

Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas

Tanya Amara Felipe*

Introdução

O objetivo dessa conferência, no Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez, é refletir sobre a atual proposta de educação para surdos que vem sendo implementada pela atual política inclusiva brasileira e, a partir de reflexões sobre as práticas pedagógicas para educação bilíngue para minorias linguísticas e para surdos em outros países, repensar essa proposta e propor alternativas.

As propostas de Educação Bilíngue para minorias linguísticas apresentadas serão classificadas a partir de seus resultados com relação a um bilinguismo ou a um monolinguismo que evidenciam posturas assimilacionistas ou pluralistas. As concepções teóricas e propostas apresentadas nessa conferência foram baseadas em estudos de Baker (2006), de outros pesquisadores e a também a partir de pesquisas de campo realizadas em escolas europeias para surdos e ouvintes no período de novembro de 2010 a fevereiro de 2012.

Bilinguismo e minorias linguísticas

O bilinguismo é um fenômeno que pode ser analisado a partir do indivíduo, da família e da comunidade local, podendo ser individual ou social (Felipe, 1989, 1990), o que implica relações de poder, ideologias e questões de políticas educacionais para implementação de propostas bilíngues em uma sociedade que já possui uma língua majoritária.

A maioria dos países que possuem uma ou mais línguas majoritárias, em suas políticas educacionais, incluem propostas bilíngues para o ensino de outra língua majoritária que pode ser trabalhada como língua estrangeira nas matrizes curriculares do ensino regular ou em escolas bilíngues específicas que fazem parte do sistema educacional.

No caso das línguas das minorias linguísticas, suas línguas podem ou não ser consideradas nas propostas educacionais. Assim, as reflexões, nesse trabalho, serão a partir de propostas de ensino da língua oficial ou majoritária e ensino de uma ou mais línguas utilizadas por minorias linguísticas em um país específico.

Sob esse prisma, esse bilinguismo social das comunidades minoritárias pode ser incipiente ou equilibrado porque, segundo Diebold (1964), uma pessoa bilíngue pode ter uma competência mínima em uma ou nas duas línguas ou pode ter uma

* Site de Tanya Felipe: <http://www.librasemcontexto.org>; e-mail: tanyafelipe@gmail.com

competência equilibrada, mas geralmente os bilíngues, segundo Fishman (1971), utilizam as duas línguas para propósitos distintos, o que fica difícil aferir com precisão o grau de incipiência ou de equilíbrio com relação às duas línguas utilizadas pelos membros de uma minoria linguística.

No entanto, é possível constatar que a capacidade bilíngue exige destrezas receptivas, implícitas na capacidade de expressão oral (escutar) e na capacidade de expressão escrita (ler), mas também exige destrezas produtivas nessas mesmas capacidades de expressão: falar e escrever respectivamente e, além dessas quatro competências linguísticas, há também a competência cognitiva na utilização de uma ou de mais línguas para o raciocínio e reflexão (CUMMINS, 1984b, apud BAKER, 2006).

A partir dessas capacidades linguísticas, o bilinguismo pode ser analisado como o resultado da aquisição natural ou do processo de aprendizagem formal de duas línguas e, nesse segundo caso, as políticas linguísticas, em um determinado momento, refletem uma visão da sociedade, devido às questões de ordem ideológica e socioeconômicas que determinam o tipo de educação bilíngue a ser adotada, embora essas políticas possam não levar em consideração o fato dos alunos terem apenas uma competência linguística conversacional e não terem uma competência linguística escolar, que é determinante para o bom desempenho em situações de ensino-aprendizagem da matriz curricular.

A competência linguística conversacional caracteriza-se por destrezas comunicativas interpessoais básicas que precisam de apoios contextuais, para a utilização de uma língua, diferentemente da competência linguística escolar que, sendo de contexto reduzido, como são as situações de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, exige uma competência cognitiva muito mais elaborada.

Portanto, não se trata apenas de pensar o bilinguismo como o resultado de uma educação bilíngue a partir de questões curriculares, é necessário buscar a melhor alternativa para que um indivíduo ou uma comunidade linguística minoritária tenham seus direitos linguísticos respeitados, uma vez que ser uma pessoa bilíngue tem implicações cognitivas, sociológicas, antropológicas, educacionais, ideológicas e políticas.

Comunidades linguísticas dos Surdos

Não há língua sem comunidade linguística, portanto indivíduos que utilizam uma língua possuem uma identidade cultural que os caracterizam enquanto grupo e, dependendo da relação desse grupo com relação a um outro grupo e uma outra língua em uma sociedade, uma comunidade pode ser considerada uma minoria linguística, como é o caso de imigrantes, que possui uma língua majoritária no país de origem, mas pode também ser considerada uma minoria linguística por utilizar uma língua de sua etnia em um local específico, como as comunidades indígenas.

Por isso, dependendo da relação com a comunidade que utiliza a língua majoritária, essas comunidades poderão desenvolver um bilinguismo social que pode ser analisado a partir da diglossia, ou seja: uma língua majoritária, oficial, de maior prestígio e uma língua da minoritária, de menor prestígio nessa sociedade (Felipe. 1989).

Portanto, há necessidade de refletir essas questões a partir da cognição: psicologia e psicolinguística, da sociedade: sociologia e sociolinguística e a partir da etnia: antropologia e antropolinguística, considerando o conhecimento e, ao mesmo tempo, todas as influências do modo como esse conhecimento é adquirido, considerando que a gênese do pensamento é social, que a fala, no sentido amplo, é a fonte do comportamento social e da consciência que, refletindo o contato social, é o reflexo da consciência de si e do mundo (VYGOTSKY, 2001).

