

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JEFFERSON DIEGO DE JESUS

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO
COMPARATIVO DA ESCOLA BILÍNGUE E DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INCLUSIVA**

**CURITIBA
2016**

JEFFERSON DIEGO DE JESUS

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO
COMPARATIVO DA ESCOLA BILÍNGUE E DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação do Mestrado em Educação - Linha de
Políticas Educacionais do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
do Paraná – UFPR

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Sueli Fernandes

**CURITIBA
2016**

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Jesus, Jefferson Diego de.

Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. – Curitiba, 2016.
183 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação bilíngue. 2. Educação – Políticas educacionais. 3. Surdos - Educação. I. Título.

CDD 371.9



PARECER

Defesa de Dissertação de Jefferson Diego de Jesus para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes, Prof.^a Dr.^a Noemi Nascimento Ansay, Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DA ESCOLA PARA SURDOS E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INCLUSIVA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Sueli de Fátima Fernandes		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Noemi Nascimento Ansay		APROVADO
Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva		Aprovado

Curitiba, 30 de setembro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra Maria Rita de Assis César
Matrícula: 159085
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradecer requer, em primeiro lugar, um coração grato e, em segundo lugar, memória de curto e longo prazo. Afinal foram dois anos de intenso labor, meu e de muitos companheiros e amigos, verdadeiras colunas que me permitiram construir algo sólido que resistirá aos ventos rijos e às tempestades que certamente baterão com força contra a construção acadêmica que intentei erguer.

Pensando metafórica e visualmente como fazem aqueles que como eu estão mergulhados em uma língua visual-espacial, quero começar agradecendo a possibilidade de existir. Ao contemplar o céu, as estrelas, e acima de tudo o sol e a energia que dele emana, quando, sem falhar um dia, ele surge, esplendoroso, no horizonte, e renova a face da terra, sem nada cobrar, eu, extasiado, tiro do seu espetáculo lições de Força, Foco e Fé, e, também, aprendo lições mil de generosidade e humildade.

À minha esposa Josiane e minha filha Jeniffer, que neste período de mestrado, souberam entender minhas ausências e os meus conflitos, sem me fazer cobranças e sem me julgar. À Jeniffer que, até um mês atrás, ainda estava no ventre materno, mas, mesmo ali, me encorajava só pelo fato de existir e por me colocar em um lugar no mundo que eu sempre sonhei em ocupar: o lugar de pai.

Ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã e ao meu irmão. A família que acreditou que eu era capaz. Das batidas diárias do meu coração, uma delas sempre insiste comigo e me pergunta retoricamente: se não fosse o amor incondicional da sua família, onde você estaria? Certamente não onde me encontro hoje: pai de família, professor de uma universidade pública, futuro mestre.

Ao Povo Surdo, que me deu a oportunidade de falar na minha língua natural, a Língua de Sinais. A língua que amo porque me permite ser o que de outra forma eu não poderia ser. Sem essa língua, que se constitui através das minhas mãos e do meu corpo, como eu poderia ser um sujeito linguístico, eu que sou surdo profundo e não faço leitura labial? Como eu faria para constituir minha peculiar identidade, minha peculiar cultura? Como eu poderia me colocar no mundo?

À Comunidade Surda e às escolas bilíngues e inclusivas que me permitiram obter os dados para a minha pesquisa.

À Universidade Federal do Paraná, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que ousou abrir portas, cerradas há 100 anos, para os surdos. Hoje posso dizer com orgulho a toda a Comunidade Surda e a toda comunidade acadêmica que a inclusão não é mais uma realidade apenas confinada a um discurso. Ela é uma realidade de letras garrafais.

Aos intérpretes, que permitem, por meio de seus corpos e mentes, o tráfego de conhecimento, sem o qual eu estaria no escuro. Meu agradecimento especial ao Sérgio Ferreira, Jaqueline Stein e Jonatas Medeiros.

Aos meus amigos, pelo apoio e torcida fervorosos.

Voltando ao sol e às suas mil lições acerca da generosidade, meu agradecimento mais do que especial à minha orientadora, a Professora Sueli Fernandes. Só quem é generoso no âmago do seu ser, se disporia a fazer o que ela fez por mim. Ela foi muito mais do que uma orientadora, ela foi amiga, companheira, fiel escudeira, socorro bem presente nas horas de angústia. Pensando bem, orientar alguém no mestrado que tem o português como segunda língua requer muito mais do que generosidade; requer coragem e ousadia; firmeza e determinação. Sueli Fernandes marcou a minha história e de muitos outros Surdos. Até conhecê-la eu não tinha modelos capazes de direcionar minha carreira profissional. Mas, então, ela surgiu esplendorosa como o sol e aqueceu e iluminou cantos escuros e frios deste espaço da minha vida. Lugares que, muito provavelmente, teriam ficado para sempre escuros e frios, não houvesse ela atravessado no meu caminho.

NOTA DO AUTOR E DA ORIENTADORA

Não faz parte das regras de elaboração de uma dissertação a seção “notas”, nas páginas pré-textuais. Contudo, também a presença de estudantes surdos usuários de Libras como primeira língua é uma realidade muito recente nos cursos de Pós-Graduação, especialmente, no programa de Pós-Graduação da UFPR. A ampliação da presença surda nesse espaço de produção de conhecimento científico demanda mudanças nas políticas de inclusão na Universidade.

Algumas ações são operacionalizadas muito rapidamente, como resultado de conquistas consolidadas na legislação nacional, como é o caso de editais sinalizados em Libras, do direito à prova escrita bilíngue (Libras e português escrito) no processo seletivo, da flexibilidade na correção da prova escrita, da presença de intérpretes nas atividades acadêmicas, de realizar a prova de suficiência em língua estrangeira, considerando o português como segunda língua.

Outras ações são mais lentas e dependentes de mudanças na cultura institucional, posto que envolvem rupturas com certa tradição política e ideológica sobre os significados da surdez e de ser surdo, para além da perspectiva da visão do déficit auditivo.

É preciso incorporar a compreensão dos surdos brasileiros como integrantes de uma minoria linguística que demandam ações afirmativas de valorização de sua língua e sua cultura visual nesse espaço de apropriação e produção de conhecimento acadêmico representado pela UFPR.

A relação dos surdos como aprendizes/usuários da língua portuguesa como segunda língua é, sem sombra de dúvidas, a barreira institucional/atitudinal mais poderosa no processo de inclusão educacional desse grupo. Essa barreira precisa ser superada realizando o debate do que significa ser bilíngue, tendo como referência apenas a modalidade escrita de uma segunda língua. Esse debate precisa valer-se das pesquisas já consolidadas nas últimas décadas que apontam a complexidade e as limitações desse processo idiossincrático de aprender uma segunda língua sem conhecer seus aspectos fonológicos, considerando que a modalidade oral do português é inacessível aos surdos.

Falar sobre o decurso singular vivenciado por cada estudante surdo nesse processo de letramento acadêmico precisa se fazer presente como nota autoral, portanto, de modo a constituir uma contribuição a ser consolidada como um passo à frente na trajetória de muitos outros surdos que percorrerão esse mesmo caminho, até que estejam consolidadas – como direito – todas as práticas de reconhecimento da condição bilíngue desses estudantes, progressivamente disseminadas de forma esparsa e desarticulada Brasil afora.

Dar voz aos sujeitos das políticas levadas a cabo em nome da inclusão é preciso!

Algumas considerações são importantes destacar para que, como surdo, eu possa esclarecer a produção de minha dissertação de mestrado, já que o processo de escrita aqui desenvolvido caracteriza um perfil diferenciado do que é corriqueiro na elaboração de trabalhos acadêmicos da Universidade. A experiência aqui relatada passa por um obstáculo linguístico, já que eu, autor dessa dissertação, tenho como primeira língua a Libras. Tenho garantida por Lei (Lei Federal 10.436/2002 e Decreto Federal 5.626/2005) o direito de me manifestar utilizando a minha língua natural, além de tê-la como língua de instrução.

Toda minha trajetória no mestrado foi marcada por um esforço significativo para que houvesse a minha permanência na Universidade; tive que lidar com textos em língua portuguesa, por vezes quase incompreensíveis devido a minha situação linguística de usuário de português como segunda língua (L2). Além do meu esforço em compreender o português na leitura, alguns textos foram traduzidos para a língua de sinais em vídeo, pela equipe de tradutores intérpretes da Coordenação do Curso de Letras Libras.

Sem dúvida, essa atividade pioneira de tradução de artigos e outras produções em videolibras foi de tamanha importância para que eu pudesse acessar e me apropriar dos conteúdos das disciplinas. Porém, não foi tão fácil esse processo. Mesmo com os textos traduzidos, algumas adaptações ainda eram necessárias, já que o prazo para que os intérpretes fizessem a tradução, era muito curto. A falta de tempo, visto que são inúmeras as demandas de interpretação na Universidade, impossibilitava o tempo de pesquisa e estudo desses profissionais, garantindo maior qualidade no processo tradutório. Houve situações em que os

tradutores não tinham conhecimento de conceitos teóricos cunhados na área, como houve também vários textos que não puderam ser traduzidos. Mesmo os textos não traduzidos em videolibras, devido à falta de tempo, eram lidos por mim e, posteriormente, debatidas as dúvidas de ordem lexical ou sintáticas junto com um intérprete que estivesse disponível na Coordenação. O resultado desse processo foi um acervo de textos em videolibras na área de Políticas Educacionais, referências acessíveis na língua nativa de futuros mestrandos e doutorandos surdos, ou mesmo para difusão de conhecimento científico para a comunidade surda.

A política de inclusão foi se construindo a cada passo que ia avançando no processo, não houve planejamento do PPGE em relação às ações demandadas pela presença de um acadêmico surdo. Minhas peculiaridades linguísticas foram questionadas, por vezes negadas, sendo minha permanência no Programa dependente da tradução da equipe de intérpretes de Libras, da correção de minha orientadora.

A escrita dessa dissertação passou por algumas fases e tentativas que considero fazer parte da metodologia da produção de um texto acadêmico em L2. Primeiramente eu escrevia meu texto com a limitação de meu português L2, de forma truncada, sentia muita dificuldade em expressar as minhas ideias em uma língua a qual não me sinto confortável; embora soubesse expressar plenamente minha argumentação em Libras, não conseguia materializá-lo na língua majoritária dos ouvintes brasileiros.

Assim, o texto que eu escrevia em português juntamente com um link de um vídeo sinalizado, armazenado no youtube, era encaminhado à equipe de tradução para a primeira revisão. Após a primeira versão da tradução, a equipe me retornava por e-mail, eu lia o texto reescrito para ver se correspondia ao conteúdo que eu queria expressar; agendávamos um horário para debater pessoalmente com os tradutores as alterações e ajustes que eu achava pertinente como, conceitos, terminologias da literatura estudada entre outros. Com isso, eu me apropriava da escrita acadêmica pela versão dos tradutores, com o cuidado de observar se o conteúdo estava coerente com as minhas colocações e com a terminologia da literatura específica da minha área de pesquisa.

Havia momentos em que uma determinada frase não correspondia

exatamente a minha intenção, momento em que eu reexplicava a minha ideia, acrescentava informações, até que os tradutores pudessem dar uma forma em português ao sentido que eu estava enunciando.

Por fim, o texto passava pelas mãos de minha orientadora, que fazia as últimas adequações em relação a aspectos de coesão e coerência do texto, além de todas as orientações sobre as normas de apresentação de trabalhos acadêmicos. A experiência e a troca com esses profissionais foi muito válida e nos levou a refletir sobre atribuições desse profissional tradutor intérprete no ensino superior, para além da interpretação simultânea em sala de aula. Certamente, a figura do tradutor intérprete de Libras em uma política institucional de bilinguismo amplia sua área de atuação, os critérios requeridos para sua formação, sua carreira e política salarial.

Certamente, a dimensão espaço-tempo vivido e cursado no mestrado ultrapassa significativamente a rotina de um estudante que tem o português como primeira língua em seu percurso acadêmico. Esse relato significa para mim uma materialização do que significa fazer “política educacional”, a partir dos desafios da realidade concreta que a presença de um estudante surdo nos bancos acadêmicos da UFPR oportunizou.

Fica aqui registrada nesta nota meu processo singular de autoria de uma dissertação de mestrado na perspectiva da educação bilíngue para surdos.

RESUMO

A década de 1990 representa um marco na mudança de concepção na educação e na vida dos surdos, baseada no reconhecimento de nossa diferença linguística e cultural. Como pesquisador surdo, busco fundamentar este trabalho com argumentos teóricos, filosóficos e legais do direito à educação bilíngue, que hoje é consensual em nível mundial e compreende o acesso à língua brasileira de sinais (Libras) como língua materna e o aprendizado do português como segunda língua na modalidade escrita para crianças e jovens surdos. A partir da oficialização da Lei de Libras e das diretrizes do Decreto Federal 5626/2005, a educação bilíngue tem sido incorporada na política educacional nacional, sendo consolidada na Meta 4, Estratégia 4.7, do Plano Nacional de Educação (2014) com oferta em dois contextos educacionais: na escola e classe bilíngue para surdos e no atendimento educacional especializado (AEE) da escola inclusiva. Dado esse cenário, o objetivo desta investigação é realizar um estudo comparativo dos fundamentos da política de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e do AEE em escolas da Região Metropolitana de Curitiba, buscando contribuir para o debate das políticas educacionais para surdos. Por meio de pesquisa de caráter qualitativo, buscamos ouvir os professores que atuam nesses dois contextos de ensino, por entendermos que esses profissionais assumem protagonismo na implementação da política educacional e suas concepções e práticas sobre os rumos da educação de surdos são os elementos que materializam a política inclusiva no dia a dia das escolas. O trabalho de coleta e análise dos dados foi realizado em três etapas. Na primeira, foi feita pesquisa bibliográfica e documental. Na segunda, foi realizada a aplicação de entrevista semiestruturada com onze professoras do AEE e da escola bilíngue para surdos, a partir de quatro eixos temáticos: (i) dados pessoais e formação; (ii) concepção de educação bilíngue; (iii) gestão do sistema de ensino e (iv) organização do trabalho pedagógico. Na terceira etapa, a análise dos dados, por meio de estudo comparativo, buscou identificar semelhanças e diferenças nas respostas, à luz das reflexões trazidas por autores que se filiam ao campo dos Estudos Surdos em Educação, buscando compreender o sentido da educação bilíngue em sua realidade concreta das escolas. Dos resultados encontrados, destacam-se como pontos comuns nos depoimentos que ambos os espaços escolares reproduzem os discursos legais e oficiais sobre a educação bilíngue para surdos, porém, desconhecem seus fundamentos na prática da educação de surdos. Na gestão da política, há improviso na contratação dos profissionais, secundarizando-se o conhecimento em Libras e a experiência na área como critério para atuação. Independente de se tratar de escola bilíngue ou escola inclusiva, há a presença de intérpretes de Libras na mediação do processo educacional. As diferenças entre os dois contextos de ensino apontam para maior valorização dos surdos, de sua cultura e da Libras na escola bilíngue; no espaço do AEE, defende-se ainda a manutenção do ensino da fala e da escrita, com a mesma importância da

Libras. No AEE, as professoras apontam o intérprete de Libras como o principal profissional da educação bilíngue, ao contrário da indicação do professor bilíngue, na escola bilíngue. Mesmo sendo inegáveis as conquistas e avanços sociais, nas últimas décadas, são ainda muitos os desafios para fazer valer o direito à Libras como língua materna das crianças surdas nas escolas de cada município brasileiro. Há ainda um longo percurso para consolidar políticas de formação docente, a organização do trabalho pedagógico e mudanças na gestão do sistema de ensino para efetivar o direito à educação bilíngue, seja na escola inclusiva, seja na escola bilíngue para surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue para surdos. Escola Bilíngue. Atendimento educacional especializado. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The 1990's was a mark on the changing of the conceptions about education and life of the deaf by recognizing their own language and culture. As a deaf researcher I seek supporting this dissertation with theoretical, philosophic and legal arguments of the right of having a bilingual education - that nowadays is accepted in a global level. That right is about the deaf children and teenagers having the Brazilian Sign Language (LIBRAS) as their first language and learning – how to write - Portuguese as their second. Since the LIBRAS Law and the Federal Decree 5626/2005 were established the bilingual education has been incorporated in the National Education Policy. It was consolidated on the Goal 4, Strategy 4.7 of the National Education Plan of 2014 within two education contexts: at regular schools with bilingual classes for the deaf and at inclusive schools with specialized education (AEE). Therefore, the objective of this research is to compare the fundamentals of bilingual education policy for the deaf between bilingual schools and schools with specialized education (AEE) that are located in the metropolitan area of Curitiba, and also to contribute with the debate for the education policy for deaf people. By using qualitative research, we tried to hear the teachers that work on both scenarios, because we understand that these professionals assume leadership in the implementation of educational policy and that their views and practices on the directions of deaf education are the elements that materialize inclusive policy in day-to-day schools. The data was collected and analyzed in three phases. The first phase was a literature review. In the second phase, a semi structured interview was carried out with eleven teachers from the AEE and from the bilingual school for the deaf, based on four thematic axes: (i) personal data and academic education; (ii) understanding of bilingual education; (iii) management of the education system and (iv) organization of the pedagogical practice. The data analysis happened in the third phase through a comparative study. This comparative study consisted on identifying similarities and differences in responses, based on the reflections brought by authors who join the field of Deaf Studies in Education, and seeking to understand the meaning of bilingual education in the reality of the schools. Among the results that were found, it is highlighted as common points amidst the statements that both schools reproduce the legal and official discourses on bilingual education for the deaf, but they are unaware of its foundations in the practice of deaf education. In the public management there is an improvisation in hiring professionals because the knowledge in Libras and the experience in the area is not criteria for choosing people to work in this field. Regardless of whether it is a bilingual school or an inclusive one, there are Libras interpreters in the mediation of the educational process. The differences between the two types of school point to a greater appreciation of the deaf, their culture and the Libras in the bilingual school; In the AEE, it is also encouraged the maintenance of the teaching of speaking and writing, with the same importance of Libras. In the AEE, the teachers point out the interpreter of Libras as

the main professional of bilingual education, contrary to the indication of the bilingual teacher, in the bilingual school. Although there have been achievements and social advances in recent decades, there are still many challenges to assert the right to Libras as the first language of deaf children in schools in every city of Brazil. There is still a long way to consolidate policies of teacher education, the organization of pedagogical practice and changes in the management of the education system to become effective the right to bilingual education for the deaf, whether it is in the inclusive school or in the bilingual school.

Keywords: Bilingual education of the deaf. Bilingual school. Specialized education. Education policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTIMATIVA DE ESTUDANTES SURDOS SEM ATENDIMENTO 10 A 24 ANOS	48
FIGURA 2 – NADA SOBRE NÓS SEM NÓS.....	71
FIGURA 3 – SITE DA WORLD FEDERATION OF THE DEAF.....	77
FIGURA 4 – MOVIMENTO SURDO EM FAVOR DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA SURDA.....	80
FIGURA 5 – MUNICÍPIOS DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE.....	98
GRÁFICO 2 – TEMPO DE SERVIÇO E TEMPO DE SERVIÇO COM SURDOS.....	99
GRÁFICO 3 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS SURDOS	100
GRÁFICO 4 – ONDE/COMO APRENDEU LIBRAS	100
GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO NA ÁREA DE LIBRAS	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS TEXTOS LEGAIS.....	59
QUADRO 2 – PRINCIPAIS DIRETRIZES DO DECRETO 5626/2005.....	62
QUADRO 3 – ALUNOS MATRICULADOS POR NÍVEL E ETAPA DE EDUCAÇÃO..	94
QUADRO 4 – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PPP	95
QUADRO 5 – SUJEITOS DA PESQUISA	96
QUADRO 6 – PERFIL DAS PROFESSORAS.....	97
QUADRO 7 – NÚMERO DE PROFESSORES POR TURMA	133
QUADRO 8 – REFERENTA A LINGUA PRIORITARIA NA INSTITUIÇÃO.....	135
QUADRO 9 – PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DADOS SOCIO-ECONÔMICOS DOS MUNICÍPIOS.....	93
TABELA 2 – POPULAÇÃO SURDA POR TIPO DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA	93

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSUMAR - Associação de Surdos de Maringá
ASSURGO - Associação dos Surdos de Goioerê
CAS-PR - Centro de Apoio aos profissionais da Educação de Surdos do Paraná
CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CF - Constituição Federal
CONAE - fóruns da Conferência Nacional de Educação
DEE - Departamento de Educação Especial
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1 - Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
OEA - Organização dos Estados Americanos
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR – Secretaria Estadual da Educação do Paraná
SEESP. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial
SME – Secretaria Municipal da Educação

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WFD - World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

1. SITUANDO A PESQUISA NO CONTEXTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: PALAVRAS INICIAIS DA CONSTITUIÇÃO DE UM PESQUISADOR SURDO	22
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	43
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	52
3. FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	59
3.1 MOVIMENTOS SURDOS E A DEFESA DA ESCOLA BILÍNGUE	76
4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA BILÍNGUE E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ESTUDO COMPARATIVO A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS	90
4.1 DADOS PESSOAIS E DE FORMAÇÃO	98
4.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	103
4.3 GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO.....	119
4.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERENCIAS.....	149
APÊNDICES	158

1. SITUANDO A PESQUISA NO CONTEXTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS¹: PALAVRAS INICIAIS DA CONSTITUIÇÃO DE UM PESQUISADOR SURDO

Este trabalho tem como tema a educação bilíngue para surdos e contextualiza sua análise nas políticas educacionais para surdos, no Brasil, à partir da década de 1990, e sua relação com a agenda política do movimento surdo. É muito recente na história da educação a compreensão de que o grupo de “pessoas com deficiências” que integra o alunado público-alvo da educação especial não é um bloco homogêneo que demanda política comum para garantir seu direito à educação. A organização política de pessoas com deficiência foi fundamental para romper com concepções e práticas educacionais que perpetuavam crenças de que pessoas com deficiência seriam “anormais” (MENDES, 2006) e que seus direitos sociais deveriam ser conhecidos, respeitados e materializados em políticas públicas.

Os movimentos sociais em defesa de direitos humanos, sobretudo a partir da década de 1960, ensinaram sobre a necessidade da ruptura com atitudes e práticas que trouxessem prejuízos ao indivíduo em seu convívio social, principalmente quando elas estivessem motivadas pelo preconceito e intolerância. A denúncia por parte de pessoas com deficiências sobre discriminação, limitações e impedimentos vivenciados cotidianamente na família, nas escolas e na sociedade foram argumentos importantes para a mudança na perspectiva da defesa de seus direitos.

Meio século depois, os efeitos desses movimentos sociais também começam a ser refletidos no campo das políticas educacionais. O lema “Nada sobre nós, sem nós” que é repetido exaustivamente por pessoas com deficiência em todas as instâncias de debate e definição de políticas, foi incorporado pela Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), e tem o sentido de expressar que as pessoas com deficiência precisam participar na elaboração e decisão de qualquer proposta ou ação que se refiram a elas.

¹ Surdo(s) será a terminologia adotada neste trabalho para se referir ao grupo de pessoas que vivenciam a experiência visual e constituem sua subjetividade/identidade por meio, principalmente, da língua de sinais.

Assim também ocorreu com as pessoas surdas mundialmente. A proibição do uso da língua de sinais na vida familiar e na educação, por mais de um século, é um argumento fundamental sobre o que significa preconceito, intolerância e prejuízos na aprendizagem, desenvolvimento pessoal e convivência social, quando as pessoas surdas não são ouvidas para decidir as políticas que são defendidas em seu nome.

Vygotsky (1997), na obra “Fundamentos de Defectologia”, escrita entre 1925 e 1930, que tinha por objetivo discutir os princípios da educação de pessoas com deficiência, afirma que a criança com deficiência não é um ser com possibilidades a menos, mas com potencialidades diferentes, se a mediação de seu grupo social na superação de limitações iniciais for efetiva. Defendia que a língua é a forma mais elaborada de instrumento psicológico produzida pelo trabalho humano e o meio mais importante de acesso e interação com o conhecimento produzido pela humanidade.

Nesse sentido, a educação teria uma tarefa transformadora na produção da humanidade de crianças surdas, ao oferecer oportunidades no domínio de recursos simbólicos não convencionais que possibilitassem seu acesso e interação com o conhecimento produzido pela humanidade. A língua de sinais², como sistema de signos, funciona como instrumento psicológico que permite a apropriação da cultura e o processo de humanização de pessoas surdas. As hipóteses de Vygotsky foram comprovadas ao longo do século XX, com estudos que demonstraram que o desenvolvimento mental de crianças surdas filhas de pais surdos tinham desenvolvimento similar a crianças ouvintes, ao passo que o “déficit cognitivo” que era apontado nos manuais de “psicologia do excepcional” eram circunscritos a crianças surdas filhas de pais ouvintes (MARCHESI, 1996). Portanto o acesso a uma linguagem é fundamental para um desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a língua de sinais possibilita que isso aconteça com crianças surdas.

Observem que, até aqui, minha argumentação incluiu os surdos no grupo de pessoas com deficiências, porque foi assim que as ações de caráter público e

² O uso da expressão “língua de sinais” refere-se a uma denominação genérica de qualquer língua sinalizada usada pelos surdos, assim como diríamos a “língua falada” dos ouvintes. Ao nos referirmos ao idioma utilizado pelos surdos brasileiros, usaremos a denominação Libras (Língua Brasileira de Sinais).

privado entenderam historicamente a surdez: uma deficiência sensorial que tem como consequência prejuízos no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, no pensamento, dos surdos. Nessa perspectiva a linguagem era entendida do ponto de vista da hegemonia das pessoas que ouvem, ou seja, como sinônimo de “fala”.

Não ouvir e não falar foram os aspectos que determinaram a “anormalidade” surda e um modelo educacional para tratar, recuperar e, quem sabe, curar o déficit biológico dos surdos. Para Carlos Skliar, importante pesquisador da diferença surda, essa concepção se enquadra na visão clínico-terapêutica relacionada com a deficiência, com a limitação e que se materializou em uma pedagogia corretiva denominada “Oralismo” que tem como princípio a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento da língua oral (SKLIAR, 1997, p.110). Esse modelo determinou a localização dos surdos no território da educação especial, suas concepções, suas práticas e sua política:

As ideias dominantes nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem e se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, [...] foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas pela caridade e pela beneficência (SKLIAR, 1998, p.7)

O modelo clínico-terapêutico da surdez dominou a educação de surdos por tanto tempo, que deixou marcas em muitas histórias de vida, devido a um dos fundamentos mais nocivos às pessoas surdas que foi a negação de sua língua de sinais, como um produto cultural legítimo e importante para o reconhecimento da humanidade surda.

