

Demanda Continua

Continued demand paper



DIFERENTES POLÍTICAS E DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA EDUCANDOS SURDOS X EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA

Different policies and different educational contexts: Bilingual Education for Deaf Students x Inclusive Bilingual Education

Tanya Amara Felipe¹

RESUMO

A proposta deste artigo é refletir sobre as políticas para a educação de surdos, em que serão apresentados os pressupostos filosóficos e pedagógicos, analisando as diferenças metodológicas e os tipos de escola a partir dessas propostas educacionais em cada período. Pretende-se mostrar que o período que tem sido denominado de Oralismo não é homogêneo e o mesmo acontece com relação ao período denominado de Educação Bilíngue. A reflexão final será: quais os tipos de escolas bilíngues que precisam ser propiciados para que haja equidade para a educação de surdos, considerando o bilinguismo das

ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on policies for the education of the deaf; philosophical and pedagogical presuppositions will be presented, analyzing methodological differences and types of school based on these educational proposals in each period. It is intended to show that the period that has been called Oralism is not homogeneous and the same happens with respect to the so-called Bilingual Education period. The fi-

¹ DESU-INES; tfelipe@ines.gov.br.

comunidades surdas e a bilingualidade de cada aluno surdo?

nal reflection will be: what types of bilingual schools need to be provided for the education of the deaf, considering the bilingualism of deaf communities and the bilinguality of each deaf student?

PALAVRAS-CHAVE

Educação Bilingue para educandos surdos; Educação Bilingue inclusiva; Bilinguismo; Bilingualidade.

KEYWORDS

Bilingual education for deaf students; Inclusive Bilingual Education; Bilingualism; Bilinguality.

Introdução

Desde o início do processo educacional com aprendizes surdos, diferentes políticas e diferentes contextos educacionais vêm traçando essa história a partir de pressupostos filosóficos com implicações linguísticas e pedagógico-educacionais.

Em cada período político-educacional, a partir do contexto de cada época, têm sido utilizados métodos em diferentes tipos de escola e, por isso, os resultados esperados e alcançados podem ser delimitados a partir dos pressupostos filosóficos e das implicações linguísticas dessas propostas educacionais para surdos em relação aos desempenhos educacionais esperados e aos ocorridos de fato.

A partir de uma análise do período oralista, de 1485 a 1880, que vem sendo considerado um período de uma única proposta educacional mas com métodos diferentes, é possível perceber pressupostos filosóficos e metodológicos que diferenciam seus primórdios, quando a educação apenas de surdos-mudos de um grupo social privilegiado socioeconomicamente acontecia por meio de aulas particulares, de um segundo período, quando as políticas educacionais na maioria dos países já estavam institucionalizadas.

Da mesma forma, é possível também perceber que está havendo uma homogeneização com relação ao que vem sendo considerado como propostas políticas para a Educação Bilingue, a partir da década de 1980, e o que tem sido

considerado como propostas políticas para a Educação Bilíngue Inclusiva aqui no Brasil. Uma análise desse período com relação aos seus pressupostos políticos, filosóficos, metodológicos e linguísticos, pode desvendar uma diferença crucial.

No entanto, neste artigo, não há pretensão de aprofundamento com relação a todas as implicações filosófico-político-metodológicas desses períodos, uma vez que já existem inúmeros trabalhos de pesquisa a respeito; por isso, o enfoque será mais etnográfico, a partir das experiências vivenciadas por mim a partir da década de 1980 e de minhas pesquisas bibliográficas.

1. Periodização da educação de surdos

Para melhor visualização desses períodos, o ponto de partida será o quadro a seguir, com essa periodização delimitando os pressupostos filosóficos e pedagógicos, as propostas educacionais, os métodos, os tipos de escolas, os resultados esperados e alcançados pelas políticas para educandos surdos ao longo de vários séculos:

Períodos	1485 - 1880	1880 - 1970	1970 - 1980	1970 - 1980	1980 - 1996	1996 - 2018
Pressupostos filosóficos	Teoria da Potência e Ato	Rousseau, Pestalozzi e Froebel	Teoria liberal	Teoria liberal	Teorias pós-modernas Teorias críticas	Teoria liberal
Pressupostos pedagógicos	Pedagogia cristã Processo de atualização da potência da essência humana a partir de critérios éticos	Pedagogia da existência Adequação às leis naturais que regulam a vida; Critérios de avaliação técnicos	Pedagogia liberal: Tradicional Adaptar o aluno à escola, aos conteúdos, aos métodos, à relação professor-aluno	Pedagogia liberal: Renovadora Adequar às necessidades individuais ao meio social; integração pela experiência e vivência dos educandos	Pedagógica progressista: Libertária Propostas crítico-sociais dos conteúdos – realidades sociais; apropriação do saber, perspectivas linguística, sociolinguística e antropolinguística	Pedagogia liberal: Tecnicista Modelar o comportamento humano e integrar os alunos no sistema social global por meio de recursos tecnológicos
Propostas educacionais	Oralismo		Ensino integrado	Comunicação total	Educação Bilíngue para educandos surdos	Educação Bilíngue inclusiva
Métodos	Método combinado e utilização da comunicação dos surdos Bonet, L'Epée, Sicard, Bebian, Ballesteros e Villabrilte	Métodos oralistas Perdocini, Verbo-tonal, etc.	Método padronizado Crianças ouvintes e surdas em salas regulares e Métodos oralistas – em classe/escola especial	Método bimodal (Ciccione, Anete) Método bimodal em classe/escola especial	Educação Bilíngue Língua patrimonial – L1 e língua majoritária – L2; Bilinguismo e biculturalismo em escolas para educandos surdos	Educação Bilíngue transitória Alunos com deficiência auditiva na Educação Regular e na Educação Especial no contraturno

Tipos de escola	Primeira escola para surdos no Rio de Janeiro	Escola Especial	Escolas Regular, Especial e Classe Especial	Escola Especial e Classe Especial	Escala Bilíngue ou Classe Bilíngue somente para educandos surdos	Escola Regular e AEE em contraturno para alunos com deficiência auditiva
Implicações linguísticas	1º momento: Desenvolvimento da Libras e ênfase na escrita da LP 2º momento: Ênfase na Língua Portuguesa – Modalidades oral e escrita. Difusão da Libras	Educação monolíngue Língua Portuguesa; Ênfase: modalidade oral	Educação monolíngue; ênfase na Língua Portuguesa – Modalidades oral e escrita	Educação monolíngue; possibilidades de várias formas de comunicação, mas ênfase na Língua Portuguesa – Modalidade oral e escrita	Educação Bilíngue; Aquisição/ensino da Libras – L1, também língua de instrução; Ensino da Língua Portuguesa – L2, Modalidade escrita	Libras como acessibilidade – língua de instrução, por meio de intérpretes; Ensino de Português – L1 Modalidade escrita; Libras no AEE
Resultados esperados	Aprendizagem da LP – modalidade escrita e da Libras utilizada por repetidores	Aprendizagem da LP – modalidades falada e escrita	Aprendizagem da Língua Portuguesa	Aprendizagem da Língua Portuguesa	Aquisição/ Aprendizagem de duas línguas: Pessoas bilíngues e biculturais	Aprendizagem da Língua Portuguesa – modalidade escrita
Resultados alcançados	Sem registro	Maioria dos educandos surdos não foi bem-sucedida	Maioria dos educandos surdos não foi bem-sucedida	Maioria dos educandos surdos não foi bem-sucedida	Não houve tempo hábil para se obter resultados	Maioria dos educandos surdos tem protestado contra a inclusão sem condições adequadas

Quadro 1 – Periodização da educação de surdos no Brasil

2. 1. Período do Oralismo: 1485 – 1970

Durante toda a Idade Média havia uma pedagogia cristã e, a partir do final do século XVI, pressupostos filosóficos da educação jesuítica eram baseados na publicação da *Ratio Studiorum*, em 1599, bem como na cristianização das ideias de Platão por Agostinho e de Aristóteles por Tomás de Aquino, cujos fundamentos se encontram na concepção essencialista do ser humano, segundo Suchodolski (1978), Severino (1994), Arruda (1996).