Sendo uma língua um patrimônio sociolinguístico que define uma identidade, ela é uma multitude de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas, constituída de enunciados e vozes. Essa consciência é o contato social consigo mesmo, é uma experiência histórica e social que não são em si mesmas entidades diferentes (BAKHTIN, 2009).

A partir dessas reflexões sobre a língua, pode-se dizer que as comunidades surdas brasileiras e em outros países, que se autocaracterizam enquanto comunidades surdas, são grupos com identidade cultural, partilham de crenças e valores comuns e, em seu *modus vivendis*, sua língua preferencial, enquanto patrimônio histórico-social, está em uma situação diglósica, sendo considerada uma língua de uma minoria linguística, de menor prestígio e o português, no caso do Brasil, lhes é imposto como língua majoritária.

Devido à maioria dos surdos não serem filhos de pais surdos e devido ao desprestígio da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por um período longo da história da educação dos surdos, eles não adquirem a Libras como primeira língua e sua identidade cultural acontece geralmente tardiamente; além disso, a maioria desses surdos adquire apenas uma competência linguística conversacional do Português, ou seja, a compreensão dessa língua depende de apoio contextualizado e eles ficam em desvantagem no sistema educacional regular que utiliza apenas essa língua enquanto língua de instrução e primeira língua, exigindo uma competência cognitiva/escolar do português.

Por outro lado, é possível constatar que os surdos que, assumindo uma identidade cultural surda e optaram por utilizar a Libras como língua preferencial, não têm um conhecimento linguístico consciente de sua língua patrimonial e, por isso, a maioria tem apenas uma competência comunicativa de sua própria língua; o que dificulta o desenvolvimento dessa língua enquanto língua de instrução que necessita de uma competência linguística escolar.

Por isso, embora a maioria dos surdos nem na escola esteja (FELIPE, 2011), os que frequentam as escolas, devido a questões educacionais, socioeconômicas, psicológicas, e político ideológicas, estão sendo privados das duas línguas, o que implica não se tornam bilíngues equilibrados e os resultados de seus desempenhos escolares têm apresentado um bilinguismo incipiente e um alto índice de fracasso e evasão escolar.

Para as comunidades surdas brasileiras, a Libras é sua língua preferida e patrimonial porque ela é um índice de sua cultura que foi criada a partir da utilização dessa

língua há quase dois séculos. Daí, a Libras tem status social e econômico porque, a partir das mobilizações e lutas das comunidades surdas, foram criadas leis, decretos, serviços sociais e administrativos, que têm permitido a difusão dessa língua através das mídias, de materiais didático-pedagógicos e de capacitação de instrutores de Libras e, recentemente, de professores e intérpretes de Libras, com formação acadêmica, cursos de especialização, pesquisas linguísticas publicadas, dicionário e glossários online e impressos em papel ou em multimídias, entre outras iniciativas que vêm valorizando essa língua das comunidades surdas brasileiras e que vêm permitindo a inclusão dessa língua no sistema educacional.

Mas, diante do exposto, fica a pergunta: que tipo de educação bilíngue seria mais adequada para que os surdos possam vir a ser bilíngues equilibrados e serem respeitados enquanto minoria linguística?

Tipos de Educação Bilíngue

Desde o início da década de 80, várias dessas reflexões apresentadas anteriormente vêm ajudando à construção do paradigma “Educação/Escola Bilíngue” para Surdos no Brasil, a partir da mudança de uma visão clínico-patológica dos deficientes auditivos, para uma visão antro-sócio-linguística dos surdos, que vêm exigindo que seus direitos linguísticos e culturais (FELIPE, 1997) sejam respeitados e que possam ter uma educação bilíngue específica e diferenciada. Nessa proposta, a Libras é a língua de instrução e a primeira língua, enquanto o Português é a segunda língua e, nessa educação bilíngue, as questões culturais históricas dessa minoria linguística também sejam trabalhadas (FELIPE, 1998, 1999, 2006).

Assim, esse novo paradigma exigiu repensar a educação dos surdos a partir de conceitos como: primeira língua – L1: a primeira língua adquirida, mais usada ou mais forte; segunda língua – L2: a língua mais fraca, aprendida depois da primeira ou língua menos utilizada; língua materna: a primeira língua aprendida em casa; língua de instrução: a língua veicular utilizada como meio de comunicação e transmissão de conhecimentos para todas as disciplinas curriculares, e língua preferida: escolha pessoal ou coletiva da língua com maior competência linguística ou língua patrimonial.

Além desses conceitos, para se pensar em uma proposta de educação bilíngue, é preciso também distinguir entre bilinguismo primário, quando duas línguas são adquiridas naturalmente; bilinguismo secundário, quando a segunda língua é aprendida formalmente e bilinguismo receptivo e produtivo. O primeiro acontece quando apenas são desenvolvidas competências linguísticas para ouvir e ler; o segundo, quando, além dessas competências, são desenvolvidas outras que permitem falar e escrever (BAKER, 2006).