Faço o meu recorte histórico de estudo na década de 1990, justamente porque ela representa um marco na mudança de concepção na educação e na vida dos surdos. Não se trata de uma mudança metodológica apenas, em que você inclui um novo recurso na educação de surdos e continua a reproduzir a visão dos surdos como deficientes que necessitam reabilitação para superar atrasos de desenvolvimento.

O que está mudando nas últimas décadas são concepções sobre os surdos, a compreensão de que constituem um coletivo que compartilha a experiência visual,

uma língua visual, uma cultura visual e que todos esses elementos constituem a diferença surda e precisam ser objeto de debate na sociedade e incorporados ao campo das políticas educacionais.

Não se trata de substituir uma concepção pela outra, mas refletir sobre as representações sociais que cada uma constrói acerca dos surdos e os desdobramentos para suas vidas, problematizando como essas concepções se refletem na política educacional e na organização do trabalho pedagógico das escolas.

O mais importante é que nesse novo espaço discursivo são as mulheres surdas, os homens surdos, os negros surdos, os indígenas surdos, entre tantas outras identidades os sujeitos que estão assumindo protagonismo sobre os discursos que narram o que significa ser surdo como experiência visual (STROBEL, 2006) e não como ausência de audição.

No campo acadêmico, essa perspectiva socioantropológica está ligada ao campo dos Estudos Surdos em Educação onde a produção e socialização do conhecimento reúne pesquisas em educação em que “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p.2)

Este trabalho se oferece como uma contribuição ao campo dos Estudos Surdos que se caracteriza como um espaço de produção de conhecimento de pesquisadores, ativistas e outros intelectuais surdos. Como professor surdo, vou falar deste lugar da educação, sem mascarar a realidade de que nós surdos ainda somos percebidos e narrados na representação clínico-terapêutica da deficiência e da educação especial. Cabe a nós, nesse processo, resistir e construir um novo olhar para a política educacional que coloque no centro do debate a diferença surda em termos linguísticos e culturais pelas nossas mãos, pela nossa voz.

Para os surdos brasileiros, o direito humano mais importante é ter acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna, ou seja, aquela que se aprenderia como primeira língua, na infância, assegurando um desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social, nos mesmos padrões que as crianças ouvintes que aprendem a falar a língua portuguesa, desde o nascimento.

No entanto, não basta aos surdos aprenderem apenas a língua de sinais. A língua portuguesa é oficial no país e por meio dela estão escritas as leis, é registrada a história, a cultura e a literatura; é em língua portuguesa que a mídia transmite notícias e acontecimentos mundiais diariamente; e, principalmente, é por meio desta língua que a educação escolar acontece: nas aulas expositivas dos professores, nos livros e materiais didáticos, na avaliação. Aprender a ler e escrever o português é dominar mais um instrumento de luta e poder.

O direito a aprender o português não pode ser negado ao estudante surdo, mas é importante que se compreenda que ele não substituirá a Libras como a primeira e mais importante língua. Nós, os surdos, aprendemos português como segunda língua, um processo que exige tempo e espaço escolar diferenciados, metodologias específicas e a base cultural da língua de sinais. Dependemos da nossa língua visual para aprender a língua do país. Dependemos da comunicação e mediação de pessoas que falem Libras para ampliarmos nosso conhecimento de mundo e aprender outras línguas. E isso passa pela escola. Essa situação define a educação bilíngue para surdos – Libras como primeira língua e português como segunda língua – e não deveria ser ignorada no campo das políticas educacionais, na organização do sistema de ensino, na formação de professores, na política curricular, entre outros aspectos.

Como pesquisador surdo da área de políticas educacionais, busco fundamentar este trabalho com argumentos teóricos, filosóficos e legais do direito à educação bilíngue, que hoje é consensual em nível mundial, por força da mobilização do movimento surdo no mundo. Aliado ao que já foi conquistado como direito, trago meu depoimento de vida e trajetória educacional como exemplo concreto sobre a necessidade de fazer valer o direito à língua de sinais como língua materna que foi negado a mim e a uma geração de surdos brasileiros, no último século.

Minha história de vida se conecta com as dificuldades e exclusão social sofridas por inúmeros surdos, mas também com as lutas e conquistas do período histórico compreendido nos últimos vinte anos e poderia ser narrada pela maioria dos surdos de minha geração, já que nossas trajetórias foram muito semelhantes. Minha história de vida não tem apenas o valor de um testemunho particular, mas tem

o objetivo de trazer reflexões sobre aspectos comuns vivenciados por uma geração de estudantes surdos em um contexto educacional marcado por dificuldades e lacunas no processo de aprendizagem, pela negação de um direito humano fundamental: aprender a língua de sinais como língua materna.

Sou o caçula de uma família ouvinte de cinco membros (pai, mãe, irmã, irmão e eu), por muitas gerações sem um único caso de surdez. Nasci surdo porque durante a gravidez a minha mãe teve rubéola. Durante um longo tempo minha família não percebeu minha surdez. As suspeitas foram se acumulando com panelas caindo pela casa e barulhos fortes de trovões que passavam despercebidos, por um bebê sem reação e sempre sereno em sono profundo. Quando minha mãe resolveu me levar a um médico para o exame de audiometria, começa a investigação, que nos levou de Goioerê-PR para Cascavel/PR e, finalmente, para Curitiba para confirmar o diagnóstico: “seu filho Jefferson é surdo”. Preocupados, já que não sabiam como lidar com um filho surdo, meu pai e minha mãe ouvem as orientações médicas de que haveria possibilidades de desenvolvimento em uma escola para surdos em Curitiba.

É interessante que o diagnóstico médico da surdez, quase sempre, vem acompanhado de uma mensagem negativa que relaciona a perda auditiva, com a deficiência cognitiva e a limitação generalizada no desenvolvimento. Esse prognóstico acaba por afastar a criança de seu direito à educação no município em que ela reside. São inúmeros os encaminhamentos médicos para atendimento de crianças surdas em outro município, com “melhores condições”, infringindo o direito de ter “acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência” como proclama o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 1990, Capítulo IV, Art. 53 – V).

Como as condições financeiras de meus pais para se mudar de Goioerê não eram favoráveis, com 2 anos de idade, em 1989, fui matriculado na escola mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – (APAE), instituição destinada a pessoas com deficiência intelectual e múltiplas deficiências. Foram meus pais, e não a instituição, que perceberam que aquele espaço não era adequado para o meu desenvolvimento e aprendizagem. Começou aí uma pressão política comum em famílias com filhos com deficiências em municípios pequenos. Por meio de ligações

de amizade, meu pai recorreu ao prefeito e solicitou a construção de uma escola especial para surdos³, argumentando que a APAE não era apropriada às minhas necessidades. O prefeito concordou em abrir uma classe especial, alegando ser impossível criar uma escola para o “único” surdo da cidade. Aberta a classe especial no ano de 1990, o desafio foi encontrar professores preparados e qualificados para o atendimento. A única professora que aceitou essa incumbência, não tinha experiência e nem conhecimento acerca da educação de surdos, razão pela qual a Prefeitura a convidou a realizar um curso sobre educação especial para surdos, em Curitiba-PR. É importante fazer aqui uns parênteses, para situar esse período histórico no campo das políticas educacionais.

Era década de 1990, o ano que representava o marco do movimento mundial pela inclusão das pessoas com deficiências. A Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, indicava a Educação Especial como dever do Estado, mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos portadores de deficiência[sic]⁴ (BRASIL, 1988, Art. 208, III). O princípio de municipalização de ensino previsto na CF, indicava a responsabilidade dos municípios sobre a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia), vários países (incluindo o Brasil) assumiram o compromisso oficial de erradicação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental para todos os/as alunos/as, frente à comunidade internacional. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca (Espanha) reafirma esses direitos. Neste evento, foi

³ Há um debate conceitual que diferencia a escola especial para surdos da escola bilíngue para surdos. A escola especial é o modelo tradicional de instituição centrada em práticas clínico-terapêuticas de reabilitação de audição e da fala. Sua oferta compreendeu o período da institucionalização da deficiência (séculos XIX e XX), cujo princípio de atendimento previa a segregação, o tratamento, a normalização. O conceito de escola bilíngue, defendido a partir dos anos 1990, pressupõe o projeto político-pedagógico de uma escola comum (ou regular), desenvolvido pela mediação de duas línguas: a Libras e a Língua portuguesa, na modalidade escrita (FENEIS, 2011).

⁴ O uso do termo “portador de deficiência” vem sendo criticado pelo movimento de pessoas com deficiência, já que “portar” significa carregar, o que não se aplica à deficiência, que é um traço da constituição do sujeito. Neste texto, o termo será mantido, apenas em citação literal na legislação, ou quando o autor tiver optado por essa terminologia. Neste caso, indicaremos [sic] indicando que o texto original será mantido.

assinada a “Declaração de Salamanca”, que apresenta linhas de ação política para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns. Este texto é o marco filosófico dos princípios filosóficos da educação inclusiva brasileira, com o Poder Público buscando implementar ações que contemplassem crianças e jovens, historicamente excluídos da escola por falta de políticas de equidade e de igualdade de oportunidades.

Em 1996, o sistema nacional de educação passa a ser regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/1996), ampliando as diretrizes para a Educação Especial e seu alunado, previstas na Constituição Federal. Na LDB, é reafirmado o compromisso em construir um sistema educacional inclusivo, conforme definido em Salamanca, assegurando, no projeto pedagógico das unidades escolares, a inclusão e atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (BRASIL, 2001, p.58).

Apesar desses avanços, a realidade educacional em Goioerê era ainda a de buscar criar um tipo de atendimento nunca existente no município para atender um dos grupos que compõem o público-alvo da educação especial: os surdos. O que poderia ser interpretado como um retrocesso em relação aos princípios inclusivos mundiais – a criação da classe especial – representava para mim a oportunidade de ser atendido com dignidade, como pessoa surda e não como “deficiente intelectual”.

Um outro aspecto importante a ser destacado é que, no Paraná, a política de educação especial para surdos era fundamentada no modelo clínico-terapêutico, predominante no último século na educação especial, que subsidiou os programas educacionais para surdos, desde o século XVIII. Segundo Skliar (1997), esse modelo está baseado em uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade em que, no estereótipo do ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo (THOMA, 1998).

Essa abordagem fundamentou o “Oralismo” e suas práticas escolares terapêuticas para a correção dos problemas “naturais” de audição e de linguagem dos surdos. A língua de sinais era proibida e reprimida, pois se acreditava que era um sistema gestual inferior e improdutivo e que surdos que não aprendessem a falar estariam condenados a um desenvolvimento linguístico e cognitivo limitado.

Na minha sala de aula, a professora desenvolvia os conteúdos a partir do Oralismo: ela falava, repetia exercícios fonoarticulatórios em frente ao espelho, respeitando as regras e a metodologia oralista. Também em casa, nenhum dos meus familiares sabia a língua de sinais e a comunicação era através do português falado; era muito sofrido tentar entender a articulação dos lábios das pessoas que se aproximavam para me dizer algo, todos os dias a comunicação era um martírio. O diálogo não tinha significado, eu não absorvia o que era me passado, as palavras não faziam sentido. Os significantes da fala não me alcançavam, era raro quando eu compreendia alguma informação.

Por algum tempo fui o único aluno da classe especial, até que outras famílias fossem informadas do novo atendimento municipal e matriculassem seus filhos com surdez. Em alguns meses, foram aparecendo novos colegas de classe e logo éramos seis surdos, expostos a um método de oralização que criava muitas barreiras de comunicação, incompreensão da linguagem, lacunas em um processo de aprendizagem sofrido e mecânico. A língua de sinais era proibida e nossa comunicação com a professora só era permitida se usássemos a fala, o português oral. Apenas anos depois compreendi que essa política de educação para surdos, construída por ouvintes, vigorou por mais de um século, desde 1880, tendo o famoso educador alemão Samuel Heinecke, conhecido como “Pai do Oralismo”.

Essa concepção norteou as políticas educacionais no Estado do Paraná, durante três décadas (1980 a 2000) e traz graves consequências para a formação dos estudantes surdos, pois o foco do processo educacional não era a alfabetização e a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas a normalização da nossa condição “deficiente”.⁵

Certamente, pela influência das diretrizes da política de inclusão que se implantava no Brasil, nos anos 1990, minha família decidiu que eu estudasse com ouvintes em uma escola regular. A mudança me deixou angustiado, pois eu estava acostumado a conviver com meus amigos surdos, tínhamos uma ligação, éramos seis pessoas compartilhando a mesma história e o segredo da sinalização escondida

⁵ Um estudo divulgado nos Estados Unidos em 1972, revelou que o nível de leitura dos jovens surdos de 18 anos (ensino médio) era equivalente à quarta série; na Inglaterra, um estudo similar, realizado pelo psicólogo R. Conrad, aponta que estudantes surdos na graduação apresentam um nível de leitura próximo a de uma criança de 9 anos (Duffy apud , QUADROS, 1997, p. 23).

da professora que proibia os sinais. A ideia de estudar em uma sala de aula com alunos ouvintes era assustadora.

Quando eu fui transferido para uma escola regular de ouvintes, com 10 anos, precisei fazer o exame de equivalência, pois a classe especial não tinha a seriação das turmas da escola comum. A turma para qual eu seria transferido iria depender da minha nota. Foi um período de uma rotina de muito estudo com ajuda de minha irmã e minha mãe, além de aulas intensificadas de fala na classe especial para que eu aprendesse a acompanhar um ritmo de aula mais comum. Meu desempenho no exame de equivalência me deu o direito a ser matriculado na segunda série do ensino fundamental. Passei seis anos na classe especial e todo esse tempo valeu apenas um ano de escolaridade formal.

A escola regular foi para mim sinônimo de barreira e limitação. As metodologias de ensino eram voltadas para alunos ouvintes e eu me sentava na primeira carteira da sala em frente ao professor, para tentar ler seus lábios, não era fácil. Vivi fazendo uma dupla jornada de estudos; de manhã estudava na sala comum e à tarde fazia reforço escolar e me sentia muito prejudicado, pois eu não aprendia, não me davam a oportunidade de ter acesso a informações e ao conhecimento, as diversas disciplinas não faziam sentido. Me lembro que as dificuldades de comunicação que vivi pareciam insuperáveis, total bloqueio na comunicação com os colegas de turma e com a professora regente da sala. Não havia língua de sinais, não havia ensino-aprendizagem.

Na quinta série, não compreendia o porquê da troca de tantos professores, ninguém havia me informado que haveria um docente para cada disciplina. Para os meus colegas era algo normal, mas para mim seria multiplicar a dificuldade por cinco professores diferentes a cada dia, cinco barreiras de comunicação a ser enfrentadas, já que cada um tinha uma forma própria de falar. Não sei dizer como eu fui aprovado para as séries seguintes, sempre com notas apertadas. Foi assim até o ensino médio. Não tive intérpretes, não tive professores bilíngues, não tive modelos linguísticos, não tive uma educação básica de qualidade.

Sasaki (2005) denomina esse período da política educacional para pessoas com deficiência como “integração”, ou seja, diferente da “inclusão”, é um processo que busca promover a socialização das pessoas com deficiência depositando todas as responsabilidades na pessoa com deficiência:

A integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social) [...] sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social (SASSAKI, 2005, p. 21-22).

A língua de sinais surgiu em minha vida pelas mãos de um vizinho surdo mais velho que eu, que residia ao lado da casa dos meus pais. Desde os três ou quatro anos, eu frequentava a casa dele e aprendi a sinalizar de forma natural, em momentos de interação que me deixavam maravilhado, momentos de descobertas de conceitos em sinais. Aquele surdo foi um modelo para mim, minha referência e por isso eu precisava ir todos os dias até a casa dele para me comunicar, me alimentar dos conhecimentos sociais que a escola negava.

Durante toda a década de debates sobre movimentos nacionais inclusivos, de 1990 a 2000, minha vida escolar (e a de muitos outros surdos) seguiu à margem das políticas de inclusão em meu pequeno município. Foi em Campo Mourão-PR, em contato com um amigo surdo que, pela primeira vez, ouvi falar em intérprete (ano de 1998). Ele me contou que na escola onde ele estudava havia um intérprete de Libras, me explicou que o professor “mexia a boca” e o intérprete vertia as suas palavras para a língua de sinais. Ele me disse que se eu sinalizasse para o professor, ele interpretaria a minha voz. Foi um momento de descoberta. Eu queria isso também para mim, eu precisava de um intérprete.

Essa realidade era possível em função da organização dos movimentos surdos paranaenses. Em 1997, a Associação de Surdos de Maringá (ASSUMAR) propôs um projeto de lei a um deputado estadual da região, que o apresentou na Assembleia Legislativa, culminando com a oficialização da Libras no Paraná, pela Lei Estadual 12.095, em março de 1998, na gestão do Governador Jaime Lerner. A presença de um intérprete na sala de aula de meu amigo era consequência da legislação:

Art. 4º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretaria de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais **profissionais surdos**, bem como **intérpretes da Língua Brasileira de Sinais**, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os

níveis mais elevados de ensino em suas instituições (PARANÁ, 1998).
[grifos meus]

Em decorrência dessa diretriz legal, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do Departamento de Educação Especial (DEE)⁶, iniciou um processo de capacitação de instrutores/as surdos/as para o ensino de Libras e de intérpretes de língua de sinais para apoiar a escolarização de surdos/as. Fernandes (2003), em sua tese de doutorado, analisa que, desde 1995, a política de capacitação docente da SEED-PR objetivava a implantação de uma proposta de educação bilíngue, citando o “Relatório das ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial □ área da surdez”:

[...] Em consequência desta nova visão e dos investimentos realizados, houve uma significativa transformação na educação de surdos, no Estado do Paraná, tanto no que se refere às questões ideológicas subjacentes à prática, como na qualidade da proposta de atendimento educacional aos surdos. Das múltiplas contribuições para essa mudança, os aspectos mais relevantes constituem-se na difusão dos modelos bilíngües/multiculturais na educação e o aprofundamento nas concepções sócio-antropológicas da surdez (PARANÁ, 1999 in FERNANDES, 2003, p.).

Sempre tive o sonho de ser professor de Libras, queria divulgar a riqueza da minha língua para outras pessoas. Meu desejo individual foi ao encontro de uma política pública que se iniciava no Estado. Nesse contexto político, iniciei meu processo de formação como instrutor de língua de sinais, sendo indicado pelo Núcleo Regional de Educação de Goioerê, para participar dos cursos de capacitação para o ensino de Libras, em Curitiba e, posteriormente, na Universidade do Professor, centro de capacitação de servidores das escolas públicas do Paraná, em Faxinal do Céu, no município de Pinhão-PR, que funcionou de 1995 (gestões de Jaime Lerner e Roberto Requião) a 2011 (fechado pelo atual Governador Beto Richa).

Os eventos de formação de instrutores de Libras SEED/DEE objetivavam reunir surdos de todas as regiões para serem multiplicadores no ensino de Libras pelo Estado. Não havia pré-requisito de escolaridade para participar, apenas uma orientação que os/as surdos/as indicados/as pelo Núcleo Regional de Educação

⁶ Atualmente, o DEE tem a denominação de departamento de Educação Especial e Inclusão (DEEIN).

tivessem um perfil de sociabilidade, independente da forma de comunicação (seja em gestos, sinais ou oralização) e relativa autonomia e independência para viajar.

No primeiro curso, passei uma semana em Curitiba, deslumbrado, eu nunca tinha visto tantas pessoas surdas conversando por meio de uma língua viva fluindo, se revelando diante de meus olhos. Pela primeira vez, me senti em um “mundo novo” com meus pares, compartilhávamos todos a mesma língua, uma língua visual-espacial que permitia a comunicação fluentemente, sem barreiras. Sem me sentir diferente, conheci surdos/as de vários lugares, palestrantes surdos/as de vários estados protagonizando o evento. Todos me serviram como modelo, eu me espelhava neles/as, me identificava com eles/as. Comecei a me perceber, a olhar para dentro de mim e me reconhecer como sujeito que também faz parte dessa história. Finalmente, entendia que havia uma diretriz política para a educação dos surdos por parte do governo e compreendi que toda a minha história de barreiras e sofrimento se pautava em uma política fracassada para os/as surdos/as. Não reconhecer a importância da língua de sinais e impor a fala aos surdos foi a causa do fracasso de muitas histórias de vida.

Estar em Curitiba com outros/as surdos/as do Paraná e de outras partes do Brasil, compartilhando conhecimentos e experiências simbolizou um marco em minha vida. No último dia de curso, pedi a palavra e fiz uma intervenção para a então chefe do DEE/SEED, que nos visitava. Disse a ela que os momentos que passei com os meus pares, usando a língua de sinais, com vários surdos do Brasil, foi libertador; me senti incluído, com pessoas em quem eu podia me espelhar como modelos de identificação cultural e linguística. Ali, diferente do ambiente das escolas, tudo fazia sentido; reivindiquei que não gostaria de ver as próximas gerações de crianças surdas sofrerem e passarem por tudo que ocorreu durante a minha formação e de outros surdos (ali presentes); que o meu passado não se reproduzisse na vida de outras crianças surdas, evitando os prejuízos e as muitas lacunas que impediram meu pleno desenvolvimento como sujeito, como cidadão. Disse a ela que eu não aceitaria que minha história continuasse acontecendo, eu queria uma educação diferente, uma educação bilíngue para surdos. A diretora ficou em silêncio.

O contato com outros/as profissionais surdos/as, mais experiente política e pedagogicamente foi fundamental para a organização do movimento surdo paranaense e sua articulação com uma agenda de lutas nacional e mundial.

No Brasil, a Lei Federal n. 10.436/2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileiras, além de garantir o direito ao aprendizado do português como segunda língua.

Conforme me apropriava desse debate, compreendi a necessidade de que o espaço para atuação política dos/as surdos/as deveria estar presente também em meu município. Goioerê era uma cidade pequena, havia dificuldade não apenas na educação, mas também na incorporação dos/as surdos/as ao mercado de trabalho, as oportunidades de emprego sempre acabavam resumidas ao chão da fábrica, ou como ajudantes e empacotadores/as no comércio.

O primeiro passo foi lutar pela oficialização da Libras na cidade de Goioerê, já que o reconhecimento da língua na Lei Orgânica Municipal é uma ação necessária para o desenvolvimento de políticas locais, nas prefeituras. Com muita persistência e articulação política com surdos/as de outros municípios, em 27 de abril de 2006, Goioerê torna-se a primeira cidade no Estado do Paraná a reconhecer a Libras através da Lei Municipal 1714/2006. Em seguida, foi criada a Associação dos Surdos de Goioerê (ASSURGO), fundada em 20 de outubro de 2006, passo que representou um marco para os/as surdos/as goioerenses e símbolo de resistência e promoção da língua de sinais no município. Fui o primeiro presidente da ASSURGO, promovendo eventos de difusão da Libras, de aspectos da cultura surda, de espaços de interação e aprendizagem da língua de sinais, pelos surdos e demais pessoas da comunidade, além de atividades desportivas e outros eventos de formação e conscientização da pessoa surda acerca de si mesmo e de suas potencialidades. Essa experiência na Associação serviu de base a minha futura atuação como técnico-pedagógico na equipe da SEED/DEE.

A partir daí minha vida profissional passou a ter como foco a educação de surdos e o ensino de Libras. Atuei no Centro de Apoio aos profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS-PR), pelo convite da equipe de gestão da política de educação de surdos da SEED, espaço institucional onde eu pude compreender e amadurecer as dificuldades e relações de poder nos bastidores da política

educacional e quais as disputas e discussões internas que tornavam o processo moroso e com falhas em relação às necessidades reais dos estudantes. A experiência como coordenador pedagógico e como professor de Libras em uma escola para surdos foi fundamental para estabelecer os elos entre a gestão da política e a prática das escolas. Tenho consciência do papel que tive como modelo para os meus alunos e alunas surdas, tendo sido a experiência muito gratificante.

No ano de 2005, houve um significativo avanço na política nacional de inclusão e acessibilidade linguística para os surdos, pela publicação Decreto Federal nº 5.626, que regulamenta a Lei de Libras e a Lei de Acessibilidade⁷, com inúmeras diretrizes em relação aos direitos dos sujeitos surdos a uma educação bilíngue. Este tem sido o documento referencial mais importante para a garantia dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos. São nove capítulos tratando de direitos educacionais, política de formação docente, acessibilidade em órgãos públicos, entre outras ações.

Entre as determinações apontadas pelo Decreto, as instituições federais de ensino, responsáveis pela formação básica, devem garantir a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, o que determinou a criação de cursos de Licenciatura em Letras Libras, a partir de 2006, em vários estados do Brasil, pela modalidade presencial e de EaD. Em 2008, fui aprovado no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina, pólo UFPR, sendo graduado professor de Libras, em 2012.

No sistema educacional a educação bilíngue passa a ser garantida a alunos surdos em escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, desde a educação infantil.

A partir das diretrizes do Decreto Federal 5626/2005, a educação bilíngue se transforma no alvo da atuação dos movimentos surdos brasileiros. Desde a oficialização da Libras, a política educacional e a política linguística têm apontado para a consolidação de uma educação bilíngue de surdos e para o reconhecimento e ações afirmativas em favor da Libras como língua da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002; 2005).

⁷ LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência [sic] ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

No atual contexto das políticas públicas, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) preconiza a escola inclusiva como espaço preferencial e, às vezes, único para a escolarização de pessoas com deficiências. No caso dos surdos, a principal crítica ao processo de inclusão em escolas comuns (ou regulares) é que o direito à Libras como língua materna tem sido negado, já que o português é a língua oficial na comunicação e no ensino.

Por essa razão, há uma forte oposição entre as posições defendidas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que representa os movimentos surdos brasileiros. O movimento surdo defende a escola bilíngue para surdos como espaço prioritário para o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue, enquanto as diretrizes nacionais da política de inclusão defendem a matrícula na escola inclusiva com atendimento educacional especializado (AEE) complementar, no contraturno, a mesma política adotada para outros estudantes com deficiências.