Sob essa base filosófica, o objetivo da educação seria elevar o Homem à perfeição divina, ao Bem Supremo, como também colocar, em ato, suas potencialidades essenciais e comuns a todos os filhos de Deus, segundo a Teoria da Potência e Ato.

Nessa perspectiva essencialista, o enfoque era a afirmação da metafísica, em que a harmonia da relação sujeito-objeto apontava para a primazia do objeto; por isso, o real constituiria o ser constituído de essências universais e comuns a todos os indivíduos da mesma espécie; a partir daí, a perfeição de cada ente seria avaliada a partir da plenitude de realização de suas potencialidades intrínsecas e, por isso, a educação seria um processo de atualização da potência da essência humana que propiciaria o desenvolvimento das características específicas de sua substância, o que levaria a um estágio de plena perfeição e atualização. Portanto, eram baseados nessa essência que os valores intrínsecos da ação humana iriam definir a finalidade da educação, a partir de critérios essencialmente éticos. Nesse período é possível constatar duas fases:

2.1.1. Primeira fase: 1485 – 1880

Nesse período, em 1485, Rodolfo Agricola afirmou que era possível a educação intelectual dos surdos-mudos ou mudos, considerados desafortunados e, a partir dos princípios filosóficos desse período, em que a educação seria um processo de atualização da potência da essência humana e da constatação de que os surdos-mudos haviam desenvolvido um tipo de comunicação que se parecia com a mímica, começaram a surgir os primeiros professores: monges que davam aulas particulares aos filhos surdos-mudos das famílias abastadas porque seus filhos, para herdarem suas fortunas, teriam que saber ler/escrever (BALLESTEROS & VILLABRILLE, 1883).

O primeiro professor de surdos foi o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), seguido por Juan Pablo Bonet (1573-1633), outro monge beneditino também da Espanha, que escreveu o livro *Reduccion de las letras y arte para enseñar á hablar á los mudos – alfabeto manual* (Madri, 1620).

Em meados século XVII começaram a surgir outras publicações que orientavam a educação de surdos-mudos, como o *Manual Maravilhas de la Naturaleza – arte de enseñar á los mudos con uno de los dos mil secretos*, de Ramirez de Carrion, publicado em 1622 também na Espanha, e o livro *Enseñanza de los sordo-mudos*, de Juan Bulwer, publicado na Inglaterra.

A partir desses primeiros trabalhos para o ensino de mudos, vários professores começaram também a desenvolver seus próprios métodos em vários países:

1. Na Inglaterra: Wallis e Willian Holder.
2. Na Itália: Pedro de Castro (espanhol que foi para esse país ensinar ao filho do príncipe Tomás de Saboya), Affinate, Fabrizio de Acquapendence e P. Lana Terzi.
3. Na Holanda, em 1635, Pedro Montano ensinou surdo; em 1657, Francisco Mercurio Van Helmont ensinou sua filha surda; Juan Conrado Amman publicou *Surdus Loquens – o jogo de pronunciar*, obra importante para os surdos.
4. Na Alemanha, Juan Rodulfo Camerarius, durante seu período nesse país; Kerger, que por meio de sua prática e teoria, ensinou uma surda; Jorge Rafael, que foi professor de suas três filhas, publicando os resultados de seu trabalho em 1718; além de Weld, Niederoff, Schulze, entre outros.
5. Na França, M. Ernaud, padre Vanin, abade Deschamps e madre Santa Rosa, do Convento de la Cruz ensinaram surdos e, em 1746, Jacob R. Pereira publica sua pesquisa *Burdeos – Rochela – ensino de Azi d’Etavigny e Saboureaux de Fontenay*, que foram professores surdos famosos daquele período. Na França, também, o abade de L’Epée, dando continuidade ao trabalho do padre Vanin, seu mestre, ensinou duas irmãs surdas, por meio do livro de Juan Pablo Bonet (Madri, 1620) e criou, em 1760, a primeira escola e o método uniforme – sistema de sinais metódicos para que os surdos pudessem estudar em uma mesma escola, a qual, em 1799, foi transformada no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris. Ele também publicou, em 1776, o *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques* e, em 1794, *La véritable manière d’instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*.

Ainda na França, em 1785, o abade Sicard, tendo trabalhado com l’Epée durante um ano, abriu uma escola para surdos em Burdeos, aperfeiçou o sistema de L’Epée e publicou o *Curso de instruccion de um surdo-mudo*. Depois, Roch Ambroise Auguste Bébien, discípulo de Sicard, publicou, em 1827, o *Manuel de l’enseignement pratique des surds-muets*, adotado e publicado pelo Instituto de Paris.

L'Épée e Sicard tiveram vários discípulos: Eschk e Cesar na Alemanha, Naez na Suíça, Hernandez na Espanha, Assarott na Itália, Valson na Inglaterra e, na França, o abade Jamet e Dudessert, entre outros que trabalharam na educação de surdos, tendo surgido várias escolas para surdos na Europa.

6. Na Espanha, após mais de dois séculos da publicação dos livros de Juan Pablo Bonet (Madri, 1620) e de trabalhos na área de ensino para surdos-mudos, e um século após a criação da primeira escola para surdos-mudos, Don Juan Manuel Ballestros e Don Francisco Fernandez Villabrilie fundaram o Colegio de Surdo-mudos y de Ciegos e, em 1863, publicaram o *Curso elemental de instruccion de sordo-mudos y de ciegos*, em que este meu artigo se baseia para análise desse período.
7. Nas Américas, há registro da fundação de seis escolas nesse período: cinco nos Estados Unidos e uma no Brasil.

Nos Estados Unidos, a primeira escola para surdos foi a American School for the Deaf, fundada, em 1817, por Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc em Hartford; depois, até 1880, mais outras quatro foram fundadas em diferentes localidades: Nova York, Pensilvânia, Kentucky e Ohio. Todas utilizavam uma comunicação gestual-visual e “uma geração de estudantes surdos com uma língua comum, que depois ficou conhecida como American Sign Language (ASL), já era capaz de ler e escrever em inglês, o que foi um resultado desse projeto”².

No Brasil, em 1856, Ernest Huet, assim como Laurent Clerc, também professor surdo do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, veio para o Brasil e fundou o Imperial Instituto para Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Há registro da utilização de uma língua de sinais também nesse instituto.

O método uniforme – sistema de sinais metódicos – criado por Bonet e aperfeiçoado por L'Épée e Sicard, e depois por Bebian, Ballesteros e Villabrilie, vem sendo conhecido, aqui no Brasil, como Método Combinado, por combinar o léxico de uma língua de sinais com gestos inventados, que representavam as terminações verbais, artigos e verbos auxiliares de uma língua oral-auditiva, recursos utilizados para o ensino da escrita, como também para a comunicação

² Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Hopkins_Gallaudet>.

gestual-visual que, na época, embora não fosse reconhecida como língua, já era objeto da pesquisa realizada por Bebian.

No livro *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets*, que incluía modelos de exercícios e explicações para as suas aplicações, Bebian foi opioneiro da proposição de uma Educação Bilíngue, mesmo não utilizando essa conceituação, porque ele propôs que a educação dos surdos se desse a partir da utilização da comunicação utilizada pelos surdos, justificando que seria mais lógica e mais fácil tanto para os professores como para os alunos e, por isso, ele a utilizava em sua proposta educacional. Essa postura foi uma crítica ao Método Combinado, que vinha sendo utilizado naquele período.

Nesse período também começaram os primeiros registros da comunicação gestual-visual, utilizada pelos surdos-mudos sem ainda uma consciência de que se tratava de línguas de fato.

L'Épée iniciou o *Dictionnaire général des signes*, completado por seu discípulo, o abade Sicard que, em 1785, publicou La teoria de los signos, *El dicionário de los signos* e *Las lecciones analíticas*.

Roch Ambroise Auguste Bébien publicou em 1817, o *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel ou introduction à une classification naturelle des idées avec leurs signes propres* e em 1825, a *Mimographie, ou essai d'écriture mimique propre à régulariser le langage des sourds-muets*.