Considerando-se esses conceitos para a maioria dos surdos, o bilinguismo primário ocorre muito escassamente e pode depender das orientações e opções da família, do tipo de surdez e/ou das tecnologias utilizadas para um surdo poder ouvir e falar, entre outros fatores e, por isso, é mais frequente haver um bilinguismo secundário. Mas, devido às políticas educacionais e às questões econômicas que têm dificultado

a terapia de fala ou o trabalho com a modalidade oral do Português nas escolas, a maioria dos surdos não fala ou não quer falar e suas competências linguísticas para ler e escrever geralmente explicitam um bilinguismo incipiente que tem, como resultado, um rendimento acadêmico insatisfatório para a maioria dos surdos.

Uma proposta educacional, segundo Fishman (1976) e Hornberger (1991), pode adotar uma educação bilíngue transitória que tem como objetivo substituir a língua minoritária utilizada pelo aluno, para que este utilize apenas a língua majoritária. Essa assimilação social e cultural seria subtrativa, já que o resultado final é o monolinguismo.

É justamente isso que vem acontecendo no Brasil, com relação à escolarização da maioria dos surdos em escolas inclusivas que, além de privarem os surdos de sua língua patrimonial, eles conseguem desenvolver apenas um monolinguismo incipiente e seu domínio do Português não lhes proporciona uma inserção na cultura majoritária e nem uma competitividade para o ingresso em universidade ou no mercado de trabalho.

Por isso, é preciso repensar a proposta educacional inclusiva para os surdos que tem induzido a uma única proposta pedagógica que, embora seja considerada uma educação bilíngue, implica questões socioculturais, educacionais, políticas e econômicas que determinam seus objetivos diferenciados das expectativas das comunidades surdas.

Por outro lado, uma outra proposta de educação bilíngue que tem como objetivo a manutenção da língua minoritária do aluno, o acolhimento e respeito da língua minoritária, reforçando a identidade cultural e linguística do aluno, pode ser aditiva, já que o resultado final pode ser um bilinguismo equilibrado que reforça a identidade cultural dessa minoria na sociedade. Mas, para atingir esse objetivo, essa proposta de educação bilíngue precisa ser de manutenção evolutiva porque, segundo Otheguy e Otto (1980:151), esta tem como meta alcançar a mesma competência linguística e literalidade nas duas línguas utilizadas pelo aluno, enquanto uma educação bilíngue com o objetivo de manutenção estática mantém apenas a competência linguística da língua que esse aluno tinha quando entrou para a escola, não sendo, portanto, uma educação bilíngue enriquecedora, que favoreça um desenvolvimento da competência linguística nas duas línguas.

Portanto, essa proposta de educação não é educação bilíngue de fato e está sendo classificada como tal apenas pelo fato de ter alunos que potencialmente podem vir a ser bilíngues ou já são bilíngues antes de entrarem nas escolas, ou ainda pelo fato de serem utilizadas as duas línguas na escola, por isso, elas foram denominadas de formas fracas que diferenciam das formas fortes que realmente propiciam o bilinguismo.

A partir dessas conceituações e transposições desses conceitos para a educação de surdos em escolas especiais, a maioria dessas escolas pode ser considerada bilíngue de manutenção estática porque, a maioria também não propicia aos seus alunos surdos um conhecimento mais aprofundado da Libras porque esta não é também ensinada enquanto disciplina curricular em todas as etapas de escolaridade, como também não utilizam adequadamente essa língua como língua de instrução,

já que muitos professores não dominam a Libras, e ainda não desenvolvem materiais didático-pedagógicos para o ensino da Libras, como primeira língua, e para o ensino do Português, como segunda língua. Por isso, essas escolas têm como resultado final um bilinguismo incipiente que também não favorece a inserção dos surdos na cultura majoritária e nem os fortalecem para serem cidadãos de minoria linguística.

Tendo em vista que além dessas variantes forte e fraca, muitas outras podem ser também consideradas para se analisar propostas de educação bilíngue que estão acontecendo em vários países, a seguir, serão descritos alguns tipos de educação bilíngue (BAKER, 2006):

a) Formas Fracas:

- a. **Submersão:** essa proposta, que nos Estados Unidos é chamada de imersão estruturada, tem como objetivos a assimilação da cultura dominante e o monolinguismo, por isso, os alunos de minorias linguísticas ficam com alunos de língua majoritária na mesma sala de aula em escola regular, mas nem o professor nem os outros alunos utilizam a língua minoritária. Nessa proposta, apenas a língua majoritária é utilizada e ensinada e, por isso, a primeira língua dos alunos não se desenvolve e o professor, muitas vezes, para os alunos, usuários de uma língua de comunidade minoritária, acompanharem as aulas, utiliza uma forma simplificada da língua majoritária e os alunos, no início, podem utilizar sua língua em casos de grandes dificuldades de compreensão. Esse desinteresse e desrespeito com relação a essa língua minoritária, geralmente gera stress, carência de autoestima e autoconfiança que podem acarretar até a evasão desses alunos, uma vez que o seu desempenho escolar fica prejudicado, quando comparado ao desempenho dos outros que têm a língua majoritária como sua primeira língua. Essa proposta bilíngue de submersão tem sido utilizada para educação de surdos em escolas regulares em que apenas um ou poucos surdos são “inseridos” em classes, mas nem os outros alunos ouvintes nem o professor utilizam a Libras para se comunicarem como os alunos surdos. Além desse isolamento devido à comunicação, na maioria dos casos, essa língua não é também a língua de instrução, utilizada por um intérprete. Por isso, na maioria dos casos, quando não está apenas um único estudante surdo na sala de aula, sem intérprete, os alunos surdos tentam se comunicar em Libras ou em Português, mas seu desempenho linguístico em ambas as línguas geralmente é incipiente, o que tem os deixado em desvantagem nesse tipo de atendimento educacional.
- b. **Submersão com classe de língua separada:** nessa proposta, os alunos também estão na mesma classe em escolas regulares, mas para as aulas da língua majoritária, enquanto disciplina, eles vão para outra sala. Essa separação também tem efeito negativo porque os alunos que se retiram podem se sentir inferiorizados, uma vez que os que ficam os vêem como

descapacitados, com desempenho limitado em sua língua, entre outros preconceitos. As consequências e objetivos dessa proposta são os mesmos da proposta anterior.