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), a Meta 4, referente à Educação Especial foi aprovada contemplando na Estratégia 4.7 a reivindicação do movimento surdo, assegurando o direito à escola e à classe bilíngue para surdos como uma alternativa de atendimento no sistema de ensino, além da escola inclusiva.

Em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência é aprovado pela Lei 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão e também neste texto legal, a educação bilíngue está garantida tanto no espaço da escola regular/inclusiva, quanto de forma exclusiva para surdos em classes e escolas bilíngues.

Apesar das duas alternativas estarem indicadas como diretrizes, o AEE predomina como proposta educacional para surdos na grande maioria dos municípios brasileiros, em detrimento de experiências alternativas de escolarização.

São inegáveis as conquistas e avanços sociais para a comunidade surda, na última década, incorporando o direito à educação bilíngue como fundamento da política educacional. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer para efetivar esse direito nas escolas de cada município brasileiro, porque são inúmeras as dificuldades encontradas.

O desafio mais importante a ser enfrentado é que a maioria das crianças surdas nasce em famílias de pessoas ouvintes e, portanto, não pode ter acesso à língua de sinais como língua materna, desde o nascimento, já que seus pais falam o português e, muitas vezes, desconhecem ou tem preconceito em relação à sinalização. O fato de a educação especial ser o território de debate da política educacional para surdos representa uma dificuldade importante, porque os sistemas de ensino acabam por não reconhecer que as necessidades linguísticas dos surdos exigem ações diferenciadas em relação ao processo de inclusão que extrapolam os recursos materiais, técnicos e tecnológicos comuns a outras áreas de deficiências. Estudantes surdos/as continuam a frequentar escolas pensadas para pessoas que ouvem e se apropriam do conhecimento tendo o português como língua materna. Tornar a Libras uma língua de todos os estudantes da escola é um desafio que exige uma nova concepção de educação inclusiva, pois a educação linguística dos surdos junto com a escolarização, ainda não é um tema prioritário.

A exposição que apresento até aqui articula minha história de vida ao contexto mais amplo das políticas educacionais e tem a intenção de delimitar o objeto deste estudo: a política de educação bilíngue para surdos no contexto da política nacional de inclusão. As perguntas que norteiam nossa investigação são: quais as concepções de educação bilíngue presentes no discurso dos professores nos contextos da escola para surdos e da escola inclusiva? Há diferenças significativas na organização da prática pedagógica na oferta da educação bilíngue na escola para surdos e na escola inclusiva? O perfil de formação dos professores que atuam na educação bilíngue para surdos atende ao proposto pelo Decreto Federal 5626/2005? Estes questionamentos definem a problemática de pesquisa: em que aspectos os fundamentos da educação bilíngue se assemelham ou se diferenciam nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva, considerando as diretrizes da política nacional de educação inclusiva e as reivindicações do movimento surdo brasileiro?

A partir desses questionamentos o **objetivo geral** deste trabalho é realizar um estudo comparativo de fundamentos da política de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva com atendimento

educacional especializado (AEE) na Região Metropolitana de Curitiba. De forma complementar, outros objetivos compõem este estudo:

- Sistematizar os fundamentos da educação bilíngue para surdos no conjunto de textos legais que fundamentam a política nacional de educação inclusiva e no campo epistemológico dos Estudos Surdos em Educação.
- Apresentar as principais reivindicações dos movimentos surdos em relação à política de educação para surdos.
- Analisar concepções da educação bilíngue para surdos e aspectos da organização do trabalho pedagógico presentes nos relatos dos professores que atuam nos dois contextos de investigação.
- Contribuir para o debate das políticas educacionais para surdos frente aos desafios da implementação do Plano Nacional de Educação.

Para desenvolver esta investigação, a pesquisa tem caráter qualitativo, partindo da revisão de literatura para sistematizar fundamentos da educação bilíngue para surdos delineados por autores que se filiam ao campo dos Estudos Surdos em Educação como Skliar (1997,1998, 1999), Strobel (2013), Perlin (2000), Fernandes (2000) e Campelo e Rezende (2014). De forma complementar, o estudo busca localizar o significado da educação bilíngue para surdos no conjunto de textos legais que compõem a política nacional de educação especial/inclusiva, a partir dos anos 2000.

O diálogo entre fundamentos teóricos e diretrizes legais busca compreender o “[...] universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2010, p.21) que regularam as concepções e práticas estudadas.

Um outro elemento importante para compreender o contexto da educação bilíngue é a atuação do movimento surdo brasileiro. Para conhecer as principais reivindicações e pautas do movimento surdo realizamos pesquisa de textos publicados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), entidade que representa os movimentos surdos nacionais, especialmente no período de 2011 a 2013, quando foi organizado o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”. O Movimento contou com ampla mobilização nacional de lideranças surdas, familiares, e instituições representativas da comunidade surda

brasileira, com o objetivo de garantir a oferta da escola bilíngue para surdos na CONAE 2010-2014 e no texto final do PNE.

Reunidos esses aspectos teóricos, legais e políticos, partimos para um segundo momento da pesquisa que buscou identificar como estes fundamentos que expressam visões e interesses contraditórios entre Estado e movimento surdo, estão incorporados e refletidos na efetivação da política educacional. Com base no critério das duas possibilidades da oferta da educação bilíngue previstas na meta 4 – Estratégia 4.7 (BRASIL, 2014), do Plano Nacional de Educação, selecionamos como contextos de investigação: a escola inclusiva e a escola bilíngue para surdos⁸.

Para realizar a pesquisa de campo, selecionamos três escolas de referência na educação de surdos: uma escola bilíngue para surdos, localizada em Curitiba, e duas escolas inclusivas com alunos surdos matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), localizadas nos municípios de Pinhais e Araucária, na região metropolitana de Curitiba.

Como técnica de coleta de dados foi realizada a entrevista semiestruturada com professores regentes na educação de surdos das escolas selecionadas. O roteiro da entrevista (APÊNDICE 3) foi organizado com perguntas agrupadas em quatro eixos temáticos relacionadas à educação bilíngue: (I) dados pessoais e formação; (II) concepção educação bilíngue; (III) gestão do sistema de ensino e (IV) organização do trabalho pedagógico. A entrevista foi realizada nas escolas em Libras/português e registradas em vídeo⁹. Posteriormente, o conteúdo foi transcrito e as respostas foram organizadas em quadros (APÊNDICE 4), na íntegra. Fragmentos desses relatos foram utilizados para o estudo comparativo das concepções de educação bilíngue para surdos e organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Desse modo, a dissertação está organizada como segue: a seção introdutória, intitulada **“Situando a pesquisa no contexto político da educação de surdos: palavras iniciais da constituição de um pesquisador surdo”** apresento

⁸ A expressão “escola bilíngue” designa o espaço educacional destinado exclusivamente para surdos, em oposição à escola inclusiva, na legislação. Para o movimento surdo, na escola bilíngue a Libras é a primeira e principal língua da escola e o português, na modalidade escrita é a segunda língua. Neste texto, vamos utilizar a expressão “escola bilíngue” conforme o sentido dado na legislação, embora o adjetivo “bilíngue” possa não corresponder à realidade da situação linguística defendida pelo movimento surdo.

⁹ O pesquisador esteve acompanhado de tradutor intérprete de Libras para realizar a entrevista com professoras ouvintes. 100% das entrevistadas eram mulheres.

a contextualização e delimitação do objeto e objetivos da pesquisa, buscando articular estes elementos a dois cenários que se entrelaçam, desde os anos 1990: as mudanças paradigmáticas do movimento de inclusão de pessoas com deficiências, no Brasil e no mundo, e os reflexos dessas mudanças em minha história de vida, como estudante surdo, “objeto” das políticas educacionais, até minha constituição como militante, professor e pesquisador surdo, sujeito das decisões políticas.

O Capítulo 2 **“Políticas Educacionais e o Direito à Educação Bilíngue para Surdos”**, objetiva apresentar o debate das políticas educacionais para surdos no contexto geral das políticas educacionais, a partir da década de 1990, marco dos movimentos mundiais em defesa da educação inclusiva e da visibilidade às minorias linguísticas e culturais, entre elas, os surdos. Um breve histórico da educação dos surdos no último século e a negação do direito à Língua Brasileira de Sinais no processo educacional contextualizam o debate das conquistas de direitos linguísticos, buscando compreender como as políticas públicas trataram a questão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna e o direito à educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) na escolarização.

O Capítulo 3 **“Fundamentos legais da educação bilíngue para surdos”** apresenta uma sistematização das principais diretrizes sobre a educação bilíngue para surdos presentes nos documentos legais. Buscamos destacar o significado da educação bilíngue nos textos da legislação nacional. Na seção, “Movimentos Surdos e a defesa da Escola Bilíngue”, abordaremos a agenda de reivindicações do movimento surdo, nos contextos mundial e nacional, e os desdobramentos dessas reivindicações nas políticas educacionais. Apresentamos consensos e divergências que envolvem as disputas entre as políticas governamentais do MEC/Secretaria de Educação Especial¹⁰ e os movimentos surdos, no contexto da política nacional de educação inclusiva.

O Capítulo 4 **“Educações Bilíngue na Escola Bilíngue e no Atendimento Educacional Especializado (AEE): estudo comparativo a partir do olhar das professoras”** apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, e os procedimentos da coleta de dados que envolveu entrevista semiestruturada com

¹⁰ A SEESP atualmente está incorporada como Coordenação de Educação Especial na Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECADI)

professores das escolas selecionadas. Serão analisados os resultados da investigação, buscando comparar concepções e práticas da educação bilíngue nos contextos da escola bilíngue para surdos e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escola inclusiva.

Por fim, nas **Considerações finais**, retomaremos os objetivos e problema de pesquisa, confrontando os principais direitos reivindicados/conquistados pelos movimentos surdos e sua efetivação na prática das escolas, buscando contribuir com as políticas educacionais inclusivas.

Como se vê, minha história de vida está intimamente articulada ao processo de gestão da política educacional para surdos. Por isso, meu relato ainda não é definitivo. A aprovação no Concurso Público para Professor na área de Linguística de Língua de Sinais/ Ensino de Língua Brasileira de Sinais, em 2013, na UFPR, o ingresso no Mestrado em Educação no PPGE, em 2014, são ainda desdobramentos pessoais das tensões e disputas coletivas que movem as políticas públicas e o movimento surdo.

Como estudante surdo da educação pública, como professor formador de profissionais bilíngues de uma universidade pública, como pesquisador surdo bilíngue na linha de Políticas Educacionais do PPGE, com experiência na gestão pública de educação de surdos, ainda sou um ator que está movendo a roda da história da educação de surdos. As falhas do processo em minha experiência educacional jamais poderão ser reparadas, mas meu desejo é que as políticas públicas possam, de fato, ser o campo efetivo dos direitos linguísticos dos surdos.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS

A década de 1990 tem um simbolismo especial em relação ao direito à educação de grupos marginalizados historicamente, como é o caso dos surdos e das pessoas com deficiência. Apesar do cenário econômico de políticas neoliberais, o período se destaca como marco dos movimentos mundiais pela inclusão social e pela defesa de direitos, sobretudo no campo da educação.

Marshall (1967) defende a educação como um direito social, um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis. As políticas educacionais devem assegurar os princípios de universalidade da educação, da obrigatoriedade escolar e da gratuidade do ensino como elementos centrais na oferta educacional para todos os grupos, principalmente aqueles que historicamente estiveram excluídos do acesso à educação como as mulheres, os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência, dentre elas, as pessoas surdas.

As pesquisas no campo das políticas públicas têm-se mostrado fundamentais ao estudo dos direitos educacionais, já que os documentos oficiais são instrumentos para a concretização dos direitos dos cidadãos. Entende-se, entretanto, que esses documentos representam a política, apesar de não a serem de fato, e devem ser vistos como parte de um processo contínuo "cujo *locus* de poder está constantemente mudando" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Na reflexão de Souza (2006) política pública é o campo do conhecimento que considera, analisa e avalia os propósitos, plataformas, programas e ações de governos democráticos para produzir resultados ou mudanças no mundo real. Defende a perspectiva de o processo de definição de políticas públicas pressupõe "autonomia relativa do Estado", mas considera que a tomada de decisões não está livre de influências externas e internas, maiores ou menores, de outros grupos de interesse e movimentos sociais. Os instrumentos jurídicos são parte do complexo processo que envolve as diferentes etapas até a concretização de uma política pública, da formação e planejamento a execução e avaliação (BUCCI apud DUARTE, 2004).

Segundo Bobbio (1992) a conquista do direito é fundamental para dar força à reivindicação dos movimentos sociais, mas observa que a legislação pode ser danosa se ela não revelar a diferença entre a proclamação do direito e sua efetivação na prática:

[...] ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los.[...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos.” (1992, p10).

Assegurar uma educação de qualidade para todos é significativo para o desenvolvimento humano. Para os/as surdos/as brasileiros/as, o direito à educação é a forma mais efetiva de assegurar um direito humano fundamental: o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna¹¹, por não serem expostas naturalmente a essa língua na família. Por isso, quando discutimos direito à educação dos surdos, o debate sobre qual língua está na base desse processo é central, porque as crianças precisam ter asseguradas educação escolar e educação linguística para ter igualdade de padrões de desenvolvimento em relação às crianças ouvintes, que não precisam da escola para aprender a falar a língua materna, desde o nascimento.

Se Bobbio (1992) afirma que é a garantia e não os fundamentos dos direitos que precisam ser assegurados e protegidos, no caso dos surdos, muitos direitos precisam ainda ser proclamados, como é o caso do direito à Libras como língua materna, para que o direito proclamado possa ser protegido.

Nossa análise do direito à educação dos surdos no campo das políticas educacionais, neste capítulo, contemplará como as políticas públicas trataram em seu ordenamento jurídico, desde a década de 1990, o direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna, e o direito à educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) no processo educacional.

¹¹ Usamos aqui o conceito comum de língua materna como a primeira língua que uma criança aprende, no contexto familiar e que é a língua falada pelo grupo étnico-linguístico e cultural que ela integra. Como as crianças surdas nascem, na maioria dos casos, em famílias ouvintes, precisam da escola como ambiente linguístico para a aquisição da língua de sinais.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco no encaminhamento dos problemas referentes à educação brasileira, pois estabeleceu diretrizes, princípios e normas que mostram a importância que o tema requer. Reconheceu a educação como um direito social e fundamental, possibilitando o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, ou seja, o Estado, a família, a sociedade e a escola (educadores) (FERREIRA, 2007, p. 37), bem como a concebeu como um direito público subjetivo, assim compreendido como a faculdade de se exigir a prestação prometida pelo Estado.

Na verdade, estabeleceu uma verdadeira declaração de direitos relativos à educação, que, segundo Oliveira (2001, p. 41), poderiam ser resumidos em: gratuidade do ensino oficial em todos os níveis; garantia do direito aos que não se escolarizaram na idade ideal; atendimento especializado aos portadores de deficiência [sic]; atendimento, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; oferta do ensino noturno regular; previsão dos programas suplementares de material didático-escolar; prioridade de atendimento à criança e ao adolescente.

Essa visão global do direito à educação não se mostrava presente nas constituições anteriores, e por consequência, no ordenamento jurídico vigente. Até então, tinha-se boas intenções e proteção limitada com relação à educação, mas não uma proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos adequados à sua efetivação. Para Konzen (1999, p. 659):

“[...] até a vigência da atual Constituição Federal, a educação no Brasil era havida, genericamente, como uma necessidade e um importante fator de mudança social, subordinada, entretanto, e em muito, às injunções e aos acontecimentos políticos, econômicos, históricos e culturais.

Mesmo com muitos avanços, ainda nos deparamos com o problema real a enfrentar do conjunto de medidas para efetivar a proteção dos direitos educacionais de vários grupos, ainda na educação básica e suas etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Atualmente, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino restringe-se ao ensino fundamental, embora o Plano Nacional de Educação, recentemente aprovado (BRASIL, 2014) tenha como meta a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

Outra questão a ser debatida, é a universalização da educação para todas as crianças, jovens e adultos, uma vez que muitos grupos ainda se encontram excluídos desse direito. A Constituição assegura que todos têm direito à educação e o Estado e a família têm o dever de prestá-la, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Vale lembrar que o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. A dimensão subjetiva da educação envolve oferecer condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais limitando-se às exigências do mercado de trabalho, nem numa preparação para o futuro, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deveria proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. (DUARTE, 2004).

Jamil Cury (2006) também cita a Constituição Federal para explicar que a igualdade é fundamento do direito ao conhecimento, garantida por iguais condições de acesso ao conhecimento e participação em termos de escolha ou de concorrência. Caberia ao Estado e ao Poder Público assegurar e proteger a igualdade de condições, quando não estão dadas as condições de igualdade no ponto de partida, seja por decorrência das formas de organização social ou devido a diferenças individuais entre as pessoas.

Nas últimas décadas, são os resultados dos exames de avaliação nacional em larga escala (SAEB, Prova Brasil, ENEM) têm demonstrado que, apesar do direito subjetivo à educação estar garantido na CF, há níveis concretos de desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam a mesma rede escolar. Relatórios de análise de desigualdades intraescolares (OLIVEIRA, 2013), analisam inúmeras variáveis presentes na origem da desigualdade, envolvendo condição socioeconômicas, diferenças individuais, restrição de acesso a recursos, entre outros fatores.

Todas as dificuldades que envolvem assegurar o direito subjetivo à educação a todos os cidadãos brasileiros assumem uma complexidade quando se debatem as políticas públicas que vêm sendo viabilizadas para alcançar esses direitos às pessoas surdas. Observamos no conjunto de textos legais brasileiros, uma ampla fundamentação voltada ao direito da educação às crianças, jovens e adultos que ainda não estão universalizados para a população de surdos. O debate sobre o tema da igualdade de acesso, o fundamento do direito à educação, significa compreender e assegurar o princípio da responsabilidade de acolher todas as crianças na escola, sem qualquer tipo de discriminação, pois “tratar igualmente os desiguais pode representar uma injustiça”.

Miguel Arroyo (2010) em texto que trata da relação entre educação e desigualdades analisa que historicamente as desigualdades não desaparecem, mas se transformam e muitas vezes se aprofundam diante de novas relações de mercado que impõem padrões de qualidade, gestão de resultados e impactos na educação, principalmente entre alunos que vem de famílias a quem ele chama de “coletivos feitos desiguais”. Para ele a relação entre educação e desigualdade precisa ser analisada.

(...)em um quadro social, político e cultural novo: as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política. A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas (ARROYO, 2010, p. 1384).

A análise do autor busca restabelecer a relação entre Estado, educação e coletivos feitos desiguais na formulação, gestão e avaliação de políticas, para que as análises das desigualdades não se façam em abstrato, pois as consequências de fazer políticas de correção das desigualdades em abstrato, “Sem rostos de sujeitos” faz predominar políticas generalistas, para todos, que privilegiam o Estado e suas instituições públicas e não os sujeitos. Ainda mais, qualquer política de inclusão em que o trato da cidadania seja descolado da base material da produção da vida digna e justiça enfraquecerá a relação entre educação, cidadania e inclusão.

Em recente estudo realizado por SILVA (2016), ele denuncia a discrepância de dados de matrícula dos estudantes surdos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) e população surda na faixa etária de 10 a 24 anos, conforme dados do IBGE/Censo 2010, em Curitiba e Região Metropolitana. Reproduzimos a tabela, na totalidade, destacando que são 15 os municípios em que há crianças e jovens surdos sem nenhum atendimento na faixa etária que corresponderia aos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa, que tinha como objetivo fazer o levantamento do perfil e condições de trabalho dos intérpretes que atuavam nas escolas, resultou em um achado muito importante do ponto de vista do direito ao acesso à escola e os “resultados da invisibilidade dos estudantes surdos nos municípios faz supor que o grande desafio da política [...] é a negação do direito à educação e atendimento educacional especializado aos jovens e adolescentes surdos” (SILVA, 2016, p. 88).

FIGURA 1 – ESTIMATIVA DE ESTUDANTES SURDOS SEM ATENDIMENTO 10 a 24 anos

TABELA 5: MATRÍCULAS E PERCENTUAL DE ESTUDANTES SURDOS POR MUNICÍPIO

	MUNICÍPIO MUNICÍPIOS	MATRÍCULAS TOTAL	MATRÍCULAS SURDOS	RELAÇÃO
NRE A M NORTE	Adrianópolis	885	0	0%
	Almirante Tamandaré	9.746	1	0,01%
	Bocaiúva do Sul	1.229	4	0,32%
	Campina Grande do Sul	5.247	6	0,11%
	Campo Magro	2.963	0	0%
	Cerro Azul	2.074	0	0%
	Colombo	21.376	14	0,06%
	Doutor Ulysses	895	0	0%
	Itaperuçu	2.693	0	0%
	Pinhais	13.581	25	0,18%
	Piraquara	11.441	0	0%
	Quatro Barras	2.301	1	0,04%
	Rio Branco do Sul	4.263	0	0%
	Tunas do Paraná	866	0	0%
	NRE A M SUL	Agudos do Sul	921	0
Araucária		9.778	6	0,06%
Balsa Nova		1.414	0	0%
Campo do Tenente		773	0	0%
Campo Largo		12.099	6	0,04%
Contenda		1.960	0	0%
Fazenda Rio Grande		13.540	3	0,02%
Lapa		5.646	7	0,12%
Mandirituba		3.039	0	0%
Piên		1.450	0	0%
Quitandinha		2.132	0	0%
Rio Negro		3.589	3	0,08%
São José dos Pinhais		29.697	25	0,08%
Tijucas do Sul		1.776	1	0,05%
NRE CURITIBA		Curitiba	150.004	183
	TOTAL	317.378	285	0,08%

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados da SEED/DEEIN (2015)

Fonte: SILVA (2016, p. 88)

Embora sejam dados de uma região de apenas um estado brasileiro, eles indicam que o direito subjetivo à educação, sobretudo no ensino fundamental, ainda não se concretizou, haja vista que em Curitiba apenas 0,12% do total de matrículas correspondem às matrículas de surdos. E dos 29 municípios que compõem os três núcleos (NRE A M NORTE, A M SUL e Curitiba) apenas 14 informam a presença de surdos nas escolas. Se levarmos em conta, ainda, outros resultados da pesquisa de Silva (2016) que apontam a falta de intérpretes nas escolas, a precariedade da proficiência linguística e a falta de formação desses profissionais que são o principal apoio à inclusão dos surdos, apesar das diretrizes dos textos que compõem a política nacional de educação inclusiva, percebemos ainda o quanto a luta por direitos é processual.

Nesse contexto, cabe pensar sobre o conceito de equidade nas políticas educacionais, que tem como princípio o tratamento igual ou a igual distribuição dos direitos, ainda que as desigualdades iniciais sejam mantidas.

Jamil Cury (2005) afirma que:

A equidade é um conceito que visa o equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais. A equidade mediatiza a norma igualitária em cuja aplicação se pode haver e reconhecer um óbice à própria igualdade ou uma situação na qual resida uma determinação específica. No caso concreto de se revelar uma situação potencialmente obstaculizadora da igualdade, deve-se buscar sua superação de modo a introduzir uma nova relação agora mais igualitária onde antes havia uma relação de desigualdade.

Com base na abordagem pluralista do conceito, Simielli (2015) em sua pesquisa de doutorado, afirma que a equidade no ambiente de aprendizagem pode ser classificada como igualdade de tratamento, visando à igualdade de oportunidades a todos os/as estudantes. O foco da igualdade de tratamento não está apenas na disponibilização de recursos como um fim em si mesmo, mas na equalização de oportunidades a todos para garantir os mesmos resultados. “A igualdade de tratamento é uma condição necessária, mas não suficiente para se atingir equidade nos resultados escolares (SIMIELLI, 2015, p. 37)”

Igualdade de tratamento é importante, mas ter oportunidades iguais, respeitando-se as diferenças e a diversidade existente entre os seres e grupos

humanos é o princípio que garante igualdade real. Todas as crianças deveriam ter o direito à educação independentemente da origem e diferenças culturais. Portanto, a igualdade é um paradigma de inclusão social que para ser garantido precisa ser respaldado pela equidade de oportunidades. Em 2001, esse princípio assumiu centralidade no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao reafirmar que o respeito à forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo significa o respeito pela sua singularidade:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. (BRASIL, 2001, p.11)

Esta é uma reflexão importante quando se trata de garantia de direitos humanos, pois a educação só será inclusiva se as diferenças dos surdos, dos negros, das mulheres, entre outros grupos que compõem a diversidade da escola forem elementos que ensinem sobre novas relações humanas.

É na importante relação que o sujeito contrai com os valores que a cultura e a sociedade definem para si mesmas, que a ação educativa se efetiva. O respeito ao saber do outro, só possível mediante práticas educativas dialógicas, que trazem consigo a possibilidade de professores e alunos estabelecerem processos de emancipação humanos que repercutem em seus modos de sentir, aos outros sociais e a si próprios.

Educar para os direitos humanos é, antes de tudo assumir a postura de dialogia que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes (DIAS, 2007, p. 453).

Um indivíduo necessita de educação para desenvolver todas as suas potencialidades humanas. O não oferecimento de conteúdo educativo que possa desenvolver em plenitude o ser humano faz dele um ser fadado ao fracasso, uma vez que é por causa do processo educativo que um ser transmite ao outro

experiências positivas que levam a espécie humana a um processo de constante aprimoramento.

Essas considerações iniciais sobre o sentido da preservação dos direitos humanos na educação tem um significado especial para os surdos quando se debate o direito linguístico. A língua é o pré-requisito mais importante para que alguém possa exercer direitos em uma democracia. Como exercer formas reais de participação sem “ouvir” o que o outro tem a dizer, refletir, emitir opiniões, formular questões? Esse aprendizado se dá pela possibilidade de compartilhar um território linguístico comum e tem início na infância e se aprimora com o processo educacional. Pode a língua não ser o direito humano mais importante, porém, ele é fundamental já que permite a constituição do sujeito enquanto ser no mundo, e mais ainda quando se pensa na criança seja ela ouvinte ou surda.