Mas, como ele estava ciente de que para a utilização dessa comunicação dos surdos seria necessário o registro dos sinais, ele também apresentou, no *Mimographie* (1822), um método para descrever os sinais. Ele demonstrou que os sinais podiam ser decompostos em uma série de cinco elementos básicos: a forma do lado, a sua posição no espaço, o local onde o sinal foi executado, a ação executada e a expressão facial. A partir desses cinco elementos seria possível compor um símbolo particular. Esse era o princípio da dupla articulação, presente em qualquer língua e, por isso, também presente nas línguas de sinais (FELIPE, 2014).

A pesquisa de Bebian, além de apresentar os sinais, fez um estudo descritivo minucioso dos sinais da Língua de Sinais Francesa – LSF, plantando as sementes para a descrição fonológica das línguas de sinais. Foi desse trabalho de Bebian que Stokoe partiu para propor seu novo modelo para descrição dos sinais da ASL. Stokoe (1960) propôs um refinamento das categorias utilizadas

por Bébian, denominando-as de: Tabulação – localização de um sinal –, Designador – forma da mão –, *Signation* – tipo de movimento articulado –, além de ter criado um sistema de transcrição diferente do de Bébian (FISCHER, 1995).

Também na França, Pélissier (1856) publicou seu livro *Enseignement primaire des sourds-muets mis a la portée de tout le monde, avec une iconographie des signes*, do qual, Flausino da Gama, surdo brasileiro, fez uma tradução iconográfica, intitulada *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, o primeiro dicionário utilizado no Brasil, publicado em 1875 (FELIPE, 1998; SOFIATO, C. & REILY, 2011)³.

Para exemplificar uma das orientações metodológicas desse período, será apresentada a proposta do *Curso elemental de instruccion de surdo-mudos y de ciegos* de Don Juan Manuel Ballestros e Don Francisco Fernandez Villabrille, que a apresentam como uma “Obra útil a estos desgraciados, sus padres e maestros, y a todas las personas que se ocupan de educación”:

Parte Primera: Teoria de la enseñanza

- História de la enseñanza;
- Estadística de los surdos-mudos;
- Description del órgano del oído;
- De los sentidos y em particular del oído para el desarrollo intelectual;
- De los surdo-mudos – Su estado físico, moral e intelectual sentes de la instruction;
- Educación de los sordo-mudos considerada bajo todos sus aspectos;
- De los profesores de sordo-mudos;
- De los métodos de enseñanza:
 - Metodo de Bonet;
 - Metodo de Pereira;
 - Metodo del abate L’Epée;
 - Metodo del abate Sicard.

Parte Segunda: Practica de la enseñanza de surdo-mudos e de ciegos:

- É possível ensinar surdos!
- Bases fundamentales y classificacion de la enseñanza:

3 Em minha tese de doutorado (FELIPE, 1998) dediquei um apêndice no Volume 2 à apresentação de exemplos de verbos retirados do livro de Flausino da Gama, quando analisei esse livro. Em 2013, o INES reeditou esse livro. Conferir também o artigo de Sofiato e Reily (2011).

- Parte mecânico: instrumentos que representam primeiro las palabras: la escritura; el alfabeto manual – dactología silábica; el alfabeto labial; la pronunciación.

Observação dos autores: **Por todas estas circunstâncias, temos dado a conhecer aos nossos alunos a datilologia silábica, mas como são apaixonados pela linguagem mímica, nosso esforço foi infrutífero** (p.29)

- Operaciones del pensamientos: instrumentos que representan directamente las ideas: el dibujo; el lenguaje mímico:
 - Linguagem mímica ou linguagem de ação, rica, expressiva e característica dos surdos-mudos.
 - *Lenguaje mímico se compone de los ademanes, de los gestos, de la expression de la fisonomía, de los movimientos e aun de los gritos.*
 - Futuro: poderá representar as mais elevadas combinações do pensamento e chegar a um alto grau de perfeição.
 - Sinais que se fundam na analogia e sinais para reduzi-los às convenções.
 - Cuidado para os professores apoderarem-se desses signos sem desfigurá-los, mas retificando para uma compreensão.
 - **Professores devem apreender porque é o meio mais eficaz para instruir seus alunos.**
 - Pantomina é diferente de linguagem mímica.
 - **Em todas as escolas está admitindo o uso da linguagem mímica para dar aos surdos-mudos o conhecimento de seu idioma.**

A partir dos trabalhos desse período é possível constatar que havia professores surdos e uma orientação para que os professores ouvintes aprendessem esse tipo de comunicação, a dos surdos-mudos, linguagem mímica que era utilizada nas escolas pelos surdos e para apoio pedagógico no processo de ensino da modalidade escrita e também da modalidade oral, embora esta não fosse a prioridade.

Nesse período houve um grande número de publicações cujos autores foram os responsáveis pelo fortalecimento das línguas de sinais europeias e influenciaram as línguas dos surdos do continente americano e sua educação. As reflexões desses atores precisam ser analisadas por apresentarem questões com relação à educação de surdos e à descrição linguística dos sinais, que também estão presentes nesse nosso século XXI, o que mostra o vanguardismo das propostas de educação bilíngue para surdos (que, a partir de então, passaram a coexistir com outras propostas posteriores), e a percepção de que a linguagem mímica não era uma pantomima, mas uma forma de comunicação por meio de sinais e outros recursos, um idioma, a forma preferencial de comunicação desses educandos que, atualmente, vem sendo estudada através das descrições gramaticas das línguas de sinais de vários países.

2.2. Segunda fase do Oralismo – Período de 1880 a 1970

Esse período, sob a perspectiva naturalista, foi de afirmação da ciência bem como de negação da metafísica; portanto, de supremacia do sujeito racional e de construção do objeto. O real estava na ordem natural do universo físico, ao qual tudo se reduz, incluindo o homem e a própria razão, que é razão natural. Assim, o ser humano se constituiria enquanto organismo vivo, regido pelas leis da natureza, que determinavam sua maneira de ser e de se desenvolver, tanto no plano individual como no plano social. Sob essa perspectiva, a educação foi concebida como processo de desenvolvimento de organismos vivos cujas potencialidades físico-biológicas e sociais já se encontravam inscritas no homem como ser natural; daí, fins e valores se encontravam, uma vez que eram expressos pela adequação às leis naturais que regulavam a vida, sendo os critérios de avaliação fundamentalmente técnicos.

No entanto, a filosofia moderna, sob o enfoque do racionalismo cartesiano, permaneceu com a visão essencialista do Homem, preponderantemente, acrescida do idealismo de Kant, Fichte e Hegel e, somente nos séculos XVII e XVIII, surgiram as primeiras propostas da pedagogia da existência, sendo seus principais representantes Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Mas somente no século XIX surgiram as primeiras diferenciações da pedagogia da existência, com Kierkegaard, Stirner e Nietzsche, embora com visões muito distintas sobre o que refletiam sobre Educação.

Portanto, é possível perceber duas fases nesse período que vem sendo denominado Oralismo as quais, a partir de pressupostos filosóficos distintos, desenvolvem políticas educacionais diferenciadas para a educação de surdos.

A segunda fase do período denominado Oralismo, de 1880 a 1970, tem seu marco histórico a partir do Congresso de Milão, quando houve a modificação das políticas para a educação de surdos e o surgimento de vários métodos oralistas, que privilegiaram a modalidade oral e não a modalidade escrita, como na fase anterior, considerando a utilização da comunicação gestual-visual inadequada para a educação dos surdos.

Há inúmeras publicações dessa fase e de seus métodos e, por isso, esse período não será detalhado, mas apenas será registrado que as políticas educacionais desse período aqui no Brasil tinham como meta uma Educação Monolíngue, em que a Língua Portuguesa deveria ser ensinada tanto na sua modalidade oral como na modalidade escrita, embora a ênfase preponderante tenha sido na modalidade oral.

Essa política de educação para surdos, denominados também de deficientes, propiciou a criação de Escolas ou de Classes Especiais, mas, para as comunidades surdas, seus resultados não foram satisfatórios, além de ter sido, no seu imaginário cultural, um período de segregação, sofrimento e de intolerância de sua língua patrimonial (FELIPE, 2012).