- c. **Ensino Segregacionista:** nessa proposta apenas a língua minoritária é trabalhada na escola. Esse tipo de escola pode ter objetivos políticos, para manter um apartheid, já que essas crianças não aprenderão a língua dominante de uma elite, o ensino pode também não ser no mesmo nível da escola regular, perpetuando às gerações sua exclusão nas decisões políticas e de poder, que continuarão apenas membros do grupo subordinado.
- d. **Educação Bilíngue transitória:** nessa proposta assimilacionista que também tem como objetivo o monolinguismo dos alunos de minoria linguística, nos primeiros anos, a escola trabalha com a língua materna dessas crianças até se conseguir trabalhar apenas com a língua majoritária. Por isso, essa proposta pode dividir-se em dois tipos principais: de saída cedo ou de saída tardia. No primeiro caso, a criança conta com uma educação em sua língua materna somente durante os dois primeiros anos; a outra permite que o ensino seja feito, em um percentual aproximando de 40%, na língua materna até o sexto ano. Como geralmente os professores dessas escolas não são bilíngues, essas escolas trabalham também com professores das comunidades minoritárias que, sendo bilíngues, podem trabalhar em sua língua materna, nesses primeiros anos, e também podem ensinar a língua majoritária. Devido a esses profissionais, é possível minimizar essa proposta assimilacionista, uma vez que esses professores membros de uma minoria podem querer preservar sua língua e sua cultura. Essa proposta tem sido utilizada para a educação de surdos em alguns estados. Algumas escolas trabalham, na educação infantil, utilizando a Libras como primeira língua e língua de instrução, além da língua portuguesa tanto na modalidade oral como escrita. Algumas têm professores, monitores ou instrutores surdos que auxiliam o professor regente ou são os próprios professores, outras têm também professores bilíngues, mas estando as crianças surdas com outras crianças ouvintes, os resultados são os mesmos já apresentados anteriormente: um bilinguismo incipiente.
- e. **Educação regular com ensino de uma língua estrangeira:** nessa proposta, uma língua majoritária é ensinada na escola com o objetivo dos alunos aprenderem uma segunda língua. As aulas podem ser diárias ou não, dependendo do país, mas o tempo dessas aulas são sempre curtos, podendo ser equivalentes há um período de uma disciplina e, por isso, essa proposta vem sendo chamada de programa de língua “alimentação por gotejo”. Esse tipo de ensino é diferente de uma proposta de educação bilíngue em uma segunda língua, uma vez que nessa proposta, as disciplinas são trabalhadas utilizando a primeira ou a segunda língua dos alunos e, às vezes, até uma terceira língua, cujas línguas de instrução e de ensino são línguas

majoritárias, utilizadas pelos alunos e professores, como será apresentado mais à frente. No Brasil, há décadas atrás, havia, na educação regular, a alternância das Línguas Inglesa e Francesa, depois apenas a Língua Inglesa e hoje, há escolas trabalhando também com o Espanhol e, escolas no sul do país, que trabalham também com línguas das comunidades linguísticas dos imigrantes europeus. A retirada do Francês foi justificada pela falta de professores e pela preferência do Inglês pelos alunos. Atualmente, devido às políticas do Mercosul e sul-americanas, está havendo uma procura pela Língua Espanhola que também está sendo uma opção para os alunos em muitas escolas e em testes oficiais para ingresso em universidades e empresas que avaliam a competência linguística em uma segunda língua de alunos e candidatos. No entanto, mesmo sendo a educação regular com ensino de uma língua estrangeira, a proposta mais utilizada na maioria dos casos e países, esse tipo de ensino tem resultados desfavoráveis porque a maioria dos alunos, após anos de aprendizado de uma segunda língua, não apresenta uma competência linguística satisfatória. Esse fato também ocasionou a criação de várias escolas de idiomas, com metodologias específicas que vêm oferecendo cursos sequenciais em níveis, até uma proficiência plena em uma determinada língua estrangeira. Muitos dos professores são nativos, ou seja, são estrangeiros que utilizam e ensinam sua primeira língua e já existe uma padronização internacional com relação aos conteúdos para cada nível específico. A criação dessas escolas de idiomas foi também uma estratégia para se consolidar e difundir uma língua estrangeira em muitos países, possibilitando também a inserção e empregabilidade de estrangeiros em outros países, ao se difundir que o melhor professor seria um nativo. Como a maioria dessas escolas de idiomas são pagas, essa opção ficou mais restrita às classes sociais de maior poder aquisitivo que vêm optando por um ensino de uma segunda língua para seus filhos.