Para Duarte (2006) os direitos humanos são criados para proteger a liberdade de expressão, de voto da consciência e instrumento de defesa do indivíduo contra o arbítrio e possíveis interferências abusivas do poder estatal. Essa noção de educação para os direitos humanos guarda íntima conexão com as ideias de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que defendem que os surdos têm direitos humanos em nosso país.

E o que significa igualdade com equidade na educação de surdos? A resposta a esta questão, requer a mudança de compreensão do que significa “ser surdo” na perspectiva socioantropológica de que falamos na introdução deste trabalho, ou seja, compreender que a pessoa surda, embora apresente uma perda auditiva, não é “deficiente”. Suas capacidades intelectuais estão preservadas, desde que a educação ofertada leve em conta as singularidades decorrentes de desenvolvimento cognitivo, a partir do acesso a uma língua visual (a língua de sinais). Ter respeitada a sua diferença de aprender e se comunicar por meio de uma língua que é produzida no espaço e percebida pela visão (visual-espacial) significa preservar o direito humano à língua materna, desde a infância.

Por isso, é preciso ser cuidadoso na análise de diretrizes universalistas que defendem um mesmo tratamento educacional para todos os grupos que fazem parte da diversidade da escola com necessidades especiais muito diferenciadas.

Historicamente, a educação de surdos foi tratada no âmbito das crianças com deficiências e foi assegurada pela oferta da Educação Especial e, por este motivo, nem sempre a língua de sinais foi tratada como produção cultural e histórica da comunidade surda, fundamental ao desenvolvimento da humanidade surda.

Vamos conhecer, a seguir, alguns elementos do processo histórico da educação de surdos, para compreender o contexto em que se consolidaram as disputas metodológicas sobre o uso ou não da língua de sinais na comunicação e na educação e outros desdobramentos importantes para as políticas educacionais.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Anteriormente ao século XVI, os surdos tinham a possibilidade do uso da “língua” de sinais, ou mímica, como era denominada, já que socialmente não havia o reconhecimento de um estatuto linguístico. Porém, era amplamente utilizada na comunidade surda¹² como meio de comunicação e transmissão de conhecimentos. O monge espanhol Pedro Ponce de León é reconhecido como o primeiro professor de surdos, o qual ensinou surdos a ler e a escrever, com o apoio de gestos. Encontramos na história, vários exemplos de professores surdos sinalizadores como Laurent Clerc, cofundador da atual *Gallaudet University*, primeira universidade para surdos no mundo. Eduard Huet professor e diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourgeois, na França e fundador do Instituto de Educação de Surdos (INES), no Brasil.

Contrapondo o método de Ponce de León, surge entre o século XVI e o início do século XVII as primeiras iniciativas de oralização dos surdos oriundos da nobreza (FERNANDES, 2011). Samuel Heinicke é conhecido como o fundador do Oralismo, a filosofia que se fundamenta na perspectiva aristotélica de que o pensamento depende da mediação da fala. Essa filosofia proibia o uso de qualquer sinal, sendo a fala a única forma de comunicação possível entre os alunos.

Essa visão focada na audição ou na reabilitação da pessoa surda teve sua consolidação em setembro de 1880, na Itália, em um congresso que discutia as

¹² Strobel (2013, p. 37) define comunidade surda como um espaço social vivenciado por surdos e ouvintes onde os sujeitos surdos compartilham crenças e laços culturais comuns como a língua de sinais.

propostas de educação de surdos, mundialmente conhecido como “Congresso de Milão”. No evento, as propostas apresentadas contrapunham as metodologias do ensino oralista e do ensino pela sinalização. O momento da votação não contou com a participação dos principais interessados na proposição apresentada, os surdos. A votação foi majoritariamente ouvinte, excluindo assim os poucos representantes surdos que havia no congresso. Esse episódio foi um marco para a educação de surdos em todo o mundo, pois a metodologia oralista foi aprovada e disseminada, começando o império oralista (STROBEL, 2008)

(...) essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o ‘11 de setembro’ deles quando desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais, a do método misto e a do método manualista para educação dos surdos. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida de língua de sinais. (RÉE, 2005, p2)

A visão confrontava o que o filósofo grego Sócrates acreditava, pois para ele os surdos tinham uma forma e uma capacidade de se comunicar diferente, de forma visual, onde processamos o mundo através da percepção surda que se manifesta no uso da língua de sinais.

O filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (Cratylus de Plato, discípulo e cronista, 368 a.C.).

O referido Congresso de Milão declarou que a educação oralista era superior àquela realizada pela gestualidade e aprovou a proibição da língua “gestual” nas escolas e o Oralismo foi aprovado como única forma de educação nas escolas de surdos. Desde então, por mais de um século os surdos sofreram opressão pela proibição ao uso da língua e as comunidades surdas se mostram fortemente resistentes aos métodos empregados pelos oralistas, continuando a usar sua língua em segredo, já que eram punidos de maneira bárbara se se comunicassem publicamente em sinais: mãos amarradas, dedos mutilados por palmatórias, o castigo do escuro e bananas para quem continuasse a se comportar como “símio” (SÀNCHEZ, 1990). São muitas as marcas históricas que colocam o sujeito surdo

como inferiorizado, com tentativas de cura da audição que ultrapassam os limites do bom senso:

...] perfuração de ouvidos, criação de instrumentos mirabolantes que pretendiam interligar o ouvido às cordas vocais, a confissão dos pecados permitidos apenas pela oralidade e sobre tudo a proibição de qualquer forma de comunicação gestual, chegando a ocorrer a amarração ou a mutilação das mãos. (FERNANDES, 2011, p.27)

Voltando-se para a história da educação brasileira, a primeira escola para surdos no Brasil, foi fundada no século XIX, em 1857, por iniciativa do Imperador D. Pedro II, se chamava Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), terminologia empregada para denominar pessoas que não ouviam (e não falavam), à época. Mendes (2006) destaca que neste período havia um descaso generalizado do poder público quanto à educação popular, o que incluía pessoas com deficiências e, possivelmente as poucas instituições criadas buscavam a segregação dos casos “mais graves” e de maior visibilidade social. A fundação do INES, no dia 26 de setembro, passou a ter um simbolismo histórico para a comunidade surda brasileira, que comemora oficialmente o Dia Nacional do Surdo nesta data.

Mazzotta (1990) destaca que mesmo sendo uma medida precária em termos nacionais, pois atendia um número muito pequeno de surdos a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos deu visibilidade à discussão da educação de pessoas com deficiência, ainda no período colonial. Outras instituições especializadas surgem apenas nos anos 1920 e 1930, ampliando o direito à educação, mas não na rede pública.

Jannuzzi (1992) aponta que a estagnação na evolução de políticas educacionais para surdos avança até o Estado Novo, afirmando uma tendência na educação de pessoas com deficiência que se mantém até os dias atuais: a desresponsabilização do Estado na oferta e no financiamento da educação especial. Apenas na década de 1950, enquanto se intensificava o debate sobre a educação popular, o Ministério de Educação começa a prestar assistência técnica-financeira e

campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências, em que se destaca, em 1957, a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB)¹³,

Apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificada por emendas e artigos da Lei 5.692/71, inicia-se o marco das ações oficiais do poder público na área da educação especial, incluindo as pessoas surdas no grupo de pessoas com deficiência. Nesse período, que se estende até os anos 1990, com a LDB 9394/1996, a educação de surdos tem sido tema complexo entre os gestores das políticas educacionais, pela diversidade de concepções e abordagens utilizadas para concretizá-la como um direito.

No último século (1880-1990), predominou uma educação realizada em instituições especializadas, com abordagem clínico-terapêutica como concepção educacional em que o surdo era visto como um indivíduo com uma deficiência auditiva que necessitava de uma educação terapêutica para a correção de seus problemas de audição e de linguagem oral (SKLIAR, 1998).

O modelo clínico terapêutico que guiou os programas educacionais para surdos, desde o século XVIII, procura ver a surdez como uma patologia que, se não tratada, ocasionaria outras deficiências ou incapacidades. Segundo SKLIAR (1997), esse modelo está fundado em uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade. No estereótipo do ouvinte a surdez representa a falta e não a presença de algo (LANE apud THOMA, 1998).

A visão clínico-terapêutica da surdez entende o surdo como um deficiente auditivo que precisa ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização, a fim de que o surdo se pareça, o mais possível, com as pessoas ouvintes. E isto só pode ocorrer com o mascaramento da falta de audição, com a proibição da língua visual que os surdos utilizam, com sua medicalização através da leitura labial e do aprendizado da emissão vocal de algumas poucas palavras sem sentido para ele. Aos profissionais que trabalham nessa linha, têm-se denominado oralistas, audiologistas ou audistas.

¹³ O Decreto nº 42.728/1957 institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Interessante notar que o Art. 5º trata do fundo especial para custeio das atividades da Campanha, constituído de doações e contribuições dos Orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios; de entidades paraestatais e sociedades de economia mista; contribuições de entidades públicas e privadas; donativos, contribuições e legados de particulares.

Segundo Lane (apud THOMA, 1998) os oralistas pretendem que os surdos sejam considerados, constitucionalmente, deficientes; eles têm não só como objetivos a validação do modelo de enfermidade de toda a surdez e, conseqüentemente do papel importante dos ouvintes no determinar das vidas dos surdos civilizados, como também pretendem acabar com a reivindicação da comunidade surda frente a uma língua legítima e o reconhecimento da sua comunidade como sendo uma minoria cultural com o direito a determinar o seu próprio presente e futuro.

De acordo com Machado (2002), o surdo pode ser integrante ativo de sua própria cultura, que se concretiza, entre outros aspectos, na língua de sinais. Esta visão se contrapõe ao conceito clínico de surdez, tão bem absorvido pelo oralismo no contexto escolar.

Como os surdos são privados do sentido da audição e como desenvolvem a visão como um canal sensorial para o processamento cognitivo, necessitam construir uma modalidade de língua diferente dos ouvintes. Tal modalidade garante e desempenha todas as funções de uma língua reconhecida pela linguística (BEHARES, 1995; FERNANDES, 1990; QUADROS, 1997). Behares (1995) informa que desde o século XVIII a língua de sinais era conhecida, porém foi somente nas últimas décadas que essa modalidade visual-espacial da língua foi reconhecida cientificamente pela linguística.

Desde 1960, a ciência linguística comprovou cientificamente que a comunicação dos surdos não se desenvolve simplesmente por mera sinalização ou gesticulação, mas por meio de uma língua visual-espacial que apresenta estrutura e regras gramaticais próprias: a Línguas de Sinais (LS). A Língua de Sinais é considerada a língua “natural” dos surdos, no sentido de que não há barreiras ou impedimentos orgânicos (ou biológicos) para sua aquisição. Basta que crianças surdas estejam em contato com falantes de LS que ela será aprendida. Essa compreensão de processo natural de aquisição se opõe ao processo “artificial” de aprendizado, ou seja, aprender o português não se dá naturalmente, ainda que crianças surdas estejam em contato permanente com essa língua. O ensino requer um processo pedagógico formal, atividades de memorização sistemática de

vocabulários e estudo gramatical, a mediação de uma primeira língua, entre outros aspectos (FERREIRA-BRITO, 1990; QUADROS, 1997).

De acordo com Quadros “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.” (1997,p. 27). A proposta bilíngue toma como pressuposto a aquisição da língua de sinais de forma espontânea e natural, no contato com outros usuários, de modo que a língua portuguesa escrita (no caso do Brasil) seria considerada a segunda língua do surdo. Além disso, a condição bicultural, como pontua Lopes, é outro eixo a ser considerado, pois os surdos “partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos - quando estão na comunidade surda-, ora como não ouvintes - quando estão entre ouvintes.” (2007, p. 66).

O debate histórico acerca do conceito de surdez e suas implicações na organização do currículo escolar geraram estes dois modelos opostos que subsistem ainda hoje e determinam destinos diversos na vida familiar e escolar das pessoas surdas (SKLIAR, 1997). O conceito clínico e o conceito socioantropológico de surdez subsidiam as principais tendências filosófico-políticas de educação para surdos dentro da área da surdez: filosóficas, porque compreendem o sentido e políticas, porque constituem um direcionamento para a ação. É crucial, para os profissionais que atuam nessa área educacional, identificar qual é o conceito de surdez e de pessoa surda que respalda os modelos de atendimento, os currículos e os métodos escolhidos para educar as pessoas surdas (SLOMSKI, 2000).

A normalização da sua condição “deficiente” foi o foco das políticas educacionais desenvolvidas mundialmente, até meados da década de 1990, pela via da educação especial em escolas comuns, classes especiais e instituições especializadas. A partir daí, a exemplo de outros países, os movimentos surdos brasileiros passam a defender uma concepção sociocultural nas políticas educacionais e se organizam politicamente, no Brasil e no mundo, pelo reconhecimento de sua língua e cultura visuais, de modo a incorporar essa mudança de perspectiva no trato das políticas públicas para surdos. Nesse contexto, a disputa por um espaço educacional caracterizado como escola bilíngue, passou a fazer parte da agenda do movimento surdo, relacionada à luta pela sobrevivência da língua de sinais e pela qualidade de sua educação.

A partir dos anos 2000 a política educacional para surdos passa por uma transformação radical incorporando a reivindicação dos movimentos surdos mundiais em defesa da incorporação da língua de sinais em seu processo educacional e inclusão social. Muitas pesquisas linguísticas sobre modelos socioantropológicos, a língua brasileira de sinais (Libras) e a educação de surdos passam a tensionar o campo da legislação e dos direitos para incorporar essas contribuições e transformá-los em direitos.

Se a inclusão de estudantes surdos têm sido um campo de destaque no meio acadêmico, importante conhecer as diretrizes legais para a implementação da política educacional para esse grupo de estudantes, já que, conforme Resende e Lacerda (2013, p. 402) “a construção dessa escola inclusiva para um grupo de pessoas que possui uma língua diferenciada e própria não parece ser uma tarefa simples”.

3. FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Este capítulo tem como objetivo analisar a política educacional para surdos com base na legislação, no âmbito do governo federal, e buscar explicitar qual o sentido atribuído à educação bilíngue na legislação, a partir dos anos 2000, tomando como base os seguintes textos legais do Quadro 1 que traduzem direitos que foram conquistas do movimento surdo no Brasil:

QUADRO 1 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS TEXTOS LEGAIS

TEXTO LEGAL	OBJETIVO
Lei de Libras - Lei Federal 10436/2002	Oficializa a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
Decreto Federal 5626/2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto N. 6.949/2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto Federal 7611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Decreto Federal 7612/2012	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo
Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013	Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil
Plano Nacional de Educação - LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) LEI Nº 13.146/2015	Lei destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Estes documentos foram destacados por estabelecerem diretrizes para inclusão social das pessoas surdas a partir do reconhecimento de sua condição lingüística diferenciada, a partir dos anos 2000. Buscamos apreender o sentido dado à educação bilíngue nesses textos e as diretrizes para a sua efetivação no sistema de ensino.

Em termos de reconhecimento político como grupo linguístico e cultural, a conquista mais significativa para a comunidade surda foi a oficialização da Lei Federal 10436 em 24 de abril de 2002, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que em seu Artigo 1º. reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada pelas comunidades surdas espalhadas pelo território brasileiro. Constitui-se em um sistema convencional de sinais estruturados gramaticalmente da mesma forma que as palavras das diversas línguas faladas. Os sinais correspondem às palavras (ou item lexical) de uma língua oral-auditiva. A Lei de Libras reconhece a situação de minoria linguística dos surdos brasileiros:

Art. 1o: é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único: entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras **a forma de comunicação e expressão**, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um **sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil** (BRASIL, 2002).[grifos meus]

Este é um fato importante de ser destacado no campo da política linguística: a Libras não é uma língua oficial brasileira, mas uma língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Por isso dizemos que os/as surdos/as compõem uma minoria linguística, a exemplo dos povos indígenas, porque eles utilizam uma língua minoritária, diferente da língua oficial majoritária falada e escrita no país.

A Lei de Libras tem apenas quatro artigos que apresentam diretrizes gerais para o uso e difusão da Libras como meio de comunicação das comunidades surdas do Brasil (Art. 2º); assistência à saúde adequado aos “portadores de deficiência auditiva”[sic] (Art. 3º) a inclusão da Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs nos cursos de formação de professores, Fonoaudiologia e Educação Especial (Art. 4º).

É interessante destacar que embora não haja uma menção explícita ao direito à educação bilíngue, ela é sugerida no parágrafo único (Art. 4º) quando

destaca que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, compreendendo-se o direito das comunidades surdas de aprenderem também a língua oficial do país.

Três anos depois da oficialização da Libras, o Decreto Federal 5626 é publicado em 2005, detalhando as diretrizes da Lei de Libras e estabelecendo critérios sobre aspectos mais amplos da política educacional. Dada a sua importância, apresentaremos a síntese das principais diretrizes de cada capítulo do Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conforme no Quadro 2.

QUADRO 2 – PRINCIPAIS DIRETRIZES DO DECRETO 5626/2005

<p style="text-align: center;">CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES</p>	<p>Art. 2º Apresenta a definição de pessoa surda: “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Reitera critérios audiológicos da perda auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais</p>
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR</p>	<p>Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e profissional</p>
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO III DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS</p>	<p>Art. 4º Formação de docentes de Libras Anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e superior: graduação em Letras: Libras, com prioridade à formação de pessoas surdas. Art. 5º Formação de docentes de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: curso de Pedagogia bilíngue. Art. 6º Formação de instrutor de Libras, em nível médio Art. 7º Certificação provisória nos próximos dez anos (até 2016): instrutor ou professor com certificado de exame de proficiência em Libras Art. 13. Ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.</p>
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO IV DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO</p>	<p>Art. 14. Garantia de acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. Atendimento educacional especializado (AEE) Direitos educacionais em acessibilidade, formação de professores e infraestrutura das escolas Ensino e avaliação de português como segunda língua, na correção das provas escritas Avaliação de conhecimentos expressos em Libras, devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos Acesso a tecnologias de informação e comunicação Art. 16. Ações integradas entre as áreas da saúde e da educação para ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno.</p>

<p style="text-align: center;">CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA</p>	<p>Art. 17. Formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa: Curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.</p> <p>Art. 19. Nos próximos dez anos (até 2016) atuação de intérpretes sem formação é resguardada pelo exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação</p>
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO VI DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA</p>	<p>Art. 22. Definição e organização das escolas ou classes de educação bilíngue no sistema educacional. Direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular</p>

Como vimos, no Quadro 2, foram muitas as conquistas na área das políticas educacionais com a publicação do Decreto para a comunidade surda brasileira, como as diretrizes para a formação de professores e a organização da escola em uma perspectiva bilíngue.

Especificamente sobre o tema das escolas e classes de educação bilíngue, destacamos a definição de que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, Art 22, § 1). O reconhecimento da importância da Libras e do português escrito como línguas de instrução é fundamental para estudantes surdos que aprendem pela experiência visual. Assim, não considerar o português falado no processo educacional é um importante avanço na organização curricular de uma escola para surdos.

O Decreto dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Isso significa que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de comunicação entre professores e alunos e também a língua de instrução, ou do ensino. Por isso a necessidade de os professores serem bilíngues, pois aprender a língua escrita depende da mediação da língua de sinais durante o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, há uma diretriz que causa estranhamento no Decreto Federal, ao destacar como princípio “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes”. Se as línguas de instrução da escola bilíngue são a Libras e o português escrito, como ficaria a situação das crianças ouvintes nessas escolas? Seriam matriculados apenas ouvintes que usam a Libras na comunicação? Certamente, se os ouvintes que frequentarem a escola bilíngue não souberem Libras, o direito da aprendizagem do português como língua materna estaria desrespeitado para essas crianças. Ou seja, esta diretriz legal poderia gerar para os ouvintes a mesma exclusão por que passam os surdos que estudam em escolas regulares onde a única língua de instrução é o português (falado e escrito). Essa recomendação é ambígua no Decreto Federal.

Também o § 2º, Art. 22 do Decreto apresenta uma questão para reflexão. Os alunos surdos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado, o chamado atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular. Essa diretriz garante que os estudantes continuem a realizar a escolarização nos moldes tradicionais da educação especial, ou seja, o modelo que orienta matrícula na escola regular mais complementação no contraturno, adotado historicamente na educação especial. Mas se a escola deve ser bilíngue, como aponta o Art. 22, “com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” e as línguas de instrução são a Libras e o português escrito, os estudantes surdos não precisariam de “complementação curricular”, pois o projeto político-pedagógico já atenderia suas necessidades linguísticas diferenciadas.

Observamos que esta imprecisão do sentido de bilinguismo pode ser explicada pela defesa da matrícula de pessoas com deficiência “preferencialmente” na escola regular, previsto desde a Constituição Federal (1988), reafirmado na LDB 9394/1996 e difundido em toda legislação educacional nos anos 2000. Para colocar em prática a educação inclusiva, o Estado brasileiro tem desenvolvido políticas e ações educacionais que busquem a inserção de todos os estudantes em um único e possível espaço - a sala de aula comum, por meio da oferta de apoios e serviços especializados contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (RESENDE e LACERDA, 2013). Assim, a ênfase é colocada no modelo escola regular + complementação curricular no contraturno do que no conceito escola/classe bilíngue assegurado no Decreto.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), publicado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de educação de qualidade para todos os alunos, é o documento que faz referência à escola regular, ou inclusiva, como espaço prioritário (não mais preferencial) no atendimento educacional de pessoas com deficiência (entre elas, os surdos):

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 5)

Em relação à educação de surdos, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), seguem o princípio de que em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado (AEE) apoie o desenvolvimento dos alunos, com oferta obrigatória no turno inverso ao da classe comum (BRASIL, 2008, p.16).

Para a inclusão dos estudantes surdos, garante-se a educação bilíngue entendida como o ensino em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais (Libras), o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. No contraturno, entretanto, o atendimento educacional especializado (AEE) é ofertado tanto na modalidade oral e escrita do português, quanto na língua de sinais. Para garantir a comunicação em língua de sinais, há a recomendação que “na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular”. (BRASIL, 2008, p.17).

O **Decreto Federal 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado reafirma a garantia de um sistema educacional inclusivo com base na igualdade de oportunidades, apresentando que a deficiência não pode ser motivo de exclusão do sistema educacional. Entende-se por atendimento educacional especializado, o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado para complementar à formação dos estudantes com deficiência, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais (Art 2º § 1º)

O Decreto dispõe que devam ser asseguradas adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, com a meta de inclusão plena, mediante a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. Na educação básica, o apoio preferencial seria organizado na forma de **salas de recursos multifuncionais** (SRM), que seriam ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE.

Uma questão importante de que trata o Decreto 7611/2011 é a do

financiamento da educação especial por meio da “dupla matrícula” que significaria que o estudante que estiver matriculado tanto na educação regular da rede pública, quanto no AEE seria computado duplamente, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB.

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

No artigo 14, entretanto, há uma abertura para oferta de educação especial em escolas e classes, não necessariamente da rede regular:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial **oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, **em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.**

A única menção à especificidade dos estudantes surdos se faz, generalizadamente, por meio da alusão à Libras como recurso educacional:

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Como se vê, as diretrizes legais da política nacional têm como princípio a organização de escolas inclusivas com o AEE no contraturno escolar para pessoas com deficiências, momento em que seriam garantidos os conteúdos específicos, tais como a escrita/leitura braile, a orientação e mobilidade, o uso de tecnologias de comunicação alternativa, entre outros recursos e materiais adaptados para pessoas com deficiência.

Fernandes e Moreira (2014) chamam a atenção para o fato de a língua de sinais ser tratada como simples recurso no âmbito da política de inclusão:

Em detrimento desse princípio, o Estado atribui à língua de sinais o status

de recurso de acessibilidade para surdos, com o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência, conforme exposto na legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE (2014, p 14):

Para as autoras, é preocupante que uma língua que representa a produção histórico-cultural da comunidade dos surdos tenha o mesmo valor que recursos físicos, técnicos e materiais, como uma bengala, uma rampa, ou um software (as chamadas tecnologias assistivas¹⁴). Isso significa que os princípios da educação bilíngue são secundarizados em relação aos objetivos da educação especial.

A oferta de AEE nas escolas regulares para o atendimento especializado dos estudantes surdos, está definida em três momentos:

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo **preferencialmente surdo**. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo **professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo)**, de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma **professora de Língua Portuguesa**, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2007, p. 25) [grifos meus]

Na proposta do AEE, como se vê, o professor surdo tem grande responsabilidade, pois seria responsável tanto pelo ensino de Libras como dos conteúdos escolares em Libras. A responsabilidade do professor ouvinte seria basicamente o ensino da língua portuguesa. Realizamos várias buscas em banco de

¹⁴ São consideradas Tecnologias Assistivas toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (INCLUSÃO, 2005, p. 26). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>

teses, dissertações e periódicos para encontrar pesquisas ou dados oficiais que demonstrem se essa indicação vem sendo respeitada no AEE para surdos e se, de fato, os professores que atuam neste contexto são proficientes na Libras, como afirma o Decreto 5626, mas não há estudos tratando da análise da efetivação dessa política

Outra legislação importante no campo da política educacional para surdos é o **Decreto Nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. O Plano Viver sem Limite busca promover políticas, programas e ações em diversas áreas para garantir o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. São eixos de atuação do Plano Viver sem Limite: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade. Os princípios que regem o Plano estão anunciados na **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/2009)**. O Plano possibilitou a implantação de cursos de graduação em Letras Libras (licenciatura e Bacharelado) no Brasil todo, como importante ação na política de formação de professores bilíngues e intérpretes de Libras. A UFPR foi contemplada pelo Plano e, desde 2015, oferta a Licenciatura em Letras Libras, atualmente com mais de 50 estudantes surdos matriculados.

A **Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007)** é um documento que tem o grande mérito de reconhecer que embora as pessoas com deficiência devam ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente, ainda “estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição”. Nesse sentido propõe aos Estados Partes que são signatários do texto “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Alguns dos princípios que regem a Convenção destacam o respeito pela dignidade, a autonomia e a independência individual, a liberdade de fazer as

próprias escolhas; a não-discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; e a acessibilidade.

A menção aos direitos das pessoas surdas aparece em:

Artigo 9 - Acessibilidade

e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e **intérpretes profissionais da língua de sinais**, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público;

Artigo 21 - Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação

b) Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, **o uso de línguas de sinais**, braille, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência;

e) Reconhecer e promover **o uso de línguas de sinais**.