3. Integração – período de 1970 – 1980

Esse período também não será detalhado com relação aos pressupostos filosóficos e às tendências pedagógicas e, para seu aprofundamento, é possível ler a obra de Libâneo (1985) na qual este artigo se embasa.

Na ideologia liberal, base do sistema capitalista, os alicerces são a propriedade privada dos meios de produção, os interesses individuais e a sociedade de classes; por isso, a pedagogia liberal fortalece e dá suporte a esse tipo de sociedade, uma vez que para essa proposta a escola deve preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, a partir de suas aptidões individuais; daí os indivíduos precisarem aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes e, por isso, os alunos devem adaptar-se à escola, aos conteúdos de ensino, aos métodos, à relação professor-aluno, aos pressupostos de aprendizagem.

Nesse período, as tendências pedagógicas podem ser classificadas de liberais e progressistas e as políticas educacionais incentivavam a integração de todos os alunos nas mesmas classes regulares, embora não tenham fechado as classes e escolas especiais.

No entanto, não havia diferenciação com relação à proposta didático-metodológica para crianças ouvintes e para as crianças surdas em classes regulares e, nas escolas ou classes especiais, os métodos oralistas, concebidos a partir de 1880, continuavam a ser utilizados. Por isso, essa proposta teve como resultado uma Educação monolíngue, uma vez que apenas a Língua Portuguesa era utilizada pelos alunos e professores ouvintes, sendo esta a língua de instrução; por isso, a maioria dos educandos surdos não foi bem-sucedida com relação ao aprendizado escolar e com relação à aquisição e aprendizagem do português e de sua língua natural e patrimonial.

4. Comunicação total – período de 1970 a 1980

A partir da década de 70, vinha coexistindo com a política de integração uma pedagogia liberal renovada pelos progressistas e uma tendência renovada não-diretiva em que a escola deveria se adequar às necessidades individuais, ao meio social, promovendo a integração pela experiência e pela vivência dos educandos. Para o movimento da escola nova ou da pedagogia contemporânea, a valorização era o “aprender a aprender”, cujos métodos eram ativos e experimentais, através da solução de problemas, de projetos, de trabalho em grupos e de pesquisa (LOURENÇO FILHO, 1961).

Foram utilizados os métodos de Montessori, Decroly, Dewey, ou um ensino baseado na psicologia genética de Piaget, em que o professor assume a postura do facilitador, que auxilia nas tarefas individuais e em grupo e, na sua avaliação; eram considerados os esforços e os êxitos de cada aluno. Também foram propostas escolas sob a perspectiva de Paulo Freire e a educação de Jovens e Adultos.

Nesse período, as escolas e classes especiais para surdos buscavam adequar as necessidades individuais ao meio social e, a partir do Método Bimodal, a proposta metodológica da Comunicação Total (CICCONI, 1990), teve grande aceitação entre os professores e, com a perspectiva de que a comunicação era o foco, todos os recursos puderam também ser utilizados: voz, escrita, mímica e língua de sinais.

Mas, como a Libras não era ensinada nem utilizada como língua de instrução, essa proposta educacional resultou em monolinguismo, uma vez que a Língua Portuguesa era a língua de instrução e a língua ensinada para os surdos. Por isso, como os resultados não foram animadores, não houve continuidade dessa proposta, mas já se começava a rediscutir a comunicação dos surdos e sua organização enquanto grupo social que começava a reivindicar seus direitos.

5. Educação Bilíngue – período a partir de 1980

Na década de 1980, as políticas para educação se caracterizaram por uma pedagogia progressista, cujas finalidades sociopolíticas incidiam em uma análise crítica das realidades sociais.

Assim, em meados da década de oitenta, foi introduzido no Brasil, o paradigma “Educação Bilíngue para Surdos”, quando começamos a mostrar, linguisticamente, que a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB – era, de fato, uma língua de outra modalidade, ou seja, gestual-visual, diferenciando-a das línguas de modalidade oral-auditiva.

Sob uma perspectiva linguística, sociolinguística e antropolinguística, conceituamos as comunidades surdas como minorias linguísticas que utilizavam suas línguas de sinais, possuíam suas culturas, ou seja, seus *modus vivendi*. Por isso, essas comunidades tinham direito a uma Educação Bilíngue, sendo, no Brasil, sua primeira língua – L1 –, a Libras, e a Língua Portuguesa sua segunda língua – L2. Esse direito linguístico era inalienável (FELIPE, 1989).

Durante minha pesquisa para a elaboração de minha dissertação *O signo gestual-visual e sua estrutura frasal*, defendida na UFPE em 1986, fui coletar meus dados sobre a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB –, na Associação de Surdos de Pernambuco – ASPE –, porque embora tivesse pago um informante surdo que trabalhava na UFPE para ser meu informante e professor de Libras, me dei conta de que precisaria coletar meus dados a partir de conversações e narrativas espontâneas e que também precisaria do convívio com a comunidade surda do Recife para conhecê-la e aprender sua língua e cultura.

Ao frequentar a ASPE todos os sábados, participar de eventos (aniversários, festas juninas, etc) e frequentar as aulas de LSCB, me dei conta de que estava em uma comunidade linguística em que seus membros possuíam uma língua e uma cultura mas, que, mesmo utilizando sua língua como primeira língua – L1

–, possuindo a competência linguística para seu desempenho linguístico nessa língua, eles não tinham uma consciência acadêmica de que sua comunicação era uma língua que possuía uma gramática, já que sempre essa comunicação foi considerada mímica, linguagem das mãos e não uma língua com regras fonológicas, morfossintáticas, semânticas e discursivas, como qualquer outra língua, independentemente de sua modalidade. Por isso, os surdos ensinavam sua língua apenas por meio de listas de sinais por campo semântico, como estava no livro de Oates (1969), a referência bibliográfica para os cursos.

Para a análise dos dados que coletei, minhas referências bibliográficas eram os estudos linguísticos sobre a American Sign Language – ASL –, já que não existia nenhuma publicação que descrevesse linguisticamente a LSCB, cujos estudos estavam começando aqui no Brasil por nosso grupo de professoras e de alunas da pós-graduação da UFPE, o GELES – Grupo de Estudos de Linguagem e Educação de Surdez –, em 1985, que se transformou, em 1989, no Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez, associado à ANPOLL, hoje GP Libras. Desde então, nosso GT passou a divulgar nossas pesquisas e a proposta de Educação Bilíngue para os surdos em eventos acadêmicos, por meio de publicações em revistas e nos anais da ANPOLL, quando várias instituições de ensino para surdos, públicas e privadas, passaram a modificar as suas propostas educacionais.

Viajando, posteriormente, para vários estados brasileiros, pude perceber que a proposta metodológica para ensino da LSCB pelos surdos era a mesma para todo o Brasil, nas associações, igrejas ou escolas. Nesse período de viagens, em que descobri que existiam comunidades surdas no Brasil, visitando as associações de surdos e as escolas especiais em que os surdos estudavam, outra questão que me chamou a atenção foi que a língua dos surdos não era utilizada como língua de instrução, embora a maioria dos alunos a utilizassem para a comunicação entre eles.

Essa constatação me fez refletir sobre a necessidade de se pensar em uma metodologia para o ensino da Libras como segunda língua – L2 – pesquisa que realizei anos depois, com meu GP da FENEIS, quando elaborei os livros *Libras em Contexto – Curso Básico – Livro/Fita do Estudante* e *Livro/Fita do Professor*, materiais didático-pedagógicos que foram, na sua segunda edição, editados e publicados pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, durante a execução de programas nacionais no período de 2001 a 2008.

Na década de 1990, a partir das teorias pós-modernas e das teorias críticas, conceitos como identidade x diferença, audismo/ouvintismo, cultura visual, multiculturalismo, interculturalismo, identidade híbrida reforçaram nossa proposta de Educação Bilíngue a partir também da reivindicação dos direitos linguísticos dos surdos, de sua autonomia e dos movimentos surdos que culminaram em leis, decretos e portarias, oficializando a Libras como língua patrimonial das comunidades surdas brasileiras tanto em âmbito nacional como estadual e municipal.

