

Dra. Ana Regina e Souza Campello

Professora Adjunta da UFRJ

Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin

Professora Adjunta da UFSC

Dra. Karin Lilian Strobel

Professora Adjunta da UFSC

Dra. Marianne Rossi Stumpf

Professora Adjunta da UFSC

Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende

Professora Adjunta da UFSC

Dr. Rodrigo Rosso Marques

Professor Adjunto da UFSC

Dr. Wilson de Oliveira Miranda

Professor Adjunto da UFSM

Anexo E

DEFICIÊNCIAS (Mário Quintana)

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"Diabético" é quem não consegue ser doce.

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

"Miseráveis" são todos que não conseguem falar com Deus.

Anexo F

Pra ser Feliz (Daniel)

Às vezes é mais fácil reclamar da sorte
Do que na adversidade
Ser mais forte
Querer subir, sem batalhar
Pedir carinho, sem se dar
Sem olhar do lado
Já imaginou de onde vem
A luz de um cego
Já cogitou descer
De cima do seu ego
Tem tanta gente por aí
Na exclusão, e ainda sorri
Tenho me perguntado

Pra ser feliz
Do que o ser humano necessita
O que é que faz a vida ser bonita
Ahh resposta, onde é que está escrita

Pra ser feliz
O quanto de dinheiro eu preciso
Como é que se conquista o paraíso
Quanto custa?
Pro verdadeiro sorriso
Brotar do coração

Talvez a chave seja a simplicidade
Talvez prestar mais atenção na realidade
Porque não ver como lição
O exemplo de superação

De tantas pessoas

O tudo as vezes se confunde com o nada

No sobe e desce da misteriosa escada

E não tem como calcular

Não é possível planejar

Não é estratégico