Artigo 24 - Educação

b) Facilitação do **aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda**;

c) Garantia de que **a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo** e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar **professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais** e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino [...]

Artigo 30 - Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte

4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua **identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.**[grifos nossos]

Como uma carta de princípios que deve inspirar as políticas, programas e ações governamentais a Convenção enfatiza a visão socioantropológica da surdez, ao destacar elementos culturais e linguísticos das comunidades surdas como critérios para garantir o respeito à dignidade, a acessibilidade e a garantia da autonomia e liberdades individuais como elementos de não exclusão e combate ao preconceito.

O texto da Convenção destaca a importância do protagonismo das pessoas com deficiência, defendendo seus direitos e suas necessidades. Ficou conhecido o lema “nada sobre nós sem nós” consagrado nos movimentos de pessoas com deficiência, desde a comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência,

em 3 dezembro de 2004, que defende a ideia de que as pessoas com deficiência precisam ser envolvidas ativamente no planejamento e decisão de estratégias e políticas que afetarão sua vida e lhes dizem respeito diretamente (SASSAKI, 2007).

As fotos abaixo registram momentos da passeata realizada em 2011, em Brasília, contra o fechamento do INES e outras escolas de surdos, em função da política de inclusão. A faixa com o lema “Nada sobre nós sem nós” estava presente.

FIGURA 2 – NADA SOBRE NÓS SEM NÓS



Fonte: https://www.flickr.com/photos/diogo_madeira/5745947089/in/photostream/

Nascimento e Costa (2014) em seu artigo “Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional”, destacam que os “os próprios surdos são os atores das manifestações que clamam por uma educação bilíngue preparada para eles. Lideram o movimento aqueles que conseguiram alçar voos, mesmo após vivenciarem um sistema educacional deficiente, quando vítimas dele nos bancos escolares.

No ano de 2013, o Ministério da Educação designou um Grupo de Trabalho (Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013) formado por representantes do movimento surdo (Feneis), técnicos da Secretaria de Alfabetização e Diversidade/Educação

Especial (MEC) e pesquisadores e intelectuais surdos e ouvintes para debater diretrizes nacionais para a educação de surdos, cujo trabalho resultou no Relatório contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014).

Embora não constitua um instrumento com força de Lei, optamos por incluí-lo entre as diretrizes legais da política nacional, por ter sido uma ação instituída pelo Ministério da Educação que está presente entre outros textos de diretrizes para a educação de surdos brasileira.

Em relação aos marcos legais relativos ao direito à educação, o documento destaca o reconhecimento da Libras, o direito de surdos e seus familiares (se ainda crianças) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis (escola inclusiva ou escola bilíngue) e o direito a terem na escola professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior e o direito a terem intérpretes e tradutores graduados.

A partir daí o relatório destaca a “Educação bilíngue e seus objetivos”, com ampla defesa da escola bilíngue como local mais adequado à educação de surdos: as Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social. (BRASIL, 2014, p.7)

Neste sentido, o documento que contou com a colaboração de pesquisadores e militantes surdos em sua elaboração, alerta para o fato de que o conceito de educação bilíngue de surdos implica a criação de ambientes linguísticos específicos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) na mesma idade das crianças ouvintes, ou seja, no período da educação infantil, além da aquisição do português como segunda língua (L2), conforme explicam Resende e Lacerda (2013): Este ambiente seria a escola bilíngue, para que a criança surda seja matriculada e frequente desde a educação infantil, ampliando as possibilidades de ela ter acesso à língua de sinais e ter um desenvolvimento mais completo.

Para Resende e Lacerda (2013, p. 412), a relevância de que os processos

educacionais bilíngues tenham início na educação infantil é um fato incorporado na legislação, mas sabe-se que ainda são poucas as experiências educacionais bilíngues nesta etapa de ensino, implicando ingresso de alunos no ensino fundamental com pouco desenvolvimento de linguagem e, portanto, com poucas possibilidades de significação dos conhecimentos em circulação no interior da escola.

De todos os documentos que compõem a legislação nacional, este destaca uma posição explícita em defesa da escola bilíngue para surdos, em oposição ao modelo até então desenvolvido em instituições especializadas. Destaca que a escola bilíngue não se compara à escola especial, onde a criança surda era tratada como deficiente da audição e da linguagem: a educação bilíngue é regular, já que as duas línguas envolvidas estão integradas no desenvolvimento do currículo escolar e não separadas como no atendimento educacional especializado (AEE). Para os autores, a educação bilíngue, na escola bilíngue, garantiria a aquisição e a aprendizagem das duas línguas como condição necessária à construção da identidade linguística e cultural dos surdos em Libras, de modo que concluam a educação básica em igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. (BRASIL, 2014, p.7)

Em meio a muitas tensões e discórdias de concepção e interesses, o Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2014, traçando metas para os próximos 10 anos. Na educação especial, a meta 4 resultou dos embates e tensões corporativos, além de pressões dos movimentos sociais para garantir direitos. Para Garcia e Michels (2014) um dos aspectos mais disputados foi o embate em torno do lócus do atendimento educacional especializado que opôs os interesses do estado em defender a política nacional de inclusão com sua diretriz de AEE preferencialmente em escolas inclusivas/salas de recursos multifuncionais, nas redes públicas municipais e estaduais aos interesses das instituições especializadas de caráter filantrópico que realizam AEE em escolas especiais e representariam os interesses do setor privado. Para as autoras, embora o PNE contemple a ampliação do atendimento público ao fomentar a criação de SRMs a estratégia não tem se

revelado eficiente para enfrentar o problema da privatização da educação especial, requerendo uma análise mais ampla de metas e diretrizes do Plano.

Diante desse cenário, pautou-se a defesa da escola bilíngue como uma alternativa ao atendimento educacional especializado para surdos em escolas inclusivas, conquista contemplada na **Estratégia 4.7 - Braille e Educação bilíngue libras/língua portuguesa**, vem apontando a alternativa de organização de escolas e classes bilíngues para surdos:

Garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.[grifos meus]

Por fim, não podemos deixar de citar a Lei Nº 13.146/2015, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, em julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ela reafirma os princípios e direitos da educação bilíngue para surdos, nos dois contextos de ensino (escola inclusiva/escola bilíngue) aprovados no PNE 2014, com algumas novidades, como a criação, o desenvolvimento, a implantação, o incentivo, o acompanhamento e a avaliação da qualidade da oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Esta pesquisa se encaminha nesse sentido, pois buscaremos identificar elementos que possibilitem avaliar e comparar a efetivação dos fundamentos da educação bilíngue em ambos os contextos. A outra novidade e avanço legal importante é a formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras com formação mínima de ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras para atuar na educação básica e formação em nível superior, para atuar neste nível de ensino.

A figura do intérprete é central no processo de educação inclusiva e esse profissional tem sido destacado como o principal apoio para acessibilidade linguística dos estudantes surdos em escolas regulares. Nossa opinião é que apenas estudantes surdos com idade mais avançada (adolescentes) poderiam se

beneficiar da mediação do tradutor intérprete de Libras, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Antes disso, as crianças surdas ainda estão aprendendo a Libras e não tem fluência e maturidade para compreender a função do intérprete em sala de aula, quando acabam confundindo este profissional com o professor.

Este capítulo teve como objetivo apresentar um panorama da legislação nacional destacando as leis e decretos que asseguram a educação bilíngue nos dois contextos estudados nesta pesquisa: a escola inclusiva e a escola bilíngue para surdos.

Em síntese, podemos pontuar como diretrizes da educação bilíngue na legislação nacional, as seguintes diretrizes:

- A Língua Brasileira de Sinais – Libras meio legal de comunicação e expressão de ideias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil. Pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras.
- A Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.
- A Educação bilíngue compreende o acesso à Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos, em escolas e classes bilíngues inclusivas.
- A educação bilíngue deve promover o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda, com a garantia de que a educação de pessoas surdas seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
- São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.
- Nas escolas inclusivas, a educação bilíngue entendida como o ensino em Libras e Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita deve ser assegurada pelos serviços de tradutor/intérprete de Libras. No contraturno, o atendimento educacional especializado (AEE) é ofertado em três momentos

específicos, priorizando a presença de professor surdo e professor ouvinte bilíngue. O ensino da Libras deve ser garantido para os demais alunos da escola.

- A escola bilíngue deve favorecer a criação de ambientes linguísticos específicos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) na mesma idade das crianças ouvintes, ou seja, no período da educação infantil, além da aquisição do português como segunda língua (L2),
- A formação de docentes de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia Bilíngue, e nas demais etapas e níveis de ensino em curso de graduação em Letras Libras. Em ambos os casos a prioridade da formação é de pessoas surdas.
- A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e disciplina optativa nos demais cursos de educação superior

Observa-se na legislação uma tensão na disputa dos sentidos da educação bilíngue para surdos, a partir dos princípios ideológicos defendidos pelo Estado e representados pelo MEC e a pauta do movimento surdo atribuindo diferentes sentidos à educação bilíngue para surdos, conforme analisam Sturmel e Thoma:

Embora as discussões não possam ser reduzidas a essas polarizações, entendemos que estas são produzidas pelas análises que vêm sendo realizadas no campo acadêmico e no campo da militância. Isso ocorre porque as diferentes significações dadas aos sujeitos surdos e a educação bilíngue estão imersas em relações de saber-poder, tendo implicações na produção de regimes de verdade (STURMEL e THOMA, 2014, p. 4).

Para conhecermos melhor a origem e aspectos dessa polarização, na próxima seção, apresento uma breve caracterização da agenda de lutas do movimento surdo brasileiro, com destaque à defesa da educação bilíngue na escola bilíngue para surdos.

3.1 MOVIMENTOS SURDOS E A DEFESA DA ESCOLA BILÍNGUE

O movimento surdo brasileiro está organizado politicamente, desde meados da década de 1980, na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), organização não governamental que tem como missão oferecer um

instrumento de apoio para participação dos surdos nos processos sociais e democráticos. A Feneis está presente em nove escritórios regionais no Brasil, com cerca de 120 associações de surdos, pais e amigos de surdos, escolas, entre outras instituições filiadas. Ela é filiada à Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf* - WFD), com sede na Finlândia, cuja agenda política busca garantir direitos culturais, sociais e linguísticos dos surdos em todo o mundo, junto à Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Americanos (OEA); e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e, em nível nacional, junto ao Ministério da Educação, por exemplo.

As bandeiras de luta do movimento surdo mundial centram-se na defesa dos direitos humanos e linguísticos dos surdos, com as seguintes ações: melhorar a situação das línguas de sinais nacionais; promover educação de qualidade para as pessoas surdas; ampliar o acesso às informações e serviços; ampliar e melhorar os direitos humanos para pessoas surdas nos países em desenvolvimento; promover a criação de organizações de surdos (wfdeaf.org), conforme Figura 3.

FIGURA 3 – SITE DA WORLD FEDERATION OF THE DEAF



Fonte:

<http://wfdeaf.org/human-rights>

Como se vê, a organização política do movimento e o reconhecimento das línguas de sinais das comunidades surdas de cada país tem sido ações mundiais articuladas, de modo a promover direitos humanos no campo das políticas públicas, com ações e programas que potencializem a cidadania bilíngue dos surdos.

No Brasil, desde 1999, o movimento surdo apresenta a defesa irrestrita da escola bilíngue como espaço prioritário para a educação de surdos. O documento “Que educação nós surdos queremos”, escrito em 1999, pelo Grupo de Pesquisa de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Cultura Surda Brasileira, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 1999), foi a base das reivindicações do movimento surdo na objetivação da Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) e do Decreto nº 5.626/2005, representando os anseios da comunidade surda, quanto a sua educação.

O documento “Que educação nós surdos queremos” (Feneis, 1999) levava em conta os ideais da educação que os surdos almejavam com base nos direitos humanos, no qual defendiam a proposta de educação bilíngue como a mais legítima para si mesmos. Neste sentido, destaca-se a proposta defendida pela Educação Inclusiva para Surdos e de Integração de Alunos Surdos na Escola Regular:

Os alunos surdos devem ser atendidos em escolas bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade. Essas escolas propiciarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gesto-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em Libras (FENEIS, 1999).

Nesta linha, a escola bilíngue que os surdos defendem, constitui-se naquela que atende às especificidades da pessoa surda, construída a partir da perspectiva socioantropológica da surdez, que os percebe como sujeitos culturais, com cultura própria, na qual a língua de sinais constitui-se o símbolo identitário, de maneira que, “permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, linguísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos” (SKLIAR, 1999, p. 24).

Entretanto, como o campo da política educacional é conflituoso, há uma divergência de entendimento sobre os rumos da educação de surdos no Brasil, que

contrapõe a visão do movimento surdo, representado pela Feneis e a política nacional de educação inclusiva vigente.

A principal divergência entre o que defende o movimento surdo e o que expressa a política nacional de educação inclusiva é sobre a concepção de sujeito surdo e o espaço de sua escolarização. A visão defendida pelo Estado é dos surdos como pessoas com deficiência, ou seja, são os aspectos clínicos e audiológicos da deficiência auditiva o viés para sua definição no campo da política. Embora a Libras seja um aspecto considerado nesse processo, ela é vista como mais um recurso de acessibilidade na sua educação, comparado aos instrumentos e materiais de acessibilidade destinados a pessoas cegas, com deficiência física, entre outros. Assim, sua educação pode e deve ser realizada no contexto da escola comum, se resguardado um espaço para Libras no currículo, de forma complementar.

Já o movimento surdo dá centralidade ao aspecto lingüístico na definição do sujeito surdo, compreendendo a Libras como produção cultural e histórica de uma comunidade, defendendo a existência de escolas bilíngües para criar o ambiente lingüístico favorável a sua aquisição e desenvolvimento, como expõem Sturmel e Thoma:

Verificamos que os discursos produzidos no MEC procuram dar visibilidade à educação na escola comum como direito fundamental de todos, ou seja, a escola comum é vista como um espaço onde todos devem estar juntos e no qual as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas. Os discursos que constituem os documentos do movimento surdo, por sua vez, marcam o direito lingüístico como direito humano fundamental, entendendo que a escola comum não possibilita a garantia desse direito através da oferta do Atendimento Educacional Especializado em turno oposto ao da educação na classe comum com ouvintes. Vemos o poder sendo operado nos argumentos e posições discursivas assumidas por cada um, fazendo com que determinados discursos sejam silenciados ou destacados e repetidos conforme a intencionalidade (2015, p,12)

Exemplifica esse processo de tensão a mobilização do “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda” (Figura 2), em 2011, por ocasião da tentativa de implementação da política de inclusão total (ou radical) defendida pelo MEC/SEESP, a partir de 2008. À época, a defesa do governo federal de que a escola inclusiva deveria ser a única alternativa de atendimento para qualquer estudante com deficiência, levou o MEC a propor o fechamento do Instituto Nacional

de Educação de Surdos (INES), única escola para surdos brasileira mantida pelo governo federal.

FIGURA 4 – MOVIMENTO SURDO EM FAVOR DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA SURDA



Fonte: <https://sinalizandodf.wordpress.com/2011/04/10/movimento/>

O “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda” tinha várias bandeiras de luta, dentre elas a denúncia do fechamento do INES e a defesa da escola bilíngue para surdos como proposta “capaz de oferecer as condições mais favoráveis à promoção do pleno desenvolvimento cognitivo de alunos surdos, principalmente por proporcionar a convivência em um espaço educacional onde a Língua de Sinais é de fato a primeira língua.” (JUNG, 2011, p. 1)

Patrícia Rezende e Ana Regina Campello, ambas doutoras em educação e lideranças importantes da Feneis, registram, em recente publicação (CAMPELLO e REZENDE, 2014), a memória da história de lutas travada pelos surdos, por ocasião da Conferência Nacional da Educação, CONAE 2010, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A defesa da escola bilíngue foi marcada pela maior mobilização da história de todo movimento surdo brasileiro. Como se sabe, a CONAE 2010 e seus resultados serviriam de base para as discussões na elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE. Para Rezende e Campello (2014), esse evento

marcou um retrocesso na educação de surdos, a partir do momento em que a proposta dos delegados surdos presentes nesta Conferência não foi atendida.

Os delegados surdos defendiam a inclusão da emenda ao documento da CONAE 2010, em que se garantiria às famílias e aos surdos o direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa. Ou seja, além da proposta de atendimento educacional especializado, preferencialmente em contextos inclusivos, seria resguardado o direito à oferta de escolas bilíngues específicas para surdos (CAMPELLO e RESENDE, 2014).

Campello e Rezende denunciam que a equipe da, então, SEESP, do MEC fez um forte *lobby* entre os delegados para rejeitar a emenda, distribuindo panfleto na plenária, no qual rejeitavam a emenda sob a justificativa de que ela “reforça a organização de escolas segregadas com base na diferenciação pela deficiência contrariando a concepção da educação inclusiva” (LUCAS; MADEIRA, 2010, p. 23).

A edição da Revista da Feneis (FENEIS, 2010), apresentou uma matéria intitulada: “Conferência Nacional de Educação rejeita a proposta que apoia a escola de surdos”, em que se lê o relato da jornalista Regiane Lucas, presente na CONAE:

Na opinião dos surdos usuários da Língua de Sinais sobre a conferência, a regra da maioria não se mostrou a mais democrática. Das onze propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda, apenas três foram aprovadas. [...] Em geral, as propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda visavam a manutenção e criação de escolas bilíngues para surdos. Segundo o delegado Neivaldo Zovico, houve um forte lobby das entidades favoráveis à escola inclusiva, perspectiva também apoiada pelo governo. Ele explica que a conferência foi dividida em seis subtemas e que as propostas sobre os surdos entraram no eixo seis “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. “Durante a fase de discussão interna ao eixo seis fizemos um acordo de que todos votaríamos a favor das propostas apresentadas pelos diferentes grupos – negros, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, dentre outros. Partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam”, relata o delegado, que também é professor. No momento da votação, sete propostas foram totalmente rejeitadas, três aprovadas com 50% e uma obteve 30%. Neivaldo argumenta que os dirigentes governistas manipularam o grupo. “Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONGs conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de

segregacionistas. Os únicos movimentos que nos apoiaram até o fim foram a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e a Educação do Campo”, explica Neivaldo (LUCAS, 2010, p. 22-23).

Para o MEC/SEESP a educação bilíngue para surdos “deveria” ser realizada por meio de tradução e interpretação, e realizada no AEE – Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar, ou seja, no contraturno da escolarização. A Feneis critica esta perspectiva declarando que escolas e classes bilíngues não são sinônimo de escolas comuns, contando apenas com a presença de intérpretes de Libras. Argumentam que o atendimento no contraturno em classes de AEE é uma forma de ensino inadequada e compensatória. Defendem que nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos, poderão ser organizadas as classes bilíngues, na mesma edificação de uma escola inclusiva. Não se justifica a punição de o aluno surdo ter que estudar em dois períodos, matriculados duas vezes (dupla matrícula), apenas porque sua língua não é respeitada e falada na comunidade escolar:

Nós, surdos, precisamos de nossas escolas e classes bilíngues! Conclamamos a que os educadores e a sociedade nos ajudem a defender o direito que temos de adquirir a nossa língua em um ambiente linguisticamente favorável – o que uma escola comum nunca poderá propiciar. O MEC desconsidera que, em uma escola bilíngue para surdos, as aulas devam ser ministradas diretamente em LIBRAS, com metodologias específicas. (FENEIS, 2013, p. 9).

Para a Feneis, a educação bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido atualmente no AEE, pois este tem como foco as limitações decorrentes da deficiência e não a diferença linguística relativa aos surdos (FENEIS, 2011). Nas escolas inclusivas, o português é a língua oficial na comunicação e no ensino. Quando a Libras está presente, ela é utilizada por uma ou duas pessoas sinalizadoras, de forma precária. O fato de que mais de 90% das crianças surdas nascerem em lares ouvintes (FERNANDES, 2003), faz com que a escola seja o único espaço para acesso e aprendizagem da Libras, na infância. Para isso, há a necessidade de interações significativas em línguas de sinais, como língua de instrução, interação e socialização no ambiente escolar, com sinalizadores fluentes, em grande quantidade, oportunizando a formação de um ambiente linguístico bilíngue na escola. Em resumo, o direito à Libras como língua materna passa,

necessariamente, pela organização da escola ou classes bilíngues para surdos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Essa divergência de concepção e organização do atendimento especializado foi alvo de inúmeros confrontos e mobilizações entre o MEC/SEESP e o movimento surdo, por todo o Brasil, durante o processo de debate do projeto de lei do Plano Nacional de Educação – PNE e dos fóruns da Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre 2010 e 2014.

Para Fernandes (2014, p. 64) um problema de concepção que se observa é a ambígua representação dos surdos que “ora balança para uma categorização que toma os surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria (a Libras), e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE)”. Ou seja, permanece o modelo clínico-terapêutico na orientação da política.

Nesta perspectiva é preciso destacar que o currículo, conforme afirma Silva (2007, p. 148), “é um território político”, no qual as relações de poder tornam-se visíveis, e o conhecimento nele corporificado as traduz, deixando claro, no caso dos surdos, que o poder hegemônico nos contextos referidos de pseudoinclusão é dos que ouvem.

Desta feita, na sala de aula, todo o conhecimento abordado é próprio dos sujeitos ouvintes, construído dentro da cultura ouvinte, tendo a língua oral-auditiva como língua de instrução, logo, norteadora de toda a perspectiva de ensino, inclusive dos métodos e estratégias utilizados para mediação das relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. E o aluno surdo sequer é mencionado como sujeito cultural, de maneira que o ocultamento da sua cultura reproduz as estruturas sociais pelas quais ele permanece perspectivado como um ser deficiente.

Este espaço conflituoso de disputas entre o movimento surdo e o MEC/SEESP busca enfatizar a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial.

[...], pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula,

realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO E REZENDE, 2014, p.88)".

Com a compreensão de que as comunidades surdas possuem uma diferença cultural, que é manifestada principalmente por uma língua visual-espacial própria, os surdos passam a defender a incorporação da educação bilíngue como principal estratégia de luta por uma educação inclusiva de qualidade.

Frente as atuais políticas de educação inclusiva, muitos duelos têm sido travados com o objetivo de fazer valer a tônica de expressões como “nada sobre nós sem nós”, onde os surdos questionam o desentendimento recorrente que há sobre quais aspectos são de fato capazes de incluir estes sujeitos na sociedade, considerando o acesso à educação e à construção do conhecimento (JUNG, 2011).

Entendemos que as discussões sobre o processo inclusivo dos surdos precisam contemplar a perspectiva destes sujeitos, rompendo com um comportamento tutelar em relação a eles e que, conforme Foucault (1995, p. 70-71), é advindo de “um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito mais profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade”.

A disputa entre Estado e movimentos sociais em relação ao sentido da educação bilíngue para surdos produziu a maior mobilização nacional da comunidade surda, desde a CONAE 2010 para assegurar que suas ementas ao texto do Plano Nacional de Educação fossem referendadas. Quatro anos depois, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) contempla a reivindicação dos surdos ao direito à escola bilíngue, além do atendimento educacional realizado na escola inclusiva, conforme já citamos na Estratégia 4.7 da meta 4 do PNE.

A diretriz da preferência ao ensino regular se mantém, embora haja a abertura para o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados para o público-alvo da educação especial. No conjunto de estratégias da meta 4, as propostas destacam a ampliação das salas de recursos multifuncionais como forma preferencial de organização do AEE para surdos, a formação continuada de professores para o AEE complementar, na rede pública de ensino regular (4.3); aprofundar a acessibilidade nas escolas públicas com destaque à oferta da

educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras (4.4); ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (4.6) e assim por diante.

Minha visão como professor e pesquisador surdo é que temos que olhar a diversidade de realidades que compõem o Brasil, analisando, em primeiro lugar, as dificuldades que temos para mapear a população surda bilíngue brasileira.

Os números do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010) apontam 5,7 milhões de pessoas surdas e com deficiência auditiva no Brasil. Começa aí um problema na definição do público-alvo da educação bilíngue no Brasil. As categorias de classificação utilizadas são agrupadas em três aspectos audiológicos: "não consegue ouvir de modo algum"; "grande dificuldade para ouvir" ou "alguma dificuldade para ouvir". No Censo Escolar (INEP, 2012), as categorias utilizadas não levam em conta essa classificação e os números apresentados são: Educação Básica com 74.547 alunos surdos, 4.485 crianças matriculadas na educação infantil, 51.330 estudantes matriculados no ensino fundamental e apenas 8751 matrículas no ensino médio, com 370 matrículas na educação profissional. O "inchaço" concentra-se na EJA com 9.611 matriculados. No Censo da Educação Superior (INEP, 2011) seriam 5.660 estudantes matriculados, sendo 1.582 surdos, 4.078 com deficiência auditiva e 148 com surdocegueira (novamente categorias distintas para classificar os grupos) (BRASIL, 2013, p.4) . No Paraná, a população estimada é de 516 mil habitantes surdos (nas três categorias do Censo 2010), correspondente a 4,93% dos 10.444.526 da população do Estado.

Em pesquisa recente, Silva (2016, p.86) aponta a dificuldade de levantar dados sobre a população surda em nosso país, porque o IBGE não incorporou a variável da população brasileira que é usuária da Libras (surdos ou ouvintes), mesmo existindo a lei federal que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas no país. Se os órgãos gestores tivessem esse mapeamento poderiam ser encaminhadas pesquisas e políticas linguísticas mais efetivas para a comunidade surda.

Em pesquisa realizada sobre estudantes surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo, Resende e Lacerda (2013) argumentam como são imprecisos os dados disponibilizados pelo

Inep sobre essa população, desde a forma de identificação dessas pessoas, já que desconsideram a importante questão da forma de comunicação para o levantamento e centram o mapeamento nas perdas auditivas apresentadas, tendo como foco uma questão biológica.

O que se pode perceber no conceito de surdez trazido pelo INEP é que se refere a uma definição determinada pelo aspecto biológico, focada na perda auditiva, enquanto que o conceito evidenciado pelo Decreto nº 5.626/2005 se volta para uma especificidade fundamental da pessoa surda, qual seja, a utilização de uma outra língua, que, por sua vez, conduz a uma forma diferenciada de ver o mundo, a partir das experiências visuais (RESENDE E LACERDA, 2013, p. 420)

Para as autoras atendimento adequado significa mapeamento correto das informações, incorporando estudos e conceitos acadêmicos como norteadores de futuros investimentos e ações na política educacional.