Também nessa década de 90, uma década após a introdução do paradigma “Escola Bilíngue para Surdos” várias escolas especiais que já haviam passado pela proposta da Comunicação Total começaram a se estruturar para a introdução da proposta de Educação Bilíngue, transformando as classes especiais em espaços que atendessem às especificidades linguísticas e educacionais dos alunos surdos, que ficavam misturados em um único espaço ou em classes ou escolas especiais. Assim, foram surgindo as salas bilíngues para surdos e escolas bilíngues para surdos.

Mas como foi dito na época por Felipe (1989), uma proposta de Educação Bilíngue para surdos não se consolida com a abertura de escolas e de classes apenas, há necessidade de uma proposta político-pedagógica que implique na formação do corpo docente e de intérpretes de Libras, de professores surdos, bem como na elaboração de material didático bilíngue, além de um trabalho com os pais e com a sociedade com relação à compreensão e conscientização dos direitos linguísticos dos surdos como possíveis membros de comunidades surdas.

Mas antes mesmo de se concretizarem políticas para esse tipo de educação, outra proposta política já vinha sendo planejada pelo Ministério da Educação, a proposta de Educação Bilíngue Inclusiva.

6. Educação Bilíngue Inclusiva – período a partir de 1990

Tendo como pressupostos filosóficos a Teoria Liberal, esse período se caracteriza por uma pedagogia liberal tecnicista, cujo objetivo é modelar o comportamento humano e integrar os alunos ao sistema social global, utilizando também todos os recursos tecnológicos disponíveis.

Por isso, partir dessa proposta de Educação Inclusiva, começando na década de 90, fortalecida pela Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (realizada entre 7 e 10 de junho de 1994 na cidade espanhola de Salamanca), vem sendo desenvolvida uma proposta de Educação Bilíngue Inclusiva para os educandos com deficiência, paralelamente à proposta de Educação Bilíngue para surdos. Assim, um novo paradigma fez com que a proposta de escolas bilíngues para surdos, iniciada na década de 80, fosse substituída pela criação de escolas bilíngues inclusivas e, por isso, várias escolas e classes para educação de surdos que estavam sendo organizadas para a efetivação de uma proposta de Educação Bilíngue foram fechadas antes mesmo de se poder implementá-las de fato, e de se poder ter resultados pesquisados sobre essa nova proposta.

No entanto, para a implementação da proposta de Educação Bilíngue Inclusiva nas décadas passadas, o Ministério da Educação – MEC –, por meio da antiga Secretaria de Educação Especial – SEESP –, atendendo ‘a reivindicação dos Surdos, financiou o Programa Nacional para apoio à Educação dos Surdos e o Programa Nacional Interiorizando a Libras⁴.

Para a execução dessa proposta política, as comunidades surdas brasileiras conseguiram várias conquistas, como, por exemplo as leis e decretos oficializando a Libras e a garantia de acessibilidade. Muitos pesquisadores começaram a se interessar pela área dos estudos surdos e começaram a produzir inúmeras publicações sobre cultura e identidade surdas, artigos em várias áreas de conhecimento, trabalhos monográficos, dissertações e teses sobre a descrição linguística da Libras e sobre a educação de surdos, além dos movimentos

⁴ Esses programas foram concebidos e elaborados pelo SEESP, juntamente com a Federação Nacional de Integração dos Surdos – Feneis –, e executado por essa instituição, no período de 2001 a 2008, quando foi possível também criarmos os Centros de Atendimento aos Surdos – CAS –, em todas as Secretarias Estaduais de Educação, com o objetivo de fomentar a política para Educação Bilíngue para criação de escolas bilíngues para surdos, mas a SEESP foi reorientada para as políticas de Educação Inclusiva Bilíngue. Por intermédio do Programa Nacional para apoio à Educação dos Surdos, conseguimos propiciar a execução de cursos de Metodologia para ensino de Libras – Curso Básico – para surdos fluentes em Libras se tornarem Instrutores de Libras; foi quando pudemos refletir sobre a metodologia para ensino de Libras como segunda língua – L2 – e esses surdos cursistas puderam ter acesso a material didático para ensino de Libras para ouvintes – curso básico, e também ministraram o Curso Básico de Libras (Libras em Contexto) para professores que trabalhavam com surdos em todas as Secretarias de Educação do Brasil. Posteriormente foram contratados para trabalhar como Instrutores de Libras em escolas estaduais em todo o Brasil. Pelo Programa Nacional Interiorizando pudemos capacitar surdos de cidades de interior de todos os estados brasileiros como também pudemos ministrar curso de Libras como L2 para professores também das mesmas cidades desses surdos e a UnB e APADA-Brasília ficaram responsáveis pelos cursos para professor-intérprete e os cursos de ensino de português como L2 em todos os estados.

dos surdos terem ficado mais fortalecidos, reivindicando Escolas Bilíngues para Surdos.

Por outro lado, o equívoco dessa política inclusiva está em sua essência filosófica, ou seja, se todos têm direito à educação no sistema de ensino público, a educação deve ser a mesma, com um único modelo de educação homogeneizadora, e não plural. Portanto, nessa concepção de “Escola Inclusiva” está implícita a ideia de exclusão, ou seja, incluir aquele que não faz parte, aquele que tem uma deficiência e deve ser aceito e ser tratado como igual.

Analisando as políticas Inclusivas do Plano Nacional de Educação do período de 2000 a 2018, é possível constatar que não houve uma política inclusiva de fato, porque o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – não conseguiu reverter a tendência de queda das matrículas da educação básica pública, que vem acontecendo desde 2003; além disso, a identificação dos surdos sob uma perspectiva linguístico-cultural foi substituída pela perspectiva clínico-patológica, ou seja, os educandos, que vinham sendo denominados de Surdos – membros de comunidades surdas brasileiras –, passaram a ser denominados pessoas/alunos com deficiência auditiva, retornando à tradição oralista.

Essa política inclusiva vem também impondo a migração obrigatória dos “alunos com deficiência” para salas de aula denominadas regulares, ou comuns, em escolas tradicionais, que continuam com rigidez no tempo escolar, currículos fechados, seriação, avaliação fechada, estímulo à punição ou à premiação aos “bem sucedidos”, desconsiderando as reais situações cognitivas dos educandos.

Essa proposta de Educação Bilíngue Inclusiva, a partir do modelo de escola/classe regular, acrescenta, como diferencial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE – que, segundo o Portal do MEC, é “um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”

No entanto, a contradição dessa proposta é que a maioria das escolas não tem sala de recursos multifuncional para o AEE, o que induz à indagação: por que fechar tantas escolas e classes especiais para “incluir” esses alunos em “classes regulares” sem condições de um trabalho pedagógico que realmente atenda às especificidades educacionais dos educandos surdos? (FELIPE, 2012b).

Analisando os dados do censo de 2010, comparando-os com censos anteriores e outros documentos oficiais, é possível constatar que, desde 2007, tem havido a diminuição do número de matrículas nas escolas públicas e o aumento nas escolas privadas:

Total Geral		Total	Pública			Privada
Ano			Federal	Estadual	Municipal	
2002	56.203.383	49.019.486	185.981	24.661.545	24.171.960	7.183.897
2003	55.317.747	48.369.509	105.469	23.528.267	24.735.773	6.948.238
2004	56.174.997	49.196.394	96.087	24.172.326	24.927.981	6.978.603
2005	56.471.622	49.040.519	182.499	23.571.777	25.286.243	7.431.103
2006	55.942.047	48.595.844	77.121	23.175.567	25.243.156	7.346.203
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382

Tabela 1 – Diminuição do número de matrículas nas escolas públicas

Fonte: Elaborada a partir de MEC/INEP/DEED

Com relação ao quantitativo de estabelecimentos de ensino, o Censo Escolar apresentou que, em 2008 havia 199.761 escolas e, em 2009, 197.468 escolas; portanto, foram fechadas 2.293 escolas.