- f. **Educação Separatista:** embora exista em pequeno número de escolas com essa proposta, esta tem como objetivo um monolingüismo em uma língua minoritária, devido a razões religiosas, políticas ou culturais. Essa proposta pode ser uma escolha de uma minoria linguística para preservar sua sobrevivência e autoproteção, rejeitando um pluralismo e optando pelo separatismo.

b) Formas fortes:

- a. **Educação Bilíngue por imersão:** tendo como objetivo o bilingüismo, essa proposta surgiu por iniciativa de pais de classe média anglo-saxônicos no Canadá, que queriam que seus filhos se tornassem bilíngues e biculturais, sem prejuízo de seus rendimentos escolares, uma vez que seu país possui duas línguas majoritárias oficiais, mas que são utilizadas por falantes distintos conforme descendência étnica e localidade de residência. Assim,

surgiram vários programas que foram conceituados de educação bilíngue por imersão, mas que diferem uns dos outros com relação à idade e a quantidade de tempo. Esses programas se expandiram em décadas e atualmente há uma quantidade significativa de escolas de imersão francesa, embora seja facultativa a escolha desse tipo de escola pelos pais. Com relação à idade para se aprender a Língua Francesa como segunda língua, pode-se começar na pré-escola – imersão precoce; dos nove aos dez anos – imersão média; ou no nível secundário – imersão tardia. O tempo pode variar desde uma imersão total, que é a mais predominante, com 100% nos primeiros anos, passando para 80% depois do terceiro ou quarto e terminando a educação primária com 50% aproximadamente de imersão na Língua Francesa como segunda língua. Já na imersão parcial, há 50% de imersão na educação infantil e primária que corresponde ao ensino fundamental no Brasil. Nas escolas bilíngues com imersão precoce, as crianças, até um ano e meio nessas escolas, podem utilizar sua língua materna, o Inglês, para comunicação, embora os professores só respondam em Francês e também não há obrigatoriedade de se falar apenas Francês fora da sala de aula, sendo o Inglês considerado também uma língua de prestígio. Uma questão importante a ser destacada é que o nível dos alunos de uma classe nas duas línguas é semelhante, o que não implica uma perda de autoestima e facilita os trabalhos dos professores que seguem a mesma proposta curricular das outras escolas regulares. Esse tipo de proposta tem sido utilizado também, com sucesso, na Espanha em escolas catalãs e bascas, no país de Gales e Irlanda, modificando-se conforme contextos nacionais ou regionais.

- b. **Manutenção e educação bilíngue em língua patrimonial:** esta proposta que visa o bilinguismo pleno, os alunos de minorias linguísticas utilizam a sua língua nativa, étnica, materna ou patrimonial como língua de instrução e, na maioria dos países, a língua majoritária pode ser ensinada como segunda língua e também pode ser a língua de instrução para disciplinas determinadas. As escolas que possuem essa proposta têm como objetivo o fortalecimento da formação de identidade dos alunos de minorias linguísticas e por isso suas línguas são protegidas e desenvolvidas juntamente com a língua majoritária utilizada também porque, nessas escolas, há também alunos cuja primeira língua é a língua majoritária. Nos Estados Unidos, esta proposta educacional é denominada Educação bilíngue de manutenção ou Educação bilíngue de manutenção evolutiva; já no Canadá, há uma diferença entre classe de língua patrimonial e educação bilíngue em língua patrimonial. No primeiro caso, os programas de língua patrimonial dão aproximadamente duas horas e meia de classe semanal em horários alternativos e fora do horário regular, trabalhando com mais de 60 línguas; no segundo caso, a língua patrimonial é a língua de instrução na metade do dia escolar. Nas escolas em que se utiliza a língua minoritária na maior

parte do tempo, há uma justificativa de que os alunos transferem com mais facilidade, à língua majoritária, as ideias, conceitos, destrezas e conhecimentos adquiridos através de sua língua minoritária que pode ser também mais preservada e desenvolvida para poder transmitir os conteúdos e ser utilizada nos materiais didáticos, uma vez que a língua majoritária está muito mais presente na sociedade, sendo fácil a sua assimilação. A maioria das escolas de língua patrimonial são escolas para educação infantil e ensino fundamental, mas há países em que elas abrangem também o ensino médio e profissionalizante, além dessa língua patrimonial ser utilizada também como língua de instrução na universidade.

- c. **Educação bilíngue de direção dupla em duas línguas:** essa proposta se caracteriza pela equiparação no número de alunos que utilizam uma língua majoritária e minoritária. Geralmente são escolas para educação infantil e ensino fundamental e as duas línguas são utilizadas equitativamente e separadamente como língua de instrução e os alunos trabalham juntos e em harmonia, uma vez que as duas línguas podem ser línguas de instrução e os alunos podem ajudar uns aos outros quando o professor está utilizando a sua língua mais forte, estimulando a cooperação e amizade, ajudando também no rendimento escolar. Há uma dinâmica em que as línguas sempre são utilizadas separadamente e em dias alternados, mas são utilizadas para todas as áreas e também aprendidas enquanto línguas distintas. Por isso, os objetivos dessa escola bilíngue aditiva são o bilinguismo pleno e o fortalecimento cultural, sendo a literalidade adquirida em ambas as línguas simultaneamente ou primeiramente através da língua nativa. Nessa proposta, tanto os professores quanto os alunos são bilíngues mas, quando não há professor bilíngue, dois professores, fluentes em línguas distintas, trabalham conjuntamente na mesma sala de aula. A adesão dos pais para a inclusão de seus filhos nesse tipo de escola é optativa, sendo alguns mais resistentes, ao contrário dos pais com filhos de língua minoritária que têm uma aceitação bem maior e uma participação mais efetiva, sendo também auxiliares de professores em classe, fortalecendo uma identidade cultural na escola.
- d. **Educação bilíngue geral:** tendo como objetivo o bilinguismo na educação formal, essa proposta utiliza duas línguas majoritárias conjuntamente, sendo a língua internacional ou estrangeira utilizada também como língua de instrução. Esse tipo de escola pode ser encontrada na Ásia, África e Índia, além da Europa, onde duas ou mais línguas majoritárias podem ser trabalhadas conjuntamente como língua de instrução. Em Luxemburgo, segundo Baetens Beardsmore (1993), há uma proposta de educação trilíngue, começando aos cinco anos com o luxemburguês, depois as crianças começam a aprender o alemão, como disciplina e que passa a ser a língua de instrução principal desde o sexto ano, embora o Francês já seja ensinado como disciplina desde o segundo ano e passa a ser também língua de instrução no Ensino Médio.