A alternativa da escola bilíngue, além da escola inclusiva pode ser realizada em municípios de grande e médio porte, com um número maior de estudantes surdos e uma comunidade surda mais organizada politicamente. O município de Curitiba pode ser utilizado como exemplo, pois, segundo o Censo 2010, com uma população de 1.751.907 habitantes, na estimativa de pessoas surdas nas três categorias teriam: não consegue ouvir de modo algum (3.621 ou 0,20%), grande dificuldade de ouvir (13.757 ou 0,78%) e com alguma dificuldade de ouvir (61.806 ou 3,52%) (IBGE, 2010)

Considerando que o grupo “não consegue ouvir de modo algum” e “grande dificuldade de ouvir” seriam potenciais membros usuários da Libras como forma principal de comunicação, teríamos uma comunidade surda de cerca de 17 mil pessoas ou quase 1% da população.

Mas como desenvolver a educação de surdos em municípios de pequeno porte, em que a população surda em idade escolar seria muito pequena para a criação de uma escola bilíngue? A resposta a essa pergunta já vem sendo dada pelos municípios que ampliaram o número de salas de recursos multifuncionais para o AEE dos estudantes surdos.

No entanto, o que falta é mapeamento de quantas pessoas estariam em idade escolar, matriculadas e sem atendimento para poder planejar uma política

educacional adequada. O primeiro aspecto a se considerar no campo da política educacional é ter uma ideia correta de quantos seriam os estudantes surdos matriculados na Educação Básica que se beneficiariam de uma proposta de educação bilíngue.

Nossa opinião em relação à implantação das salas de recursos multifuncionais para atendimento aos estudantes surdos é que o atendimento só será efetivo, se houver profissionais bilíngues, isto é, professores que dominem a Libras e a língua portuguesa, conforme aponta o Decreto 5626/2005. Para garantir o acesso à Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) na modalidade escrita, a escola precisa ter não apenas professores bilíngues, mas também professores surdos e funcionários que utilizem Libras para estabelecer a comunicação com os professores e estudantes surdos.

Droganes (2010) aponta que o acesso à educação básica prevê a definição de políticas públicas visando garantir condições para o ingresso de crianças e adolescentes às diferentes etapas e modalidades de ensino. No entanto, observamos que a falta de um debate aprofundado do que significa uma política linguística que respeite as necessidades diferenciadas de alunos/as surdos/as, principalmente na educação infantil e anos iniciais, tem alimentado problemas na gestão de políticas públicas na educação básica em relação ao direito à educação bilíngue para surdos/as.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi concebida a partir de um discurso que tem como objetivo valorizar os processos inclusivos dos alunos "a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação [social] dos sujeitos" (BRASIL, 2008, p. 1). Para a garantia desse processo, há a necessidade de uma reorganização estrutural e cultural dos sistemas de ensino a fim de que estes se tornem inclusivos, de forma a assegurar o atendimento das especificidades educacionais de todos os alunos.

Concordamos com o princípio de que repensar a organização escolar, a fim de atender as especificidades de todos os alunos, implica, sim, mudar a estrutura e a cultura da escola, porém também significa reconhecer a cultura a qual cada grupo de alunos pertence. Isso significa não só mudar, mas integrar as inúmeras culturas

em contato no espaço escolar.

Embora a intenção do governo federal busque acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, para constituir políticas educacionais com qualidade para todos os alunos, percebemos uma resistência em incorporar as produções acadêmicas do campo dos Estudos Surdos e reivindicações do movimento surdo nacional e suas lutas sociais, quando está em discussão o incentivo à criação de escolas bilíngües para surdos como alternativa ao AEE em escola inclusiva.

Os textos que constituem a política nacional de inclusão reconhecem que a democratização da educação é acompanhada do paradoxo inclusão/exclusão, pois, mesmo universalizando o acesso, muitos grupos considerados “fora dos padrões homogeneizadores” (BRASIL, 2008, p. 6), exatamente como acontece com pessoas surdas que são matriculadas nas escolas, mas ao falarem uma língua diferente dos demais alunos, também são excluídos do princípio de igualdade no acesso ao conhecimento, por meio de sua língua materna.

A maioria das escolas inclusivas que recebem estudantes surdos não estão preparadas para atender as suas especificidades, visto que o currículo e o método de ensino são voltados para pessoas ouvintes que utilizam a língua portuguesa como sua primeira língua. Desta forma, ao ser “incluído” em sala de aula, os surdos ficam em defasagem em relação aos demais estudantes, desrespeitando os princípios que garantem que a diversidade humana deve ter atendimento garantido no processo educacional, anunciado na Constituição Federal.

Nesse sentido, as políticas educacionais em favor da educação bilíngue para surdos, colocando em pauta a criação de escolas bilíngües devem ser analisadas, sob o ponto de vista das lutas sociais dos movimentos surdos, para que estes estudantes não continuem fracassando ou com prejuízo na aprendizagem e no desenvolvimento escolar.

Para o estudante surdo o modelo inclusivo sala regular em um turno e AEE no contraturno traz a sensação de duas escolas diferentes: em uma escola (inclusão) o professor não sabe Libras e não se comunica diretamente com o aluno; em outra escola (AEE) ele tem a oportunidade de aprender em língua de sinais e reforçar os conteúdos do turno regular. É importante lembrar que a oferta do AEE

sempre é feita no contraturno da escola regular, ou seja, este estudante (sobretudo as crianças) fica sujeito a uma rotina exaustiva de estudo. Esta situação não se configuraria em uma escola bilíngue, por exemplo, já que no turno de escolarização estariam garantidos conteúdos em língua de sinais.

No entanto, a alternativa da escola inclusiva com AEE tem se colocado como a única forma de atendimento especializado possível para surdos, na grande maioria dos municípios brasileiros.

Portanto, temos que pensar a política educacional e partir dessas duas possibilidades e entender que, nos próximos dez anos, como anuncia o PNE (BRASIL, 2014) deve haver planejamento efetivo que incorpore os princípios da educação bilíngue ao sistema educacional, para que o estudante surdo que tem apenas o ensino regular como alternativa de escolarização não seja prejudicado.

Diante desses desafios, no próximo capítulo, apresentaremos os dados coletados em nossa pesquisa de campo, envolvendo a concretização da política educacional nos dois contextos de ensino: a escola bilíngue e a escola inclusiva (AEE), como forma de conhecer mais efetivamente os desafios da inclusão escolar para estudantes surdos.

4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ESCOLA BILÍNGUE E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ESTUDO COMPARATIVO A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS¹⁵

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo comparativo de fundamentos da política de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva com atendimento educacional especializado (AEE) na Região Metropolitana de Curitiba. Nos capítulos anteriores, buscamos identificar o sentido da educação bilíngue expresso nos documentos legais e nas reivindicações do movimento surdo brasileiro, contrapondo diferenças e semelhanças nessas posições.

Neste capítulo, vamos apresentar como essas concepções são apreendidas pelas professoras que trabalham na educação de surdos e transformadas em ações na organização do trabalho pedagógico que desenvolvem nas escolas.

Os dois contextos de ensino selecionados para a pesquisa se justificam em razão da tensão permanente que confronta as posições defendidas pelo movimento surdo (escola bilíngue para surdos), representado pela Feneis, e as diretrizes presentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (escola inclusiva com AEE). Buscamos ouvir as professoras que atuam nesses dois contextos de ensino por entendermos que essas profissionais assumem protagonismo na implementação da política educacional e suas concepções e práticas sobre os rumos da educação de surdos são os elementos que materializam a política inclusiva no dia a dia das escolas.

O critério principal para a seleção das escolas se refere ao fato da oferta de escolarização previstas na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), Estratégia 4.7 (BRASIL, 2014) prever duas possibilidades: (I) a escola bilíngue para surdos, localizada em Curitiba (aqui denominada EB) e (II) as escolas inclusivas com atendimento educacional especializado (AEE), complementar ofertado no contraturno do ensino regular, localizadas em Araucária e Pinhais (aqui denominadas AEE-1 e AEE-2), conforme mapa na Figura 5.

¹⁵ As professoras entrevistadas nesta pesquisa são 100% do sexo feminino, razão pela qual utilizaremos o gênero feminino aos nos referirmos a elas.

FIGURA 5 – MUNICÍPIOS DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA



Fontes: <http://www.policiacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=71>

Os municípios selecionados têm características socioeconômicas bastante diversificadas. Municípios da Região Metropolitana de Curitiba, ao longo da década de 1990, contribuíram de forma fundamental para a inserção do Paraná na dinâmica espacial da economia brasileira. Araucária, localizado na região metropolitana sul de Curitiba, é o 3º PIB do Paraná, com grande destaque na economia paranaense por fazer parte do polo de investimentos petroquímicos por ter a sede da Refinaria Getúlio Vargas da Petrobrás com atividades de refino de petróleo e a criação do Centro Industrial de Araucária (Ciar), o que favoreceu a agregação de outras atividades industriais que garantiram ao município posição de destaque na participação econômica do Estado. (NOJIMA, MOURA, SILVA, 2004). Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, a renda per capita média de Araucária cresceu 118,61% nas últimas duas décadas e a proporção de pessoas pobres (per capita inferior a R\$ 140,00) é de 3,13%, em 2010. No município, a proporção de crianças de 5 a 6 anos

na escola é de 84,67%, em 2010, 89,63% no ensino fundamental e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 38,33%. O IDHM ocupa 526^o entre os municípios brasileiros. A população surda do município corresponde a 4.15% da população, conforme tabelas 1 e 2.

Pinhais localiza-se na Região Metropolitana de Curitiba, tornou-se oficialmente um município apenas em 1992, emancipando-se de Piraquara, é o menor dos 399 municípios paranaenses em área territorial. Apesar disso, está entre as 14 cidades mais populosas do estado, é o 10^o PIB do Paraná e consolida-se como um importante pólo de serviços e comércio da região, com participação econômica relevante na composição da renda do Estado por incorporar atividades como numa extensão física de Curitiba. Pinhais é o único município da RMC que possui maior participação do emprego formal municipal na Indústria (40,98%) (NOJIMA, MOURA, SILVA, 2004). No Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, a renda per capita média de Pinhais cresceu 114,08% nas últimas duas décadas (R\$ 911,51, em 2010) e a proporção de pessoas pobres de 3,00%. O município possui 91,05% de crianças de 5 a 6 anos na escola, 91,08% de crianças de 11 a 13 anos nos anos finais do ensino fundamental, 41,52% de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo. O IDHM ocupa 526^o entre os municípios brasileiros. A população surda do município corresponde a 4.25% da população, conforme tabelas 2 e 3.

Piraquara e Araucária possuem características socioeconômicas muito semelhantes e tem destaque no cenário paranaense.

Curitiba, capital do estado do Paraná, tem 323 anos e ocupa destaque no cenário nacional pelos índices de qualidade de vida que ostenta. A renda per capita média de Curitiba cresceu 79,99% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 878,39, em 1991, para R\$ 1.225,28, em 2000, e para R\$ 1.581,04, em 2010. Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 3,14%.¹⁶

No município, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 94,44%, crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 89,06%; e jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 57,79%. O IDHM ocupa 10^o posição entre os municípios brasileiros. A população surda corresponde a 4.51% do total, conforme as tabelas 1 e 2.

¹⁶ http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/curitiba_pr#renda acessado em 24.10.2016.

TABELA 1 – DADOS SOCIO-ECONÔMICOS DOS MUNICÍPIOS

DADOS SÓCIO ECONÔMICOS	CURITIBA	PINHAIS	ARAUCÁRIA
FUNDAÇÃO	29/03/1693	20/03/1992	11/02/1890
POPULAÇÃO (IBGE, 2010)	1.751.907	127.045	119.123
POPULAÇÃO SURDA (IBGE, 2010)	79.184 (4,51%)	5.404 (4,25%)	4.947 (4.15%)
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDHM 2010)	0,823	0,751	0,740
PIB PER CAPITA	1.581,00	911,51	814,39

FONTE: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/curitiba_pr#renda

TABELA 2 – POPULAÇÃO SURDA POR TIPO DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

BRASIL E MUNICÍPIO	TIPO DE DEFICIÊNCIA PERMANENTE	
BRASIL	Deficiência auditiva – não consegue de modo algum	344.206
	Deficiência auditiva – grande dificuldade	1.798.967
	Deficiência auditiva – alguma dificuldade	7.574.145
	TOTAL PAÍS	9.717.318
ARAUCÁRIAS - PR	Deficiência auditiva – não consegue de modo algum	238
	Deficiência auditiva – grande dificuldade	1.001
	Deficiência auditiva – alguma dificuldade	3.708
	TOTAL MUNICÍPIO	4947
PINHAIS - PR	Deficiência auditiva – não consegue de modo algum	367
	Deficiência auditiva – grande dificuldade	896
	Deficiência auditiva – alguma dificuldade	4.141
	TOTAL MUNICÍPIO	5.404
CURITIBA - PR	Deficiência auditiva – não consegue de modo algum	3.621
	Deficiência auditiva – grande dificuldade	13.757
	Deficiência auditiva – alguma dificuldade	61.806
	TOTAL MUNICÍPIO	79.184

Fonte: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=1495&z=t&o=1&i=P>

A escola inclusiva AEE-1 está localizada no município de Pinhais, na área metropolitana norte, a 12 km de Curitiba, oferece atendimento educacional especializado para 29 estudantes surdos matriculados na educação infantil (2), Ensino Fundamental (24) e Ensino Médio (3). A segunda escola inclusiva (AEE2), localizada no município de Araucária, na área metropolitana sul, a 29 km de Curitiba, oferece atendimento educacional especializado para 24 estudantes surdos matriculados na educação (educação infantil (3), Ensino Fundamental (16), Ensino Médio (2) e Ensino superior (3).

A escola bilíngue para surdos, localizada em Curitiba, é a mais antiga instituição especializada na área, fundada em 1953, além de ser o único estabelecimento da rede pública de ensino a ofertar educação básica exclusivamente para surdos, no Paraná. Oferece Educação Bilíngue para 96 estudantes surdos matriculados na educação infantil (3), Ensino Fundamental (51), Ensino Médio (30) e Ensino Técnico (12).

As escolas foram selecionadas pela sua representatividade quanto ao número de estudantes surdos matriculados, totalizando 141 estudantes atendidos nos três estabelecimentos, conforme Quadro 3.

QUADRO 3 – ALUNOS MATRICULADOS POR NÍVEL E ETAPA DE EDUCAÇÃO

ESCOLA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO TÉCNICO	ENSINO SUPERIOR	TOTAL
AEE-1	02	24	03	-	-	29
AEE-2	03	16	02	-	03	24
EB	03	51	30	12	-	96
TOTAL	08	91	35	12	03	141

Fonte: Dados do Autor (2015)

Como pode-se perceber, nos três municípios há uma concentração de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio e uma quantidade quase inexpressiva na educação infantil, etapa mais importante do atendimento educacional especializado, já que garantiria o acesso à Libras na primeira infância. Curioso observar que a escola AEE-2 realiza apoio especializado para estudantes no nível superior, embora a legislação tenha como diretriz o AEE somente na educação básica.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de ensino, analisados posteriormente à entrevista com as professoras, o objetivo da educação de surdos assim está declarado:

QUADRO 4 – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PPP

ESCOLAS	OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS
AEE-1	<p>“São objetivos deste centro de atendimento: Contribuir de forma significativa no processo de inclusão dos alunos com deficiências sensoriais no ensino regular de forma complementar e suplementar, garantindo qualidade em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Contribuir de forma significativa para que no cotidiano o aluno com deficiência sensorial desenvolva habilidades para a autonomia. Definir a metodologia a ser utilizada para o atendimento de alunos com cegueira, visão subnormal, ambliopia e distúrbios de alta-refração, entre outros. Favorecer a integração do surdo na sociedade, incentivando a educação bilíngue e o desenvolvimento tanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ampliar o entendimento da 2ª língua e da língua materna quando necessário, por meio de práticas de Letramento em várias áreas do conhecimento relacionando com a Língua de Sinais. Promover a educação formal e informal do aluno, por meio de oficinas, recursos tecnológicos e metodologias variadas e inovadoras. Incentivar uma vida independente e saudável, respeitando sua própria condição física. Prevenir as deficiências visual e auditiva, por meio de campanhas. Promover a inclusão sócio-econômica, através de parcerias com instituições da sociedade.” (2012, p.16)</p>
AEE-2	<p>O Capítulo V da LDB, no seu Art.58, assim como na Constituição da Federal de 1988, no seu Art.208, inciso III, estabelece aos educandos portadores de necessidades especiais, o direito à escolaridade oferecida preferencialmente na rede de ensino e no seu Art. 59 assegura a esses educandos. Organização específicas que atendam às suas necessidades, assim como profissionais capacitados, com especialização adequadas para a integração desse educando nas classes comuns e com especialização adequadas para a integração desse na sociedade. Considerando que a educação escola tem por finalidade contribuir, junto com a família e outras instituições sociais, para desenvolvimento integral do educando e seu preparo para a cidadania, o CAEE-S buscará conhecer o educando surdo, valorizada sua bagagem cultural, sua personalidade e seu ritmo de aprendizagem; tendo como princípio o respeito pelas diferenças individuais, a igualdade de direitos, abolindo qualquer forma de discriminação; objetivando educar o surdo para sua realização pessoa, buscando sua autonomia para exercer plenamente a cidadania; atuando no seu ambiente de forma crítica, responsável e competente. Em cumprimento ao que determina a lei (LDB e Constituição da Federal) e por acreditar numa educação inclusiva, o CAEE-S terá como objetivo garantir ao educando atendimento de Libras como L1, Língua Portuguesa na sua forma escrita como L2 e apoio pedagógico, todos estes com vistas à inserção social do educando surdo sendo de responsabilidade de todos os envolvidos com a sua formação, assegura-lhe no CAEE-S igualdade de oportunidade, desenvolvimento práticas e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais do educando surdo com vistas à suspensão das dificuldades no processo educativos. (2012, p.26).</p>

EB	Desenvolver a qualidade do processo ensino-aprendizagem da Libras. Despertar o interesse pela leitura de textos escritos na Língua Portuguesa. Reconhecer-se como cidadão historicamente situado e identificado com a luta da comunidade surda. (2012,p.6)
-----------	--

Fonte: Pesquisa do Autor (2015)

Nas três escolas foram realizados contatos com a direção do estabelecimento de ensino e a solicitação de pesquisa foi formalizada por meio de carta de apresentação (APÊNDICE 1), contendo os objetivos da pesquisa, além dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2), para ciência dos sujeitos entrevistados em relação a sua adesão à investigação e preservação do sigilo de sua identidade. No contato com a direção da escola (EB) e gestores municipais da educação especial (AEE), solicitamos que a entrevista deveria ser realizada com professoras que realizavam o trabalho diretamente com estudantes surdos, em qualquer etapa da educação básica. Assim, cada diretor/gestor indicou os profissionais, conforme critérios próprios, constituindo como sujeitos da pesquisa os seguintes profissionais:

QUADRO 5 – SUJEITOS DA PESQUISA

ESCOLA	PROFESSORAS ENTREVISTADAS
AEE-1	03
AEE-2	03
EB	05
TOTAL	11

Fonte: Pesquisa do Autor (2015)

Quanto aos sujeitos colaboradores da pesquisa, trata-se de 11 professoras diretamente envolvidas no atendimento educacional de surdos. Foram entrevistadas três professoras, em cada um dos municípios com AEE, e cinco professoras na escola bilíngue, sendo oito (8) ouvintes e três (3) surdos. As entrevistas foram realizadas nas escolas com a mediação do tradutor intérprete de Libras e registradas em vídeo para posterior transcrição das respostas das professoras. O contato foi individual com oito (8) professoras e coletivo com três (3) de uma mesma escola (AEE 1) que se negaram a responder as questões individualmente.

Para preservar a identidade das entrevistadas, as professoras vinculadas ao atendimento educacional especializado serão denominadas AEE 1, 2, 3, 4, 5, 6 e as

professoras da escola bilíngue de EB 7, 8, 9, 10 e 11, cujo perfil profissional apresentamos na Quadro 6:

QUADRO 6 – PERFIL DAS PROFESSORAS

SUJEITOS	SURDO OU OUVINTE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO
AEE 1	SURDO	F	Especialização	10 anos ou mais
AEE 2	OUVINTE	F	Especialização	10 anos ou mais
AEE 3	OUVINTE	F	Mestrado	10 anos ou mais
AEE 4	OUVINTE	F	Especialização	até 5 anos
AEE 5	OUVINTE	F	Graduação	até 5 anos
AEE 6	OUVINTE	F	Especialização	10 anos ou mais
EB 7	SURDO	F	Especialização	10 anos ou mais
EB 8	SURDO	F	Graduação	até 5 anos
EB 9	OUVINTE	F	Graduação	de 5 a 10 anos
EB 10	OUVINTE	F	Especialização	de 5 a 10 anos
EB 11	OUVINTE	F	Especialização	10 anos ou mais

Fonte: Dados do Autor (2015)

A entrevista semiestruturada seguiu roteiro com perguntas previamente elaboradas (APÊNDICE 3) que contemplava perguntas relacionadas aos seguintes eixos temáticos:

- I. Dados pessoais e formação (sexo, faixa etária, escolaridade, tempo de serviço (na área), carga horária de trabalho, onde/como aprendeu Libras, Formação na área de Libras)
- II. Concepção educação bilíngue
- III. Gestão do sistema de ensino
- IV. Organização do trabalho pedagógico

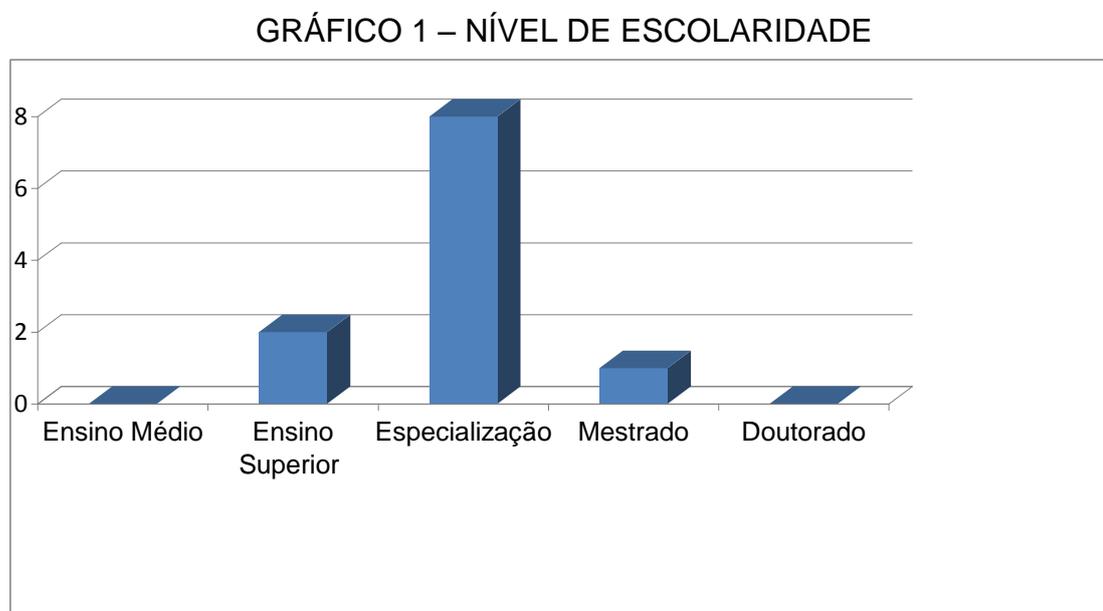
Como as entrevistas foram realizadas em Libras, com apoio de um tradutor intérprete e registradas em vídeo, a transcrição dos dados para a escrita foi realizada também pelo tradutor intérprete, a fim de que pudessem compor o apêndice do texto.

Passaremos a apresentar a análise dos dados coletados, sistematizamos as informações em quadros, gráficos e tabelas, de acordo com os objetivos da pesquisa e os eixos temáticos indicados para o estudo comparativo dos dois contextos de ensino.

4.1 DADOS PESSOAIS E DE FORMAÇÃO

Como destacado na Tabela 2, observamos que as professoras são em absoluta maioria do sexo feminino, compondo 100% da amostra, razão pela qual utilizaremos o gênero feminino para se referir aos sujeitos da pesquisa.

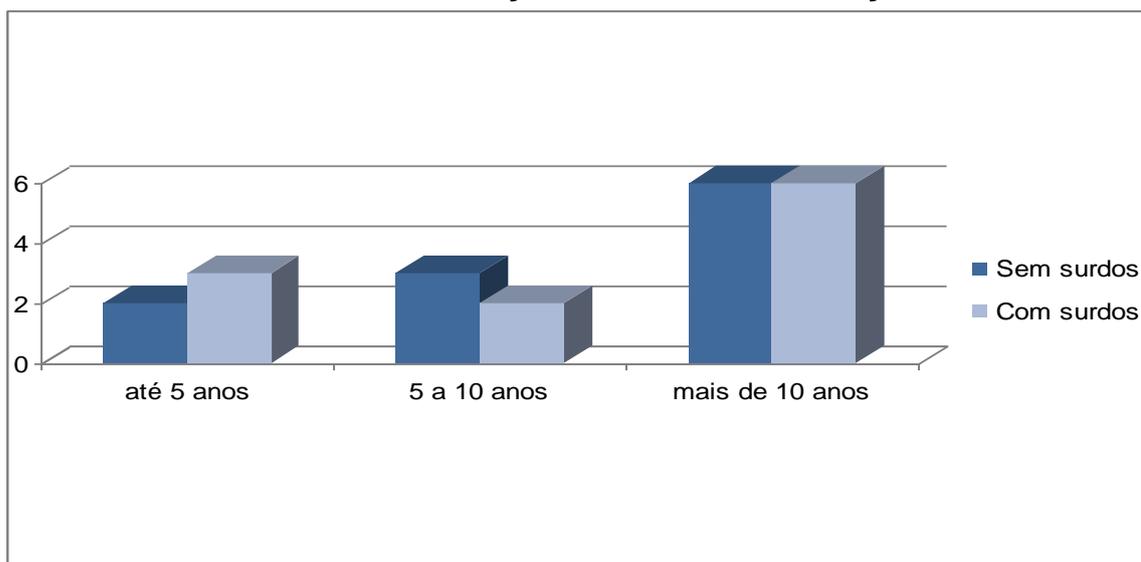
Em relação ao nível de escolaridade, todas as professoras possuem nível superior, sendo que 27% graduação, 64% especialização e 9% mestrado, conforme apontado no gráfico 1.