Na Educação Especial, em 2008, havia 6.702 escolas para 319.924 matrículas (variação anual de -16,6 %); em 2009, havia 5.590 escolas para 252.687 matrículas (variação anual de -21%). Portanto houve redução de 1.112 escolas e de 67.237 matrículas; a partir de 2010, esses dados vêm sendo omitidos, não sendo mais possível fazer essa análise comparativa, mas no próprio documento oficial de 2010 foi constatado que na modalidade Educação Especial houve ainda mais perdas de dependências administrativas.

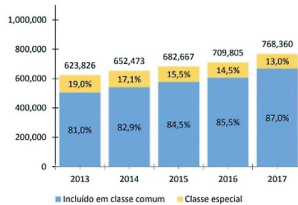
Com relação à implementação de salas de recursos multifuncionais para AEE, segundo o Censo 2009, havia 639.718 alunos da Educação Especial, 252.687 matriculados em 5.590 estabelecimentos “exclusivamente” especializados ou em classes especiais, correspondendo a 39,5% da matrícula total, sendo 387.031 alunos em classes comuns do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos. Nesse mesmo período, foram implementadas 1.722 de salas de recursos multifuncionais para AEE, o que equivaleria a 225 alunos por sala, caso essas salas estivessem distribuídas proporcionalmente em todos os municípios

brasileiros, uma vez que, nesse mesmo período, havia 387.031 alunos em classes comuns do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos.

No Censo Escolar 2010, segundo Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008 – 2011⁵, o total de alunos “incluídos” em salas comuns foi de 532.620 e o total salas de recursos multifuncionais para AEE implementadas foi de 750 apenas, o que equivaliu a 710 alunos por sala, piorando ainda mais as condições educacionais para os surdos incluídos.

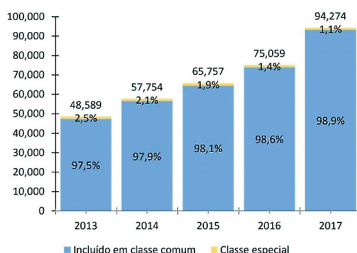
Segundo as Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017⁶, gráficos 26 e 32 abaixo, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas), apresentou aumento de matrícula mas, nessas notas, não há dados sobre atendimento EAA para esses alunos, embora 87,0% desses alunos tenha sido incluídos em classes comuns, correspondendo a 2,8% da matrícula total de alunos com deficiência:

Gráfico 26. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino fundamental e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017



Notas Estatísticas Censo Escolar

Gráfico 32. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017



⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3162-rel-aval-ppa2008-2011&Itemid=30192>.

⁶ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>.

Em relação a 2013, o Ensino Médio conseguiu quase dobrar o número de matrículas de pessoas com deficiência, passando de 48.589 para 94.274 em 2017. Mas esse grupo ainda corresponde a um percentual irrisório do total de matrículas na etapa, apenas 1,2%.

Segundo o Relatório do Plano Plurianual 2014, “A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva resultou no crescimento do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, que passou de 504.039, em 2003, para 886.815 em 2014. Desses matriculados em classes comuns no Ensino Regular representavam 28,8% em 2003 e, em 2014, 79%.”⁷

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017, o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares passou para 90,9% em 2017. No entanto, a maioria dos educandos que demandam necessidades educacionais específicas continuam sem acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE –, uma vez que apenas 40,1% conseguem utilizar esse atendimento e, para os poucos que o utilizam, ele não ocorre diariamente em contraturno. Portanto, a situação não melhorou e a evasão de alunos na Educação Básica continua aumentando.

Por esses dados, é possível constatar que a Política Inclusiva não está propiciando de fato uma inclusão e, para o processo de inclusão dos educandos surdos, embora a proposta inclusiva esteja sendo denominada também bilíngue, é preciso refletir que tipo de escola bilíngue vem sendo adotada porque, quando há intérpretes e/ou atendimento AEE, esse modelo tem sido uma proposta de Educação Bilíngue transitória e assimilacionista, uma vez que a Libras, como L1, não está sendo disciplina curricular e o português não está sendo ensinado como L2, o que propicia apenas o monolinguismo.

Isso pode ser constatado porque, embora esteja no Decreto 5.562/2005 que a Libras deva ser a L1 dos surdos e deva ser ensinada desde a Educação Infantil, a maioria das escolas bilíngues inclusivas não tem, em seu currículo, o ensino dessa língua da Creche ao Ensino Médio e, embora a proposta seja a escola se adequar às necessidades educacionais específicas do educando, também não há, na maioria das escolas inclusivas bilíngues, intérpretes nem professores

⁷ RELATÓRIO ANUAL DE AVALIAÇÃO DO PPA 2012-2015 ANO-BASE 2014 p. 52. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2015/relatorio-de-avaliacao-anual-do-ppa-2012-2015-vol-1.pdf>>.

bilíngues nas salas com alunos surdos e, por isso, a Libras também não está sendo a língua de instrução para as disciplinas curriculares.

Infelizmente, não há perspectiva para que esse quadro se reverta porque, no documento BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC⁸ –, a Libras é mencionada como uma das linguagens verbais⁹ e também como uma das práticas sociais, mediadas por linguagens¹⁰ mas, nesse documento, essa língua não foi incluída na parte referente à área das Linguagens para serem ensinadas, embora a língua inglesa, uma língua estrangeira, tenha sido incluída.

Segundo a BNCC, há 250 línguas faladas no país: “indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras”, a Lei 10.436/2002 oficializou a Libras, mas o enfoque foi apenas com relação à possibilidade, em âmbito nacional, de “realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (p. 70); ou seja, o direito dos educandos surdos brasileiros aprenderem a Libras como primeira língua e terem essa língua como Língua de Instrução ainda poderá ser discutido futuramente, já que na BNCC, esse direito está sendo negado.

A SÍNTESE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA¹¹, no componente curricular, currículo da base nacional comum para o Ensino Fundamental e Ensino Médio também não contempla o estudo da Libras, na área de conhecimento “Linguagens”, em que constam: a) Língua Portuguesa; b) Língua materna, para populações indígenas; c) Língua estrangeira moderna.

⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf>.

⁹ “COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ... 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” P. 11. “COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL... Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.” p. 65.

¹⁰ As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital, pp. 61-62.

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>.

Nessas Diretrizes também consta que o “Ensino Fundamental deve ser ministrado em Língua Portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de ensino e aprendizagem tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas”. Portanto, devido ao fato dessas comunidades terem “sujeitos sociais interculturais, diferenciados”, lhes é permitido “o ensino de suas línguas indígenas como primeira língua” (p. 15).

No entanto, nessas Diretrizes não ficou assegurado esse direito aos educandos surdos, sendo negada sua condição de “sujeitos sociais que interagem consigo mesmos e com os outros” e que “nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos”, como foi apregoa-do para as comunidades indígenas.

Os educandos surdos, considerados alunos com deficiência, precisam ter seu atendimento complementar através da Educação Especial que consiste de recursos de acessibilidade que assegurem “condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços”.

Conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que substituiu o Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a Educação Especial não substitui o Ensino Regular, ela é um atendimento educacional especializado complementar ou suplementar que contribui para ampliar o acesso ao currículo comum.

A partir dessa política inclusiva, o atendimento complementar ou suplementar, seria oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e seria implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Nessa proposta de Educação Bilíngue Inclusiva para educandos surdos, o princípio da equidade, direito às mesmas condições de oportunidade, é confundido com igualdade e homogeneização de uma única proposta educacional e, por isso, há necessidade desse Atendimento Educacional Especializado – AEE. Mas mesmo incluindo essa complementação do AEE, quando este existe, não

consegue dar conta nem do ensino da Libras com L1 para os educandos surdos, que não faz parte da matriz curricular das escolas inclusivas, e nem do ensino de português como L2, uma vez que essa disciplina é ministrada como L1 para todos os alunos, ouvintes e surdos, a partir de material didático-pedagógico elaborado para educandos ouvintes.

Por isso, essa proposta não tem tido como resultado nem educandos surdos monolíngues, porque a maioria não consegue ler e escrever satisfatoriamente textos em português e nem conseguem dialogar em português, já que também não existe trabalho de fonoaudiologia. Por outro lado, a utilização da Libras, quando há mais de um educando surdo na mesma sala de aula, tem sido apenas para comunicações informais em contextos presenciais no intervalo/recreio das aulas das disciplinas, uma vez que não está sendo possível ter fluência em Libras que os permita dialogar sobre temas relacionados às disciplinas.