Assim, ao término da escolaridade, devido à importância do Luxemburguês na Educação Infantil, do Alemão no equivalente Ensino Fundamental e do Francês no equivalente Ensino Médio, a maioria dos alunos se tornaram trilingües com literalidade nessas três línguas. Na Europa, há também o movimento das escolas europeias. Nessas escolas, geralmente estudam os filhos de executivos estrangeiros da Comunidade Europeia sendo, portanto, escolas multilingües e multiculturais que podem trabalhar com até oito línguas diferentes. Nessas escolas, os alunos começam seus estudos com sua língua nativa como língua de instrução nos primeiros anos, embora uma segunda língua possa também ser utilizada na Escola Fundamental posteriormente, quando uma segunda língua majoritária, que poderá ser o francês, Inglês ou Alemão, é utilizada como língua veicular por professores nativos. Nessas escolas, também existem turmas mistas, onde estudam alunos que utilizam línguas nativas específicas e que trabalham com uma das línguas veiculares. Essas denominadas classes europeias, geralmente começam a partir do terceiro ano e os conteúdos a serem trabalhados são aqueles de mais fácil assimilação e que permitem essa interação entre crianças com línguas nativas específicas trabalhando conjuntamente em disciplinas específicas, como artes, educação física, entre outras atividades escolares que necessitam uma competência linguística conversacional a partir do apoio de contextos e de menor competência linguística escolar. Assim, esses alunos podem realmente ficar em grupos onde há falantes de línguas distintas, respeitando um a língua do outro e buscando uma interação a partir dessas línguas. Essa atitude cooperativa incentiva o multilingüismo que são os objetivos dessas classes europeias que visam uma identidade europeia supranacional. Além da língua nativa e da língua veicular, os alunos também aprendem uma terceira língua, enquanto disciplina, com uma carga horária mínima de 360 horas. O rendimento escolar igual ou até superior à média, uma competência linguística e literariedade em duas ou mais línguas, além de uma atitude transcultural são conquistas dos alunos dessas escolas, mas também podem refletir a atitude dos pais que podem utilizar mais de uma língua com seus filhos, além de propiciar-lhes informações e entretenimentos em línguas distintas e contato com culturas distintas. Em Barcelona muitas escolas regulares trabalham também com essa proposta, sendo o catalão a língua nativa, a língua veicular a espanhola, alternando também com o Francês, além de se poder aprender o Inglês como terceira língua. Outras escolas, como a Escola Alemã, oferece essa proposta de educação bilíngue geral, mas os alunos filhos de pais catalães que não falam Alemão apresentam, no início de sua escolaridade, dificuldades nas disciplinas que trabalham com o Alemão com língua veicular e, por isso, precisam de um trabalho diferenciado, em horário distinto, para o aprendizado do Alemão que lhes permita uma competência linguística escolar

e cognitiva descontextualizada necessária à apreensão dos conteúdos das disciplinas curriculares.

Políticas públicas para a educação de surdos no Brasil

Durante séculos, a educação para surdos vem sendo modificada, conforme as políticas públicas, o que pode ser comprovado através de várias pesquisas publicadas sobre essas várias propostas. Mas é possível constatar que há uma confusão com relação às propostas educacionais para surdos, a partir da década de 80, quando começaram as discussões e iniciativas para elaboração e execução de propostas bilíngues para a educação de surdos, que foram desarticuladas antes mesmo de serem implementadas de fato. Essa desarticulação abrupta que tem acarretado o fechamento de inúmeras escolas e classes para surdos em todo o país inviabilizou uma aferição de seus resultados preliminares, uma vez que, a partir de 1996, as discussões e propostas foram abaladas devido às políticas inclusivas para a área de Educação Especial. Essa área da educação, que contou com uma secretaria específica no Ministério da Educação, foi extinta em 2010, devido ao fato de se estar, desde 2007, adotando uma política inclusiva baseada em um único modelo para todos os alunos das escolas públicas brasileiras, desconsiderando a diversidade cultural, linguística, socioeconômicas e as necessidades educacionais específicas de uma grande parcela de alunos que está em desvantagem no sistema educacional regular de ensino (FELIPE, 2011 e 2012)¹. Uma das alegações para esse desmonte educacional com relação às escolas para surdos foi a de que essas escolas especiais não ofereciam uma educação adequada aos surdos, comprovada através dos baixos rendimentos escolares.

Assim, estão caracterizando o ensino inclusivo para surdos como sendo uma educação bilíngue, mas é necessário analisar esse modelo proposto, com relação às escolas bilíngues em outros países, para se repensar se esta proposta é fraca ou forte e qual seria uma proposta ou propostas mais adequadas para os surdos que não se constituem uma massa homogênea a ser moldada em uma única forma educacional.