Fonte: Dados do autor (2015)

Sobre o tempo de serviço, observa-se no Gráfico 2 a indicação do tempo de serviço no magistério e experiência na educação de surdos; 18 % das professoras têm até 5 anos de tempo de serviço, 27% de 5 a 10 anos e 55% mais de 10 anos de magistério. A experiência na educação de surdos é semelhante: 27 % das professoras têm até 5 anos de tempo de serviço, 18% de 5 a 10 anos e 55% mais de 10 anos de magistério.

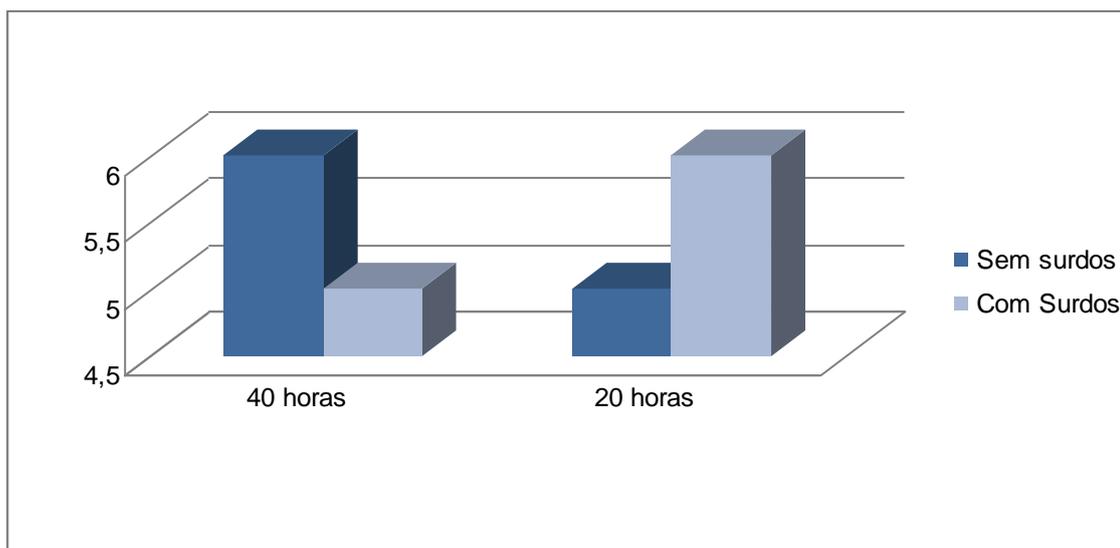
GRÁFICO 2 – TEMPO DE SERVIÇO E TEMPO DE SERVIÇO COM SURDOS



Fonte: Dados do autor (2015)

No Gráfico 3, observamos que a carga horária de trabalho semanal das professoras é de 55% 40 horas e 45% 20 horas. Já em relação à carga horária de trabalho com surdos há uma inversão nos dados, já que 45% atua em regime de 40 horas de trabalho e 55% com 20 horas de trabalho, o que demonstra que a maior parte das professoras divide sua jornada entre a educação regular e a educação de surdos (educação especial) conforme apontado no gráfico 3.

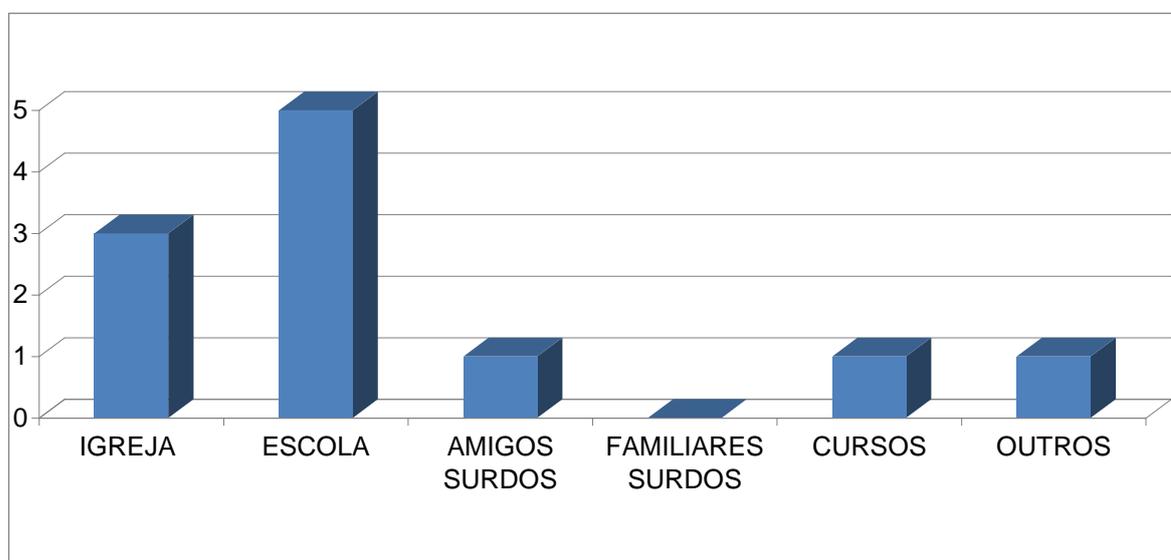
GRÁFICO 3 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS SURDOS



Fonte: Dados do autor (2015)

No que se refere a onde/como aprendeu Libras, o Gráfico 4 aponta que 27% aprenderam na igreja, 45% aprenderam na escola, 9% aprenderam com amigos surdos, 9% aprenderam em cursos, 9% aprenderam em outros lugares e nenhuma professora aprendeu com familiar surdo, conforme aponta o gráfico 4.

GRÁFICO 4 – ONDE/COMO APRENDEU LIBRAS



Fonte: Dados do autor (2015)

Os dados destacam a importância que a escola representa como comunidade linguística para aprendizado da Libras, já que ela não circula em outros espaços sociais, como ocorre com a língua oficial do país.

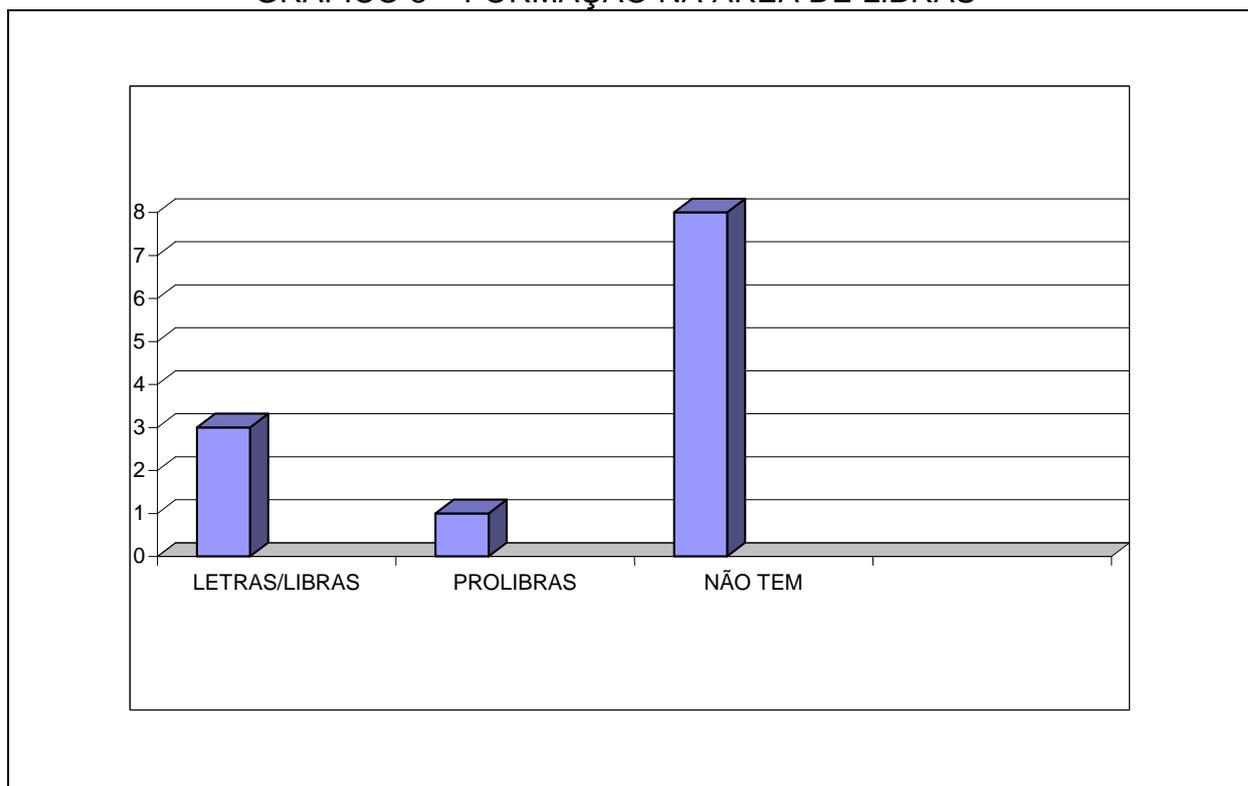
Rebouças e Azevedo (2011) apontam as escolas e classes de surdos como ambientes significativos para a construção da autoestima, já que todos são usuários da mesma língua e não há comparação de inferioridade com a língua falada por ouvintes. Estes locais constituem

Espaços de convivência [...] fundamentais para a preservação e o desenvolvimento de uma língua, bem como a cultura e a identidade surda vinculadas à LIBRAS. Sem estes espaços, até mesmo a solidariedade linguística e política entre os Surdos e os ouvintes implicados, fica ameaçada (2011, p.9)

Também as igrejas assumem um papel histórico indiscutível na difusão e ensino da Libras, conforme apresenta Silva (2011), em sua tese de doutorado “Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos”. Silva explica que igrejas católicas, batistas e Testemunhas de Jeová contribuem com a difusão da Libras nas práticas de evangelização de surdos que realizam. Ele cita como exemplos, além da formação de missionários-intérpretes, mais especificamente a contundente atividade da igreja de Testemunhas de Jeová que forma oradores em línguas de sinais, traduzem e encenam textos bíblicos, produzem vídeos e dicionários e realizam eventos grandiosos, onde a Libras é a língua oficial na comunicação.

Quanto à formação na área de Libras das professoras pesquisadas percebe-se que apenas 27% possuem formação em graduação em Letras/Libras, 9% possuem certificação do ProLibras (Exame de Proficiência em Libras) e 73%, isto é, a maioria das pesquisadas afirmaram não possuir nenhuma formação específica na área de Libras, conforme aponta o gráfico 5.

GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO NA AREA DE LIBRAS



Fonte: Dados do autor (2015)

Este dado resulta do fato de ainda serem muito recentes as políticas de formação de professoras na área de Libras. Apenas em 2005, o Decreto Federal 5626 instituiu as diretrizes para a formação de professoras de Libras em nível superior, por meio da oferta da Pedagogia Bilíngue, para formação de professoras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:

Art. 5 A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.(BRASIL, 2005)

Já para atuar nos anos finais do ensino fundamental, a formação inicial deve se dar em cursos de graduação em Letras Libras, conforme prevê o Art. 4:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005)

4.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Para Skliar (2000) a educação bilíngue para surdos, partindo de uma perspectiva política, pode ser definida como uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas. É uma visão bastante ampla que discute a educação bilíngue não é uma metodologia nova para educar surdos que envolve apenas o domínio de duas línguas em sua educação. Essa compreensão é simplificada e poderia gerar o risco de ser logo abandonada e substituída por outro “modismo”:

Essa definição, ainda que imprecisa, sugere que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Se a tendência contemporânea é fugir - intencional e/ou ingenuamente - de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico "especial", em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode-se transformar numa "neo-metodologia" colonialista, positivista, a-histórica e despolitizada. (SKLIAR, 1999, p. 07)

Como observamos no capítulo 3, em todos os documentos oficiais e, sobretudo na “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) a educação bilíngue é definida e resumida a esse conceito de uma proposta onde o ensino escolar deve ser ofertado em Libras, na Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Essa perspectiva limita a educação bilíngue ao campo da escolarização e exclui outros elementos que envolveriam uma política linguística de valorização da comunidade surda. Por se tratar de discurso corrente no meio educacional, neste eixo, as perguntas direcionadas às professoras foram as seguintes:

- Em sua opinião o que significa Educação Bilíngue?
- Que profissionais são necessários em uma escola bilíngue?
- Qual deve ser a língua mais importante na educação de surdos? Por quê?
- “A Libras e o português devem ser ensinados ao mesmo tempo? Primeiro Libras depois português? Primeiro português? Qual sua opinião?
- Como o português deve ser ensinado para surdos?

- Que conteúdos os surdos devem aprender em uma escola bilíngue? O currículo deve ser igual ao de crianças ouvintes?
- Qual a função do professor surdo? Qual a função do professor ouvinte?

Ao serem perguntadas **“Em sua opinião o que significa Educação Bilíngue?”**, obtivemos as seguintes respostas das professoras:

Independente do contexto em que atuam, as professoras reproduzem os discursos legais e oficiais sobre a educação bilíngue para surdos, resumindo sua definição à questão das línguas na educação dos surdos, como exemplificam os relatos que seguem:

“Bilinguismo? Bom, o conceito é a primeira língua ser Libras, para o surdo, e a segunda língua o Português escrito, pode ser oralizado, mas o foco é escrito. Primeira língua Libras, segunda língua Português.” (AEE 3)

“O ensino que vai acontecer paralelo com as duas línguas, onde tudo vai ser utilizado a língua de sinais.” (AEE 4)

“É o uso das duas línguas na instrução no ensino do surdo”. (AEE 5)

“Educação bilíngue no meu conceito seria a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita”. (AEE 6)

“Em uma escola de educação bilíngue, se ensina Libras e o Português, na modalidade escrita, sendo Libras a L1 e o Português escrito a L2. Na minha opinião essa forma de ensino contribui para o desenvolvimento do aluno”. (EB 7)

“Eu acredito que escola bilíngue é aquela que é voltada ao ensino de duas línguas, a Libras e o Português escrito. O objetivo do bilinguismo é aprender duas línguas ao mesmo tempo: Libras e Português escrito. “A pessoa precisa ter conhecimento nas duas línguas, não apenas em uma ou em outra, no bilinguismo precisa saber as duas.” (EB 8)

Há, em dois depoimentos a prioridade da Libras em relação ao português, no processo educacional, ou seja, uma hierarquia de valores que dá centralidade à língua “natural” do surdo, A educação bilíngue para mim é a educação onde você proporciona que os conhecimentos sejam passados para o aluno surdo em sua língua natural, a L1, dando oportunidade de ele ter acesso também a língua oficial do seu país, a Língua Portuguesa, mas tendo a sua língua, a Libras, reconhecida também, como a primeira língua no intuito de não apresentar barreiras para aprender (EB 9).

Chama a atenção que apenas no contexto do AEE a questão do ensino da “fala” aparece como preocupação dos professores, já que “*lá fora não há a comunicação de fato*”, se os surdos apenas aprenderem a sinalizar “[...] *Na escola, todos são surdos e sinalizantes, mas lá fora não há a comunicação de fato. Eu acredito nisso, não significa que sou ruim, mas, o bilinguismo é importante sim, porém, falta que haja comunicação fora do espaço escolar*” (AEE 1). Apesar de reconhecer a importância da Libras e da escrita, AEE2 cita a fonoaudióloga como uma profissional complementar ao trabalho feito pela escola para o ensino da modalidade oral da língua portuguesa.

De maneira geral, não se identifica diferenças nas concepções de educação bilíngue das professoras, já que não são problematizados outros aspectos relacionados à educação bilíngue como a questão da história e cultura surda no currículo das escolas.

Em relação à pergunta “**Que profissionais são necessários em uma escola bilíngue?**”, as respostas apontaram os seguintes profissionais: professor ouvinte bilíngue, professor surdo, tradutor intérprete de Libras, professor/intérprete, com experiências na área da surdez, fluentes em Libras, surdos, comunidade surda e que tratem das duas línguas.

“Primeiramente é importante o professor surdo, sempre, porque o aluno surdo tem a percepção da identidade surda através desse professor, ele é o mais importante. Em segundo lugar, o professor ouvinte bilíngue, ele precisa saber Libras. Todos os profissionais que fazem parte do quadro funcional da escola devem saber Libras. Metodologias específicas, por exemplo: o Português não deve ser ensinado como para o ouvinte, cópias, oralização... na escola bilíngue são necessárias metodologias para surdos: primeira língua Libras e segunda língua o Português, metodologia específica”. (AEE 3)

“Bom, professor, intérprete ou bilíngue e aí todo o apoio visual, todo desenvolvimento nesse sentido. É isso, acho que o básico é isso.” (AEE 4)

“Numa escola bilíngue ideal, professores surdos, professores ouvintes que dominem fluentemente a Libras, intérpretes, principalmente em relação, para ter contato com a família, e enfim... talvez pessoas da comunidade surda, instituições, federações que participem também.” (EB 9)

A partir das respostas foi possível verificar que há ainda muita confusão em relação aos papéis que cada profissional assume na educação bilíngue. De modo geral, há uma tendência por parte das professoras que atuam no AEE em apontar o tradutor intérprete de Libras como sendo o principal profissional da educação bilín-

que. Isso é bastante compreensível, já que a escolarização formal do estudante surdo só seria possível (e acessível) se houver a mediação dos intérpretes, pois na maioria das vezes a professora de sala de aula desconhece a Libras e as necessidades linguísticas diferenciadas dos surdos. Como o AEE é um atendimento complementar, no contraturno, a maioria das professoras secundarizam o seu papel em relação à função do intérprete no contexto inclusivo, ainda que a professora AEE 5 faça menção da necessidade de professor ter conhecimento em Libras:

“Eu acho que assim, o professor regente tem que ter conhecimento da estrutura da Libras e como o surdo aprende. Então seria um professor com essa formação e o auxílio do tradutor intérprete em sala de aula”. (AEE 5)

“Professor/intérprete, professor que saiba Língua de Sinais, esse seria o básico vamos dizer né, que é o que seria o mais importante da escola, mas também toda a escola tem que estar adaptada também para esse surdo, com a direção, pedagogo, a escola toda.” (AEE 6)

As três professoras surdas destacam a necessidade de as professoras serem bilíngues, já que os surdos são minoria na escola para que a comunicação seja direta, o ensino seja efetivo, sem a dependência do intérprete; só reconhecem a necessidade do apoio do intérprete, porque as professoras não dominam Libras.

“Precisa de professor ouvinte que domine Libras, na educação bilíngue o ensino precisa ser em Libras, não precisa ter um intérprete porque o professor sabe muito bem Língua de Sinais. Se o professor não sabe Libras, e precisa do intérprete, a informação sempre vai passar do professor para o intérprete e depois para a turma, isso se torna dependência do intérprete. Então o professor precisa saber Libras, ser igual, pode ser ouvinte mas vai passar o conteúdo com naturalidade. Precisa ter um intérprete? Não, pois ele não tem função, nesse sentido”. (AEE 1)

“Na verdade aqui na escola os professores surdos são minoria, eu percebo que ainda faltam professores surdos em diversas disciplinas. Aqui predomina professores ouvintes, que em sua maioria não sabem Libras, por isso necessitam do intérprete em sala de aula”. (EB 7)

“Precisa de profissionais experientes na área da surdez, que conheçam a cultura surda, que entendam o que o surdo sente, quais as dificuldades, os motivos pelos quais os surdos sentem de tal forma, também conhecer o contexto familiar. Não basta apenas saber Libras, tem que ter conhecimento sobre o sujeito surdo. Tem que saber o que é o bilinguismo, e qual o papel do profissional bilíngue. Esse profissional precisa ser fluente em Libras, para que a comunicação aconteça de forma natural sem nenhum bloqueio, então a fluência tem que vir da parte desse profissional e também do surdo”.(EB 8)

Quadros (2006) analisa que em muitos contextos de escolarização os intérpretes acabam assumindo a função de professoras, pois são os únicos profissionais

na escola a dominar a língua de sinais como língua de instrução. A autora analisa que a falta de recursos humanos capacitados nas escolas não garante o direito à educação, à comunicação e à informação dos estudantes surdos:

A educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS, 2006, p. 19).

O domínio da língua de sinais para atuar no processo educacional é o princípio fundamental para atuar na educação de surdos, mas nem sempre esse pressuposto é claramente incorporado pelos docentes. Uma das professoras afirma que na educação bilíngüe “não faz sentido não ter domínio do Português e saber perfeitamente Libras, no bilinguismo o que falta é mais fluência na Língua Portuguesa”.

Essa discussão é muito complexa, pois em contextos bilíngües em que uma das línguas tem menos prestígio que a outra, como é o caso da Libras e da língua portuguesa, há uma tendência em não se levar em conta essas relações desiguais e tratar as duas como se tivessem o mesmo valor social.

O professor surdo tem sido apontado por muitos estudiosos (CAMPELLO, 2006; REIS, 2006; MARTINS, 2010) como profissional bilíngüe de grande importância na educação de surdos, pelas possibilidades de identificação como modelos linguísticos e culturais para as crianças surdas.

Kyle (1999), importante pesquisador britânico, defende a ideia de que toda criança surda deveria ter uma educação bilíngüe. Para o autor, o desenvolvimento escolar dos surdos só ocorrerá de forma efetiva se a Libras for aceita e ensinada como primeira língua (L1) na educação de surdos, aliada ao aprendizado da modalidade escrita da língua oficial do país é ensinada como segunda língua (L2).

Por isso, uma importante variável para avaliar a efetividade da política de educação bilíngüe diz respeito à avaliação da proficiência linguística dos profissionais envolvidos diretamente na educação dos estudantes surdos. Davies (apud QUADROS, 1997) descreve três categorias de profissionais bilíngües: os professores de Libras (preferencialmente surdos), os professores bilíngües (surdos e /ou ouvintes), responsáveis pelo ensino dos conteúdos escolares e do português como L2,

que devem ser fluentes em Libras/língua portuguesa e os tradutores e intérpretes de Libras, responsáveis pela tradução (da Libras para o português oral, da Libras para escrita, do português oral para a Libras), na ausência de professoras bilíngues.

Em nossa investigação, ao perguntarmos às professoras **“Qual deve ser a língua mais importante na educação de surdos? Por quê?”**, apenas quatro professoras, todas da escola bilíngue responderam incondicionalmente que a Libras é a língua mais importante na educação dos surdos:

“Língua de Sinais, Libras. Porque a Libras é a L1 dos surdos, conforme no bilinguismo, a L1 do surdo é a Língua de Sinais”.(EB 8)

“Eu acredito que seja Libras, porque é a língua natural deles. Eu acho que mais do que você passar o conhecimento, o processo de educação depende de você conhecer, do aluno poder se comunicar onde ele estiver, de poder raciocinar na sua língua, raciocinar na língua que é natural para ele. Então, acredito que para a educação de surdos a Libras é essencial, mas em todos os momentos, não só ali na hora em que o professor está passando um conhecimento, falando, tem que haver uma troca, tem que ser com a tia da cozinha, tem que ser com a direção, tem que ser com a pedagoga, todos deveria estar falando Libras para que ele tenha acesso as mais diversas pessoas dentro do centro de ensino”.(EB 9)

“Libras, porque é a maneira que ele se comunica mais facilmente” (EB 10)

“Primeiro lugar a Língua de Sinais, porque é a língua própria do surdo, que é o jeito que ele vai se identificar mais”. (EB 11)

É interessante notar que nenhum professor faz a discussão da importância da língua de sinais como língua materna. A língua materna, ou a primeira língua (L1) normalmente é a língua que aprendemos primeiro no ambiente familiar e também é frequentemente a língua da comunidade. Também se trata da língua adquirida de forma natural, através da interação com o meio envolvente, sem intervenção pedagógica e sem uma reflexão linguística. Para Bagno (2005) é possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa nas interações do indivíduo com a família e a comunidade, sendo a língua materna o caminho para aprender uma cultura de linguagem característica de seu meio social. Ou seja, a língua de sinais deve ser a primeira língua, porque apenas uma língua acessível (ou natural) pode ser nossa língua materna.