Assim, a partir dessas constatações, é possível perceber que essa proposta de Escola Bilíngue Inclusiva que vem sendo implementada é bem diferente da proposta de Educação Bilíngue em escolas bilíngues para educandos surdos que havia sido proposta na década de oitenta, ou seja: aquisição/ensino/aprendizagem das e nas duas línguas, cujo resultado esperado seriam surdos bilíngues que utilizariam a Libras em situações informal e formal – língua de instrução em contextos acadêmicos, bem como a Língua Portuguesa como L2. Além de ma matriz curricular que propiciaria a identidade cultural e empoderamento das comunidades surdas brasileiras, enquanto minoria linguística.

7. Reflexões finais

Atualmente, muitos pesquisadores continuam a refletir sobre bilinguismo, sob vários enfoques, no entanto, a proposta de Educação Bilíngue inclusiva, a partir de um único modelo, não tem repensado esse modelo a partir dessas pesquisas e por meio de diálogo com as comunidades surdas para compreender a sua perspectiva com relação a essa proposta.

Há necessidade de se refletir essa proposta considerando o bilinguismo em suas duas modalidades: a bilinguagem e o bilinguismo, uma vez que a bilinguagem seria um estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação, que tem implicações com

relação à idade de aquisição, se o bilinguismo foi simultâneo ou sequencial e se ainda é subordinado, ou seja, se os códigos linguísticos da L2 seriam interpretados através da L1, uma vez que, estando o bilinguismo em um plano social, ele implica na perspectiva de uma comunidade linguística que convive com duas línguas que estão em contato e são utilizadas para a interação em situações distintas (HAMERS & BLANC, 1983, 2000, 2003).

No caso das comunidades surdas, a proposta de Educação Bilíngue inclusiva não está considerando a questão do bilinguismo das comunidades surdas brasileiras, considerado a Libras apenas como um recurso de acessibilidade para educandos com deficiência. A questão é que o status social da Libras está em situação de diglossia, sendo considerada uma comunicação sem prestígio. No entanto, para as comunidades surdas, ela constitui a sua identidade cultural, porque o pertencimento de uma pessoa a essas comunidades implica uma bilinguagem monocultural-L1, uma vez que seus usuários assumem a sua identidade cultural do grupo social de sua primeira Língua.

Também não se tem levado em consideração as implicações com relação à idade de aquisição, uma vez que não vem sendo considerada a aquisição da Libras com L1 desde a creche, para que o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas aconteça no mesmo período das crianças ouvintes, o que implica também em ensino da Libras como L2 para os pais dessas crianças poderem se comunicar em Libras com suas crianças surdas. Com relação à aquisição, considerado se o bilinguismo foi simultâneo ou sequencial, para as crianças surdas esse processo acontece, na maioria dos casos dos casos, de modo sequencial, uma vez que a aquisição de uma língua gestual-visual é mais natural, a menos que a criança surda esteja usando prótese auditiva ou implante, tendência atual para as crianças que nascem surdas.

No entanto, a maioria das crianças surdas no Brasil não adquire a modalidade oral da Língua Portuguesa – LP –, mas pode aprender a sua modalidade escrita por meio de uma metodologia para ensino de LP com L2 para crianças surdas, uma vez que, no processo de alfabetização, as crianças ouvintes que já adquiram a PL como L1, na modalidade oral, já têm competência linguístico-cognitiva aprender a modalidade escrita dessa sua L1. Daí, não há equidade quando as crianças surdas estão incluídas em classe regular para serem alfabetizadas juntamente com crianças ouvintes porque as crianças surdas, que não

adquiriram a modalidade oral da PL, precisam de outra metodologia para serem alfabetizadas em uma língua que não adquiriam ainda. É preciso também refletir com relação às crianças surdas da creche ao Ensino Fundamental, porque, como não está acontecendo o processo de aquisição da Libras, nem seu aprendizado dessa língua como L1 e de Português como L2, é inconcebível ter intérprete para a mediação educador-educando tanto para esse processo de alfabetização de PL1 como para as disciplinas curriculares, embora na maioria das escolas não haja intérprete também.

A partir dessas reflexões, é possível constatar que o bilinguismo para surdos é, na maioria dos casos, subordinado, uma vez que a compreensão da LP, na modalidade oral, se dá por meio da Libras mas, devido ao fato dessa língua não ser utilizada como língua de instrução, a maioria das terminologias específicas ainda não tem correspondência a partir de sinais específicos por áreas de conhecimento e a compreensão dos conceitos acontece por explicações metalinguísticas nem sempre apreendidas pelos intérpretes que não dominam todos os conteúdos das disciplinas que precisam interpretar por intermédio de códigos linguísticos da L2 interpretados por meio da L1.

Por isso, em uma proposta de Educação Bilíngue para educandos surdos, a Libras não pode ser considerada apenas uma questão de direito à acessibilidade para alunos com deficiência auditiva. Esse tipo de proposta é um modelo assimilacionista de submersão (MAER, 2007), uma vez que os educandos surdos são obrigados a conviver apenas com a PL como L1, língua majoritária nas escolas de ouvintes. É preciso construir propostas de educação bilíngue para educandos surdos a partir da análise da bilinguagem desses educandos com relação às duas línguas que em eles poderiam se desenvolver sócio cognitivamente, uma vez que pensamento implica interação com o mundo e modo de organizar a vida em uma determinada cultura.

Uma Educação Bilíngue para educandos surdos precisa propiciar-lhes a realização de interações entre as línguas e os sistemas conceituais estabelecidos através dessas línguas porque, a partir de uma perspectiva sócio-funcional de bilinguismo, da cultura interacional do surdo e da relação entre línguas e contextos, eles fazem as suas escolhas. Portanto, a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada quando se consideram as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal têm para ele (MACSWAN, 2000, p. 37).

Daí, é preciso se ater ao fato de que o “bilíngue verdadeiro”, não o idealizado, não reflete comportamentos idênticos nas línguas utilizadas pelas pessoas bilíngues, uma vez que sua proficiência depende do tópico, da modalidade e do gênero discursivo em questão e, dependendo das necessidades impostas por suas histórias pessoais e pelas exigências de suas comunidades de fala, elas podem usar melhor uma língua do que outra e, também, comunicarem-se melhor em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

As políticas inclusivas não estão propiciando aos surdos uma educação bilíngue que leve em consideração sua cultura, suas identidades e suas especificidades educacionais, que implicam em: a) aquisição/aprendizagem de duas línguas: a Libras, língua patrimonial e L1, e a Língua Portuguesa, língua majoritária, mas L2 para os surdos; b) utilização da Libras como língua de instrução para todas as disciplinas. Esse enfoque linguístico, reforçado por questões didático-metodológicas e recursos midiáticos permitiriam uma empoderamento dos conhecimentos a serem adquiridos, propostos na BNCC, que poderiam ter como resultado futuros cidadãos bilíngues, com visão crítica e profissionais que poderiam escolher suas áreas de conhecimento e trabalho.

No entanto, a política educacional atual continua sendo a inclusão indiscriminada de alunos com deficiência em escolas regulares que não oferecem as mínimas condições plenas e temos percebido que têm acontecido relações de poder coercitivas que estão influenciando a definição dos papéis de educadores e do sistema educacional da Educação Regular e da Educação Especial para educandos com deficiência de família de baixa renda (COM-MINS, 2005b). No caso dos educandos surdos, percebemos a coexistência conflituosa e assimétrica da LP, da língua inglesa, das línguas indígenas e dos quilombolas, que estão contempladas nas Diretrizes e BNCC, e a Libras é contemplada apenas na Educação Especial, uma vez que essa língua pode estar presente apenas por meio de intérpretes em sala de aula em classe regular e no AEE, o que implica em aculturação – estratégias cognitivas, padrões de afiliação e padrões de construção de identidade que não favorecem um multiculturalismo.