A partir do posicionamento crítico das comunidades surdas brasileiras, através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS - e de todas as associações que, desde 2010, na eminência do fechamento do INES, a única escola federal para surdos no Brasil, foi organizado o Movimento dos Surdos contra essa imposição da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC. Essa mobilização ocorreu devido ao fato dos surdos considerarem essa escola um patrimônio cultural, berço e fortalecimento de sua língua, cultura e identidade; além desse fato, outros motivos também foram a exclusão do posicionamento dos representantes surdos quando da elaboração do Plano Nacional de Educação para o Decênio 2010-2020 e para a elaboração de políticas públicas para a educação de surdos e o fechamento de inúmeras escolas que tem ocasionado também um processo de evasão escolar, como também da não aceitação e reconhecimento de sua identidade cultural e o não respeito à Libras enquanto língua patrimonial preferencial.

¹ Publicações de Tanya Felipe podem ser encontradas também em seu site: www.librasemcontexto.org.

Assim, esse Movimento vem exigindo uma educação bilíngue em que a Libras seja a língua de instrução e a primeira língua em escolas ou classes bilíngues para os surdos em todo o Brasil. Essas reivindicações estão sendo feitas através de inúmeros documentos referendados por legislações e documentos internacionais, mobilizações através de sites, blogs, redes sociais na internet e abaixo-assinados, bem como através de audiências com ministros, representantes de secretarias de educação e diretores de escolas, além de realizações e participações em eventos e passeatas, corpo a corpo com parlamentares em nível municipal, estadual e federal e processo contra a SEESP/MEC nas Promotorias Públicas em todos os estados e na federal.

Diante de tanta mobilização, é preciso ultrapassar esse embate porque, se está havendo um descontentamento generalizado por parte das comunidades surdas brasileiras, familiares e muitos professores da Educação Básica e de áreas distintas de muitas universidades, é preciso refletir sobre essa proposta educacional atual e rever suas falhas para a construção de propostas bilíngues em que os surdos possam realmente se sentir contemplados pelo sistema educacional, serem também atores e participantes de seu processo educacional enquanto cidadãos plenos e profissionais dessa área.

Essa reflexão permitirá a elaboração conjunta de propostas de educação bilíngue que possam dar conta de uma educação com qualidade e equidade para surdos filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, surdos que conseguem ou que não conseguem aprender o Português na modalidade oral, surdos que usam prótese externa ou foram implantados, surdos cegos ou surdos com outras especificidades educacionais porque todos têm uma característica em comum: são pessoas surdas, que minoritariamente estão em um mundo de ouvintes, mas cada grupo tem necessidades educacionais específicas que exigem propostas educacionais distintas, embora a aquisição da Libras como primeira língua para todos esses grupos não represente um problema, pelo contrário, representa um fator de fortalecimento que propiciando um desenvolvimento cognitivo natural, favorece o processo de aprendizagem do Português que não é adquirido naturalmente, além de ser um fator de identidade cultural e linguística que, posteriormente, os unirão enquanto cidadãos surdos brasileiros e não pessoas com deficiência auditiva que assimilaram uma postura ouvintista, negando a sua condição e direitos de pessoas surdas.

Uma das falhas dessa proposta inclusiva atual para a educação dos surdos está sendo a retirada do trabalho com a modalidade oral do Português e, devido à história de insucesso das práticas pedagógicas com modelos oralistas que privilegiaram a oralidade em detrimento e até à proibição da Libras, ocasionando também o reductionismo nos conteúdos curriculares, as comunidades surdas não estão contestando essa perda de direito para o aprendizado da modalidade oral da Língua Portuguesa. No entanto, em outros países na Europa, nas escolas para surdos ou que também trabalham com alunos surdos, o trabalho educacional com a modalidade oral, diferentemente da terapia de fala apenas, é parte da proposta curricular e os alunos surdos que podem e querem aprender a modalidade oral da língua de seu país, por terem resíduos auditivos, por utilizarem próteses externas, por serem implantados ou

porque têm facilidade para o aprendizado da modalidade oral de uma língua, podem ter gratuitamente essas atividades nas escolas.

Se pensarmos que em um bilinguismo pleno subjaz uma competência receptiva, o que implica ouvir e ler, e uma competência reprodutiva, o que implica falar e escrever, uma educação bilíngue para surdos terá que oferecer todos os recursos necessários para os surdos que queiram falar, ler e escrever. Daí, nas escolas, precisa ter profissionais qualificados e especializados para trabalhar com propostas metodologias específicas e com recursos tecnológicos para o trabalho com a modalidade oral para os surdos que queiram usufruir dessa complementação escolar também.

Por isso, as propostas bilíngues a serem implementadas terão que levar em consideração todos os grupos de surdos, podendo ser implementadas em escolas bilíngues para surdos ou em classes específicas para surdos em escolas inclusivas ou em classes inclusivas dessas escolas em que haja a participação de professor bilíngues que garantam a compreensão e interação dos surdos que utilizam prótese externa ou implante coclear e que tenha um bom domínio da Língua Portuguesa.

As experiências com relação às escolas bilíngues para minorias linguísticas têm demonstrado e aferido que a inclusão desequilibrada com relação ao quantitativo de alunos que utilizam uma língua minoritária e alunos que utilizam uma língua majoritária tem tido como resultado um rendimento escolar insuficiente, sem a apropriação de fato da língua majoritária pelos alunos de língua minoritária, além de induzirem a outras questões depreciativas como autoestima baixa, preconceitos.