Quando da elaboração do Plano Nacional de Educação em vigência, o Movimento Surdo foi para as ruas em todos os estados, reivindicado a “Proposta de Educação Bilíngue que nós surdos queremos”, mas essa reivindicação não foi

contemplada ainda porque é preciso uma visão multidimensional de bilinguismo, considerando tanto a dimensão linguística como a não linguística.

Resgatando a história da Educação dos Surdos desde os seus primórdios, é possível perceber que a construção social dos educandos Surdos, antes, desafortunados, surdos, mudos, surdos-mudos, deficientes auditivos, portadores de deficiência, atualmente pessoas com deficiência auditiva, implica sempre o que é incompleto ou defeituoso, o que o diferencia negativamente com relação aos ditos normais. Mas os Surdos se veem sem esse déficit, sua escuta é visual e têm nos mostrado uma outra forma de apreender o mundo, utilizando um sistema de comunicação mais antigo do que as línguas oriais-auditivas. Os computadores também não têm ouvidos, mas “escutam” o mundo por meio de decodificações das ondas sonoras e já estão conseguindo também decodificar as linguagens não-verbais, os gestos e as línguas de sinais. A esperança é que, em breve, esse preconceito seja superado e a Educação possa ser uma alternativa, com escolhas possíveis.

As políticas inclusivas, embora com essas contradições apresentadas e preconceitos a serem vencidos, têm propiciado a continuidade da construção da Educação Bilíngue que as comunidades surdas têm reivindicado, ao promover a criação de cursos de Letras Libras – Licenciatura e bacharelado –, que têm formado professores e intérpretes/tradutores de Libras em vários estados, a criação de Cursos Bilíngues de Pedagogia presencial e online no Instituto Nacional de Educação de Surdos INES, cujos egressos poderão ser professores surdos e ouvintes bilíngues que estarão aptos para trabalharem na Educação Infantil e na Educação Básica – primeiro ciclo, ter propiciado a promulgação da Lei de Libras e seu decreto que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de licenciatura, incentivando os futuros professores para seu aprendizado dessa língua durante seu processo de formação acadêmica, que resultará em professores bilíngues nas áreas de conhecimento da Educação Básica e a inclusão da disciplina Língua Portuguesa como L2 nos cursos de Letras, que propiciará a reflexão e os conhecimentos mais aprofundados sobre a questão de ensino de PL como L2 também para surdos, além de estar financiando a produção de materiais didáticos, sem entrar no mérito dessa produção inicial.

No entanto, há muito ainda a ser construído para a implementação de uma Educação Bilíngue para surdos, porque não há como negar a preferência da

maioria dos surdos para a utilização de sua língua de sinais, já constatada desde os primórdios da educação de surdos na Europa, e porque as reflexões teóricas desde então têm sido com relação às propostas educacionais que propiciem um bilinguismo para as comunidades surdas brasileiras, respeitando a bilinguidade de cada educando surdo.

Portanto, temos que continuar refletindo sobre o bilinguismo como um fenômeno multidimensional sob uma perspectiva de multilinguismo que implica questões linguísticas, cognitivas, psicológicas e sócio culturais complexas com aspectos multidimensionais (BUTTLER E HAKUTA, 2004, p.114) para todos os educandos que possuem suas culturas e línguas como as comunidades indígenas, quilombolas e surdas no Brasil.

Como Bordignon, Gadotti, Cunha e Almeida Júnior apontam os caminhos possíveis a seguir, estes devem ser realizados por meios de processos administrativos mais eficazes para a realização da obra educacional porque

a mudança deve ser cultural e não só educacional, porque a educação é cultura. O essencial é mudar a vida, princípios e valores que melhorem o bem-estar das pessoas... Não há sistema nacional sem projeto de nação e não há como construir um projeto de nação no Brasil que não seja pela via da garantia dos direitos sociais constitucionalmente previstos. (pp. 215-2917).

REFERÊNCIAS

ARRUDA (1996). ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BALLESTEROS e VILLABRILLE (1883) BALLESTEROS, D. J. M. y VILLABRILLE, D. F. F. *Curso elemental de instruccion de sordo-mudos y ciegos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordos-Mudos y de Ciegos, 1863. 237p.

BÉBIAN, R. A. A. *Mimographie, ou essai d'écriture mimique propre à régulariser le langage des sourds-muets*. Paris: Louis Colas. 1825.

_____. *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel ou introduction à une classification naturelle des idées avec leurs signes propres*. Paris : J. G. Dentu. 1817

BORDIGNON, GADOTTI, CUNHA E ALMEIDA JÚNIOR. Sistema Nacional de Educação. Uma agenda necessária. In CUNHA, GODOTTI, BORDIGNON e NOGUEIRA. Sistema Nacional de Educação – Diversos olhares. 80 anos após o Manifesto. MEC. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília.2014.

(CICCONI, 1990), CICONE, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica. 2ª edição. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

_____. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>.

_____. Decreto n.º 5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

FELIPE, T. A. *A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística e Filologia) – UFRJ. Rio de Janeiro, v.1: 1-143; v. 2: 144-298; v. 3: Transcrição dos dados das Fitas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Banco de dados). 1998.

_____. Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. *Revista Fórum/Instituto Nacional de Educação de Surdos*. 1998 INES - L 25/25, v. 1 (jan./dez. 2012), Rio de Janeiro. 2012: 7-22 Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BwAEnJAISYTTcTh4VXVvWDF0T1k/view>>.

_____. Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, v. 7, 1997: 41-46 Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BwAEnJAISYTTQVlRM1lHM2tua2M/view>>.

_____. Atendimento Educacional Especializado (AEE): os discursos contraditórios das políticas educacionais inclusivas. *Revista da FENEIS*, Rio de Janeiro, fev. 2012. pp. 27 – 30.

FISCHER, S. The notation of sign languages: Bébian's mimographie. In: Bos, H. F., Schermer, G. & Gertrude, M. (eds.). *Sign Language Research [1994], FOURTH EUROPEAN CONGRESS ON SIGN LANGUAGE RESEARCH. Proceedings...* HAMBURG: Signum, 1995, pp. 285-302.

GAMA, F. J. *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1875.

HAMERS e BLANC. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press Second Edition. 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*, a Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loiola.1985.15ª edição.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS. *Anais...* Rio de Janeiro: INES & Editora Littera Maciel, 1997.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 66-94.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. Lúcia Pellanda Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

_____. *Multiculturalismo crítico*. Prefácio de Paulo Freire. Apresentação Moacir Gadoti. Trad. De Babel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

OATES, E. *Linguagem das mãos*. Rio de Janeiro: Gráfica Ed. Livro. 1969.

OVIDO, A. Las “huellas” de la Mimographie (Bébian 1825) en el sistema de transcripción de las señas de William C. Stokoe. *Lenguaje*, Vol. 37 (2), 2009, pp. 293-313. Disponível em: <http://www.culturasorda.eu/resources/Oviedo-Bebian_Stokoe-2009.pdf> Acesso em: fev. 2012.

_____. *Roch Ambroise Auguste Bébian* (*1789/ †1839). Pionero de los estudios sobre la sordera. 2007. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.eu/4.html>> Acesso em: fev. 2012.

Portal do MEC. Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>.

Portal do MEC. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018-versaofinal.pdf>.

Portal do MEC. SÍNTESE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>.

Portal do MEC. PLANO PLURIANUAL 2008-2011- EXERCÍCIO 2009 - ANO BASE 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3162-rel-aval-ppa2008-2011&Itemid=30192>.

Portal do MEC. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>.

Portal do MEC. CNE/CEB nº 13/2009 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>.

Portal do MEC. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.

Portal do MEC. Plano Nacional de Educação do período de 2000 a 2018.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação*. São Paulo: FTD, 1994.

SOFIATO, C.G. e REILY, L.H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. *SciELO: Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set.-dez, 2011, pp. 625-639. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a06.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

STOKOE, W. C. *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Silver Spring: Linstok Press INC. (1993 [1960]).

STOKOE, W. C., Casterline, D. & Croneberg, C. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring: Linstok Press INC. 1965.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Trad. Liliana Rombert Soeiro. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3162-rel-aval-ppa2008-2011&Itemid=30192>.