Com relação aos surdos, esse desequilíbrio se torna ainda pior pelo fato da maioria dos surdos que está sendo incluída em uma classe inclusiva, não ter domínio da Língua Portuguesa, ter apenas competência comunicativa em Libras e, ainda, pelo fato de que nem o professor e nem os alunos ouvintes utilizarem a Libras e também a comunidade escolar considerar, na maioria dos casos, que essa língua é necessária apenas para os surdos que não têm competência linguística suficiente para compreender o Português.

Assim, a política inclusiva brasileira, criou um Atendimento Educacional Especial – AEE, em salas multifuncionais que, funcionando diariamente em teoria mas não na prática, em contra turno para todos os “alunos com deficiência”, incluem em seus documentos orientadores para o AEE dos “alunos com deficiência auditiva”, disponibilizados no site do Ministério da Educação (FELIPE 2012), entre as atividades as serem trabalhadas, o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras, cujo conteúdo tem se resumido à criação de sinais para as disciplinas específicas, embora, por decreto, deveria ser ensino da Libras como L1 em todas as séries da Educação Básica.

Devido a esse apartheid linguístico, em que a Libras é apenas utilizada no AEE, devido ao despreparo da maioria dos professores, à ausência de intérprete e ao trabalho inadequado para ensino-aprendizagem tanto da Libras como do português, essa política inclusiva para os surdos tornou-se uma proposta de educação bilíngue transitória e, devido também às condições inadequadas em sala de aula inclusiva, professores e alunos ouvintes sem domínio da Libras, material didático-pedagógico

específico para ouvintes, entre outros fatores de ordem psicológica e socioeconômicas, esses alunos surdos têm ficado prejudicados em seu desenvolvimento linguístico em sua língua preferencial e patrimonial, não conseguindo uma competência linguística satisfatória em nenhuma das duas línguas, o que tem prejudicado também seu rendimento escolar. Portanto, essa educação bilíngue transitória não está conseguindo nem atingir seu objetivo que seria o monolingüismo na língua majoritária.

Reflexões Finais

Nesse ano de 2012, quando será aprovado o novo Plano Nacional de Educação, pode ser o momento propício para se desenvolver conjuntamente propostas bilíngues para educação dos surdos, de acordo com as necessidades específicas educacionais dos vários grupos de surdos. Essas propostas poderão ser implantadas em escolas bilíngues para surdos, em classes bilíngues para surdos e em classes inclusivas nas escolas cujas equipes multidisciplinares serão responsáveis pela execução e acompanhamento dessas propostas, através de pesquisas longitudinais para coleta de dados e análise dos resultados de cada uma das propostas.

Os resultados desse acompanhamento poderão nortear as ações futuras porque as melhores propostas de educação para surdos e para todos são aquelas que propiciam uma visão crítica e transformadora da sociedade e que, ao invés de acirrar a igualdade de conteúdos curriculares e a competitividade, edificam a solidariedade através da equidade que, diminuindo as desvantagens no sistema educacional e aumentando o empoderamento, possibilita tanto a emancipação individual como a consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política.

Referências Bibliográficas

- BAKER, C. *Bilingual Education and Bilingualism*. 4th edition. Multilingual Matters. 2006
- BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon. Multilingual Matters. 1993
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec. 2009.
- DIEBOLD, A.R. Incipient Bilingualism. In: D. Hymes et all (eds.). *Language in: Culture and Society*. New York. Harper & Row. 1964.
- FELIPE, T. A. Bilingüismo e Surdez. In: *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. (14):101-112, jul./dez. 1989
- Bilingüismo e Informática Educativa. In: *Revista Integração*. Brasília. (6): 11- 14, ano III, 1990
- Escola Inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, Vol. 7. pp 41-46. 1997

----- A Escola para Surdos e as Metas: repensando o Currículo numa Perspectiva Bilíngue e Multicultural. *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão*. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. pp 180-192. 1998.

----- Educação de Surdos e escola Inclusiva. In: Revista da Feneis. Rio de Janeiro, pp18 - 20, 1999.

-----Políticas públicas para a inserção da Libras na educação dos surdos. In: Revista Espaço (INES). VOL 25, pp 33 – 47. 2006.

-----Políticas Públicas para a Educação dos Surdos. In: Anais do Congresso Internacional do INES. Rio de Janeiro. 2011.

----- Atendimento Educacional Especializado (AEE): os discursos contraditórios das políticas educacionais inclusivas. In: Revista da Feneis Nº 46. Dezembro de 2011 | Fevereiro de 2012. pp 27-30. ISSN 1981-4615

FISHMAN, J.A. The Sociology of Language. In. J. Fishman (ed.) *Advances in the Sociology of Language*. Volume 1. The Hague. Mouton. 1971.

----- *Bilingual Education. An Internacional Sociological Perspective*. Rowley. MA. Newbury House. 1976

HORNBERGER, N.H. Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. GARCÍA, O. (ed.). *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Vo. 1. Amsterdam/Filadélfia. John Benjamins. 1991

OTHEGUY, R y OTTO, R. The myth of static maintenance in bilingual education. In *Modern Language Journal* 64 (3), pp 350-356. 1980.

VYGOTSKY. L. *Pensamento e linguagem*. V. N. Gaia, Estratégias Criativas. 2001.