Todas as outras professoras apontam que a Libras é importante, mas sempre fazendo ressalvas ao português como indispensável no desenvolvimento dos surdos, seja porque a sociedade é ouvinte, seja porque a Libras está restrita ao espaço da escola, seja porque há alunos implantados, o português aparece ocupando

espaços de poder em relação à convicção de que a Libras é, de fato, o fundamento da educação bilíngue:

“A minha opinião é a seguinte: mais importante, e melhor, é a Língua de Sinais, claro. Mas também é importante ele saber português, porque em todos os lugares a língua que predomina é o Português, o surdo precisa conhecer o Português na modalidade escrita. Mas o ensino e as interações são feitos em Língua de Sinais, claro, a primeira língua”. (AEE 3)

“A Libras, porque o pensamento deles é fundamentalmente visual. Acho que primordial é isso, mas não pode esquecer da Língua Portuguesa porque eles estão inseridos num contexto onde todos, a maioria é ouvinte.” (AEE 4)

“Bom eu acredito que a Língua de Sinais seria de grande importância se a gente tivesse uma comunidade surda bem atuante. Mas a gente não tem isso, a gente tem a Língua de Sinais só dentro da escola e dentro do AEE, seria, o necessário seria essa comunicação efetiva em todos os espaços, mas não é o que nós temos hoje. Então a gente tem que lidar com o que nós temos. Nós temos oralidade e a Língua de Sinais aí a gente tem que fazer esse paralelo, lógico que a gente dá um valor imenso na Língua de Sinais, mas são as duas línguas que acompanham ele no processo educativo” (AEE 5)

“Então seria realmente a Libras para o surdo. Só que a gente aqui no AEE nós temos os implantados também, que utilizam a língua falada mesmo, a oralidade. Então o que seria para o surdo que a gente utiliza aqui no AEE, seria a Língua de Sinais e também temos os implantados e seria o Português”.(AEE 6)

Uma professora da escola bilíngue, embora defenda a importância do ambiente linguístico da escola, explicitamente coloca ambas as línguas na mesma hierarquia de importância, definindo “bilinguismo” e não uma ou outra língua na escala de valor na educação dos surdos:

“A minha experiência tem me revelado que o melhor é o bilinguismo. Eu já trabalhei no AEE, e percebo que os surdos que estudam na inclusão e depois em classes apenas de surdos, têm dificuldade em relação a essa duplicidade de espaços. Em escolas bilíngues com professores fluentes em Libras, o aluno consegue desenvolver o bilinguismo real”. (EB 7)

Muito interessante perceber que a questão das relações de poder entre a língua de sinais e a língua portuguesa na educação de surdos é mais evidenciada no contexto da escola inclusiva, já que a língua oral/escrita é predominante. Fernandes e Moreira (2010) explicam que tanto o contexto da escola comum quanto da escola bilíngue, ainda é pequeno o espaço ocupado pela Libras na educação de surdos. As autoras analisam que em programas de bilinguismo escolar há uma tendência de que os modelos assimilacionistas sejam dominantes. Nestes modelos, também chamados de transição, mesmo que a língua minoritária (no caso a Libras) seja

usada pelas professoras no início do processo e seu valor seja reconhecido nas séries iniciais, ela passa a ser substituída pelo português, conforme o aluno vai avançando na escolarização. É como se a Libras fosse utilizada como ponte, para a aprendizagem da língua mais importante. Esta prática estaria presente, tanto na escola inclusiva quanto na escola bilíngue:

Nas escolas comuns – onde se encontram matriculados a maioria dos estudantes surdos – o português é a única língua de interação e de instrução e, mesmo considerando a imersão na língua dominante, não há aprendizado possível pelas naturais barreiras de apropriação; nas escolas especiais (para surdos), nas quais se agregou, recentemente, a língua de sinais às práticas pedagógicas, o português acaba predominando como língua principal; em função do grande número de professores não-surdos não aprenderem ou terem fluência limitada em Libras; na dita escola inclusiva, o espaço concedido à Libras se faz pela presença de tradutores e intérpretes, ainda sem a necessária qualificação profissional, que acabam sendo os únicos modelos e interlocutores dos estudantes surdos (FERNANDES MOREIRA, 2009, p. 7)

Interessante que uma das professoras da escola bilíngue (EB11) se refere à língua de sinais como “linguagem” para se referir ao par linguístico presente na educação bilíngue para surdos, um mito que ainda necessita ser superado para a afirmação do status linguístico da Libras.

Complementando essa questão da relação entre as línguas, buscamos aprofundar a pergunta para observar como o professor se posiciona em relação ao tipo de bilinguismo: simultâneo (Libras e português ao mesmo tempo) ou sequencial (primeiro uma língua, depois da outra) e saber se a língua de sinais seria escolhida como principal língua na educação de surdos, como afirmam os principais autores da área.

Perguntamos **“A Libras e o português devem ser ensinados ao mesmo tempo? Primeiro Libras depois português? Primeiro português? Qual sua opinião?”**

Guarinello (2007), explica que o bilinguismo simultâneo requer a presença de profissionais surdos como modelos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) e profissionais ouvintes ensinando a língua majoritária do país, ou seja, o modelo simultâneo poderia ser desenvolvido tanto no contexto do AEE quanto da escola bilíngue, se profissionais surdos estiverem presentes. Vemos isso no depoimento das professoras nos dois contextos

“Na situação da prática pedagógica eu vejo da seguinte maneira: primeiro a Língua de Sinais, todo processo se norteia pela Língua de Sinais, depois a questão da produção escrita, a questão da leitura, da compreensão do texto, ou enfim, da Língua Portuguesa enquanto escrita mesmo. [...] Você produz direto na questão da Libras, com a estrutura da Libras, ainda mais com a presença da professora surda que é fundamental também”.(AEE 2)

“Ao mesmo tempo que se ensina Libras, também se ensina o Português? Por exemplo a minha disciplina é Libras, às vezes os alunos me perguntam sobre determinado vocabulário, e eu sou bilíngue, respondo! Mas a minha função não é ensinar Língua Portuguesa, é ensinar Libras! Eu posso passar vocabulários se eles me perguntam, é um pouco complicado, mas eu acho possível”. (EB 8)

Em relação ao bilinguismo sucessivo, é necessário que haja uma base linguística de L1 para posteriormente se aprender a L2. A realidade que citamos de os surdos nascerem em sua maioria em famílias ouvintes, acarreta como consequência que eles ficam anos sem acesso à Libras como língua materna e quando chegam à escola, se não houver profissionais bilíngues, será grande o prejuízo linguístico da criança. Mesmo assim, é interessante observar nos depoimentos que a língua portuguesa é que deve ganhar prioridade no processo educacional, em um bilinguismo que se revela monolinguismo, já que os surdos chegam à escola sem uma língua e lá são provados dela:

“Língua de Sinais tem um tempo, o ensino do Português tem tempo mais curto, porque as explicações são todas em Língua de Sinais. Eu acho que deveria ter um tempo maior dedicado ao ensino do Português, de palavras fazendo a ligação com os sinais. A Língua de Sinais eles já sabem, mas falta mais tempo para o Português. Tem que ser ensinado ao mesmo tempo, acompanhando o mesmo ritmo ambas as línguas. Menos tempo dedicado ao Português? Não, precisa caminhar junto para que haja uma compreensão melhor.” (AEE 1)

Além da falta de compreensão das perguntas por parte de algumas professoras percebe-se em suas respostas incertezas em relação ao tipo de bilinguismo (simultâneo ou sequencial), sobre o ensino de português como segunda língua e também sobre a aprendizagem como língua materna. Percebe-se também que mesmo com a atual legislação vigente e com os esforços de pesquisadores da área que defendem o ensino da Libras como primeira língua e o português como segunda língua na modalidade escrita ainda assim algumas professoras apontaram em suas respostas que trabalham a oralidade o que só reforça o uso do modelo clínico terapêutico. De acordo com Pereira (2014) até pouco tempo o português foi ensinado para os surdos na modalidade oral, o que demonstra abordagem oralista ainda pre-

sente na educação de surdos atualmente, hoje sendo justificada pelos alunos implantados:

“Depende novamente do caso, como a X acabou de falar. Na questão dos implantados é um outro desenvolvimento, focado na língua oral ali, enfim no oralismo mesmo, estimulando como ouvinte, desenvolvimento normal. E no caso do surdo, eu priorizaria, vejo que é dessa maneira, a questão da Libras paralelo com a Língua Portuguesa também escrita, a importância disso”.(AEE 4)

Quando perguntadas sobre como o português deve ser ensinado para surdos, percebemos que seis das onze entrevistadas não responderam à pergunta, seja por não descreverem encaminhamentos metodológicos, seja por atribuírem essa função a alguém. Percebemos que tanto as respostas das professoras do AEE quanto da escola bilíngue são muito semelhantes, com considerações muito amplas e pouco detalhamento sobre como ensinar crianças surdas. A principal diferença observada nas falas das professoras da escola bilíngue é que a responsabilidade de ensinar português deve ser de um professor específico e não de todos os profissionais da escola:

“Aqui na escola há aulas de Português, porém, infelizmente eu não sei responder pois não sou eu quem ministra” (EB 7)

“[...] mas não é a minha função, posso ajudar, explicar, dar apoio nesse sentido, afinal eles têm direito de aprender, então se eu sei posso responder, se não sei oriento que perguntem a outro professor de Língua Portuguesa ou qualquer outro que saiba (EB).

“O Português eu não sei te dizer exatamente, a disciplina Português, mas na minha disciplina eu sempre faço isso”(EB10).

“É bem difícil. Eu acho que o Português deveria ser ensinado por um professor surdo” (EB11).

Em relação às professoras que tentaram responder, a maioria das respostas dadas foi muito vaga, mas podemos identificar a preocupação comum com alguns princípios metodológicos: o ensino do “vocabulário” em contexto, a associação da palavra escrita com imagens, explorando o visual e a preocupação com o gênero textual, citado por uma delas:

“[...] palavras precisam ser anotadas, e depois cada uma é explicada em Língua de Sinais” (AEE1)

“[...] Geralmente a gente trabalha aqui por meio de um grande repertório de vocabulário, grande repertório de informações para a criança em relação aquele contexto, [...] aquele gênero discursivo (AEE2)

“[...] No começo é sempre texto, leitura, pesquisa de vocabulário, o letramento. (AEE3)

“[...]a gente parte do vocabulário, do uso desse vocabulário em contextos, e a gente faz para compreensão, a gente tem que usar a Língua de Sinais para dar sentido (AEE5)

“[...] a gente usa o Português escrito, e é com imagem e palavra, e essa palavra depois num contexto, numa frase num texto (AEE6)

Chamou a atenção que apenas uma professora da escola bilíngue destacou que a Libras deve ser a língua que servirá de base na mediação desse processo:

*“Então, eu acho que **depois da Libras bem aprendida**, porque eu vejo que muitos alunos chegam aqui na escola as vezes eles não dominam a Libras por falta de comunicação em casa. Eu acho que **nesse primeiro processo que a Libras está bem adquirida**, o Português deve ser natural. Desde a criança pequena, de repente, ela já tendo contato com as palavras, ou conto infantil, ou no próprio processo de alfabetização, mas eu acho que eles deveriam ver a palavra escrita em Português já desde pequeno, no primeiro contato na escola, **mas com a Libras bem adquirida**”(EB9)[grifos meus]*

A importância da língua de sinais ser a base do processo do aprendizado do português como segunda língua já foi estudada por vários pesquisadores da área como Fernandes (2006).

“[...] as situações de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos são mediadas apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco conhecimento dos Surdos em relação a essa forma de comunicação. [...] A forma mais adequada para estabelecer a comunicação com pessoas Surdas seria por meio da língua de sinais, pela modalidade visual-espacial que privilegia suas potencialidades. No entanto, devido ao desconhecimento dessa forma de comunicação pelos professores e pelos colegas de classe, a oralidade predomina e muitas das informações socializadas em sala de aula não são compartilhadas por alunos Surdos. Isso faz com que eles não tenham acesso aos conteúdos acadêmicos, o que dificulta seu aprendizado e sua produção nas avaliações. ” (FERNANDES, 2012, p. 107)

Por outro lado, as professoras dão pistas de que já ouviram falar sobre propostas de letramento para surdos e que essas propostas diferem da alfabetização, mas não falam explicitamente porque aprender português como segunda língua é diferente entre surdos e crianças ouvintes. Neste sentido,

“[...] a alfabetização, em sentido estrito, contraria a natureza do processo de apropriação da escrita pelos surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons (!!!). Se os surdos não têm acesso a experiências

auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer distinções perceptivas entre fonemas e grafemas, sua incursão ao mundo da escrita estaria inviabilizada por encaminhamentos metodológicos que tomem como ponto de partida a oralidade (FERNANDES, 2006, p.11).

Portanto, o ensino da língua portuguesa escrita para surdos deve ser pautado no letramento, vale dizer, deve-se estimular a competência linguística do aluno surdo para aprendizagem de uma segunda língua, não através de um processo mecânico de significação/tradução ‘palavra por palavra’, mas estimulando-o a ‘pescar’ o contexto discursivo em que as palavras, enfim, o texto está inserido. Através do letramento, e não da alfabetização que envolve necessariamente capacidade auditiva, os Surdos são levados à compreensão de que as palavras não estão em ‘estado de dicionário’, e que comunicação é acima de tudo ‘negociar sentido’. Chama atenção, pois, o fato de que nenhuma das professoras mencionou que o processo de ensino-aprendizagem do português difere substancialmente entre surdos e ouvintes já que, para aqueles, o processo não passa pelo SOM (sílabas, fonema/grafema)

A próxima pergunta “que conteúdos os surdos devem aprender em uma escola bilíngue” e se “o currículo deve ser igual ao de crianças surdas”, buscou explorar o currículo da escola bilíngue para surdos. Nossa intenção era verificar se as professoras indicariam conteúdos diferentes daqueles ensinados na escola regular.

Percebemos que mais da metade dos participantes, de ambos os espaços, demonstram conhecimento pouco aprofundado sobre o tema, o que demonstra que não é um assunto debatido no projeto político-pedagógico das escolas.

De maneira geral, tanto as professoras do AEE quanto da escola bilíngue responderam que os surdos devem ter acesso ao mesmo currículo das demais crianças, ou seja, a Base Curricular Nacional Comum. A palavra “adaptação” apareceu nos dois contextos quando relacionadas a disciplinas específicas como o Português, Artes ou História, quanto à inclusão de conteúdos ou a critérios de avaliação.

“Então assim, tem que aprender realmente aquilo que faz parte da base nacional comum em relação à grade curricular da criança ouvinte, eu vejo dessa forma, porém, os objetivos, os critérios de avaliação devem ser diferentes nesse processo. E por ele se tratar de uma criança surda, ele tem sim que saber da história do surdo, saber da questão da arte surda,

*saber como que acontece a identidade, a forma de comunicação da criança surda, das famílias, enfim. Tem que ter conteúdos próprios para o surdo também” (AEE2)
 “Então, eu acredito que a escola bilíngue deveria ter o currículo adaptado sim, e trabalhar com projetos envolvendo as diversas áreas, como em Artes trabalhar os artistas surdos, para conhecer o que que tem para conhecer o que a comunidade surda tem de acúmulo.(EB9)*

Segundo a autora surda Carolina Hessel o currículo para surdos não pode ser um currículo adaptado dos ouvintes, mas deve observar as especificidades dos surdos, o “currículo de LS inclui os Estudos Surdos: Cultura Surda, Identidade, Povo, Empoderamento [...] daí a importância de um currículo adequado de Língua de Sinais para os alunos surdos.” (HESSEL, 2006, p. 17 e 18)

Aliás, apenas uma das professoras demonstrou conhecer os elementos constitutivos da cultura surda, como sua história, sua arte e forma de comunicação, além de sua importância em um projeto de educação bilíngue:

E por ele se tratar de uma criança surda, ele tem sim que saber da história do surdo, saber da questão da arte surda, saber como que acontece a identidade, a forma de comunicação da criança surda, das famílias, enfim. Tem que ter conteúdos próprios para o surdo também. Eu vejo dessa maneira. No AEE aqui, a gente está construindo, como eu falei, uma metodologia em relação a educação bilíngue, ao bilinguismo, nesses processos a gente trabalha com a professora X, que é a professora surda, ela trabalha a questão da identidade, história do surdo, conteúdos que são específicos para a criança surda (AEE3).

A política linguística defendida pelos surdos na atualidade está centrada na escola bilíngue, isto é, espaço linguístico onde o aluno surdo tem contato com professores surdos e ouvintes proficientes em língua de sinais além de pares que compartilhem da mesma experiência linguística e cultural. Enfim,

transpor os desafios impostos pela educação bilíngue requer repensar nossas práticas monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português) para uma educação linguística diferenciada, que também reconheça e incorpore ao currículo a língua minoritária, a Libras.” (FERNANDES, 2012, p. 106)

Uma fala de uma professora da EB destoou do grupo e demonstrou sua visão do aluno surdo como “incapaz”, com menos potencialidade do que as crianças ouvintes. Essa perspectiva é preocupante, sobretudo porque não está presente no espaço da escola regular onde o preconceito e desconhecimento sobre o que significa ser surdo é maior.

*“Eu acho o currículo das escolas ouvintes **muito pesados para os surdos**. Eu acho que tem que ser diferenciado. Tem muita coisa que **eles não conseguem abstrair**, muitos conceitos que **são muito difíceis de eles entender**, principalmente quando são pequenos. Por exemplo: substantivo, adjetivo, pronomes... eles não conseguem entender essa complexidade desses conteúdos, trabalha, mas eles não conseguem entender” (EB11)[grifos meus]*

É possível vislumbrar no discurso da professora a longa história da educação de surdos, uma história marcada durante décadas pela lógica da ‘normalização’, pelo padrão ouvintista de sujeito linguístico que subjetiva equivocadamente o surdo, na medida em que o concebe como “aquele que não ouve” ou como um “corpo a corrigir”. Mas como comparar ou igualar o que é diferente? Ao estabelecer um comparativo entre o aluno surdo e o ouvinte na resposta da professora EB11 estamos ingressando na arena da “norma instituída de como as coisas devem ser”, de tal modo que:

Aqueles que estão coerentes com o que a norma diz ser normal são vistos como normais. Aqueles que não estão de acordo com a normalidade são anormais. A norma é que define o normal e o anormal, para efeito de comparação e definição, [...] e o corpo surdo fica, assim, sujeito aos saberes médicos. (REZENDE, 2012, p.76)

O discurso de EB11, também, aponta para um lugar de culpabilização do sujeito surdo, pois ele é o “deficiente” e não o sistema monolíngue vigente que não privilegia a língua. Refletimos, como contraponto a esta resposta, que uma escola para surdos deve ter como relevante não só a língua de sinais, mas a cultura surda. Além disso, seguindo as pegadas de Skliar (2013) e Rezende (2012) uma inversão da epistemologia que informa e conforma a visão sobre o sujeito surdo como um ser inferior e incapaz, cuja única salvação seria ‘tornar-se ouvinte’, negando tudo o que legítima e de modo autêntico o representa: a sua língua, a sua cultura, a sua identidade, a sua história.

Por outro lado, Ladd (2013), pesquisador surdo britânico que inicia sua obra que discute o conceito de ‘Surdidade’¹⁷ (*‘Deafhood’*, em inglês) ‘desenhando’ com palavras a metáfora que subjaz o coração das pessoas surdas. Com o título “Dentro

¹⁷ O termo, na língua inglesa, é formado pelo uso do sufixo hood, que indica condição, estado ou grupo de pessoas/coisas a partilharem a mesma condição/estado – por exemplo, em brotherhood (irmandade), fatherhood (paternidade), priesthood (comunidade de clérigos), etc. Deafhood, por isso, pode ser traduzido como surdidade ou, como preferem alguns, “Ser Surdo”.

de um museu a surdez vai a julgamento”, Ladd (2013) pede que nos coloquemos em frente a um prédio em cuja entrada, pendurado por cima da porta, há um letreiro onde se lê: “SURDEZ”; nesta sala estão espalhados uma série de artefatos que representam uma epistemologia surda pautada na deficiência; porém, ao fundo, há uma parede atrás da qual existe uma outra sala, desconhecida em partes, com artefatos que dão outra perspectiva para a surdez:

A surdez pode ser inventada de outra forma que não pela prática discursiva médica, tanto que muitos pesquisadores surdos e ouvintes mostram isso em seus estudos acadêmicos e científicos. Assim, inventa-se a surdez numa outra perspectiva, num viés antropológico, em que se usa a língua de sinais como uma singularidade peculiar da cultura surda, dos sujeitos surdos. (REZENDE, 2012, p. 48)

Assim, afirmamos que uma escola bilíngue para os sujeitos surdos vai muito além da língua, ela inverte o discurso do ‘colonizador’, para usar as palavras de Freire (1980), que diz que a história começa com eles, que cultura e língua só a deles, que criatividade e prosódia, só a deles. Trata-se, pois, de pensar em outras fronteiras, outros sujeitos, outras imagens de alteridade, outros discursos, outras práticas e outros conjuntos de experiências vividas e pensadas. (REZENDE, 2012)

Na educação bilíngue para surdos é preciso repensar a equipe de profissionais da escola, pois se partimos do princípio que a educação será realizada em duas línguas – Libras e Língua Portuguesa – e que a forma principal de comunicação e acesso aos conteúdos deve ser feita pela língua de sinais.

O Decreto Federal 5626/2005 aponta três profissionais na educação bilíngue: o professor de Libras (preferencialmente surdo), o professor bilíngue e o tradutor intérprete de Libras. Sobre os dois últimos é importante esclarecer o trabalho de cada um, pois, enquanto o tradutor intérprete de Libras traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar, o professor bilíngue tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico (QUADROS, 2005). Seja na escola regular, seja na escola bilíngue conhecer a função e os papéis desses profissionais em um projeto de educação bilíngue é fundamental, por isso perguntamos: **“Qual a função do professor surdo? Qual a função do professor ouvinte?”**

No conjunto de respostas dadas, observamos a reprodução do senso-comum ao dizerem que a função do professor surdo é ensinar “Libras” e a do professor ouvinte é ensinar português, como já analisamos anteriormente (“Em sua opinião o que significa Educação Bilíngue?”), reduzindo a educação bilíngue apenas ao ensino das línguas. Contudo, ensinar a língua de sinais aos surdos é o mínimo do que se pode depreender da função do professor surdo, porém não só, como aponta a pesquisadora surda Flaviane Reis:

Observei que este professor surdo possui uma forma de ensino cultural, pois se vale da sua própria língua de sinais. Isto facilita a comunicação entre professor e alunos surdos. Isso os deixa com um entendimento mais claro. Percebi que os alunos surdos têm a sua cultura, sua identidade, sabem explicar muito bem em língua de sinais a respeito da cultura surda e suas articulações com o ser surdo. Continuando a observação, notei que o professor surdo interagiu com os alunos e estes ampliaram mais suas reflexões sobre o ser surdo. Algumas de suas sinalizações referem: O ser surdo tem o seu povo, tem mais experiência visual: exemplo vê o interprete na TV, contato com os surdos`. Nesse momento uma aluna lembrou: usamos o visual através das imagens, possibilitando mais dinâmica à aula. (REIS, 2006, p.38)

De acordo com essa visão da autora, apenas duas professoras (do AEE e da EB) apontaram para a função mais ampla do professor surdo no projeto de educação bilíngue:

“O professor surdo tem uma identidade própria que o ouvinte infelizmente não tem para estar ensinando, para estar trabalhando com a criança. [...]E o professor surdo ele é a referência”.(AEE2)

Então, o professor surdo, fora o seu conteúdo, ele tem uma experiência acumulada de vida que ele pode servir de exemplo. [...] o professor surdo é importantíssimo porque ele é o exemplo daquilo que ele já superou (EB9).

Corroborando esse entendimento, Padd Lady (2003) declara que o professor surdo é o modelo ideal e necessário para que a criança surda possa se construir enquanto sujeito, pois, é ele que, possui, além do referencial da língua de sinais como língua materna, os paradigmas fundantes da cultura surda, da arte surda, da literatura surda, enfim, do jeito de ‘ser surdo’ no mundo e a importância dessa experiência estar incorporada ao currículo. Afirma Ladd que “sem um entendimento apropriado da história, aqueles que praticam as ciências sociais aplicadas operam num vácuo por meio dos quais meramente perpetuam o neocolonialismo em curso.”

(LADD, 2003, p?). Incluímos no grupo citado por ele, as professoras e aqueles que de alguma forma trabalham junto à comunidade surda.

Já sobre a contribuição do professor ouvinte, cinco entrevistadas responderam que a sua função estaria restrita ao ensino da língua portuguesa, conforme ilustram os fragmentos:

“O papel do profissional ouvinte é trabalhar a Língua Portuguesa na modalidade escrita, eu vejo. Então assim, a produção da criança surda as vezes vem com faltas de coesão, artigo, clareza em algumas situações, aí vem o profissional ouvinte para fazer essa correção” (AEE2).

O professor regente usa a Língua de Sinais para todo o ensino e traz para ele a segunda língua que é a Língua Portuguesa, Língua Portuguesa escrita, sempre a Língua Portuguesa escrita, a gente fala Língua Portuguesa, mas a gente sabe que é no foco escrito (AEE8)

[...]Eu penso que os ouvintes devem ministrar as outras disciplinas, e os surdos Libras.(EB7)

Nota-se nas respostas que as professoras vislumbram a necessidade do professor ouvinte também ser fluente na língua de sinais para ensinar além do português, todas as demais disciplinas.

Se a fluência linguística em Libras seria uma condição para atuar na educação de surdos, passemos agora a analisar como a gestão do sistema de ensino estabelece ações e avaliação das políticas de educação bilíngue para surdos, na próxima seção.

4.3 GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO

Diante desse cenário que aponta uma contradição entre discurso oficial de política de educação bilíngue no Estado do Paraná pelas secretarias de educação e a realidade das escolas, no bloco de perguntas relativas ao eixo **GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO** buscamos obter informações da gestão da educação bilíngue pelas secretarias de educação, a partir da visão e depoimento das professoras. As perguntas que compuseram esse eixo são:

- 1) Como você foi selecionado para atuar na educação de surdos?

- 2) Quais os critérios a SEED/SME tem para selecionar professores para trabalhar com surdos?
- 3) Você concorda com esses critérios? Como deveria ser?
- 4) Qual a filosofia educacional adotada no AEE/escola (bilinguismo, CT outra)? Pode explicar como funciona?
- 5) Que orientações você recebeu da direção/coordenação da escola no trabalho com surdos?
- 6) Você faz cursos de capacitação regularmente? Quais, Carga horária? É suficiente? Que cursos você gostaria de fazer?
- 7) Você é avaliado na sua atuação com surdos? Quem avalia? Quais são os critérios de avaliação?

A resposta a essa questão revela a ausência e precariedade de uma política pública voltada à formação e seleção de profissionais bilíngues para a escola bilíngue por parte das secretarias municipais. Com exceção das professoras de Libras, de quem se exige formação na área (EB8 e EB9), as demais não passaram por processos seletivos que tivessem como critérios formação na área e conhecimento em Libras. Três professoras do AEE informaram que o ingresso se deu por meio de concurso público, ou seja, o procedimento padrão para atuar na rede pública municipal. Algumas relatam que iniciaram na educação especial em sala de recurso multifuncional (AEE2), ou que escolheram vaga diretamente na área (AEE3). Apenas uma destacou que as professoras fazem inscrição seguindo critérios como comprovar certificação de Libras (AEE5).

A aprovação em concurso, ao contrário do que se pudesse supor, não exigiu que os profissionais fossem proficientes nem ao menos tivessem conhecimento mínimo na língua que deve ser necessariamente a língua de instrução do surdo: a Libras. Todas as professoras deixaram claro em suas respostas que não conheciam a língua de sinais quando iniciaram o trabalho com surdos, e, não informam, tampouco, se atualmente dominam esta língua. Pesquisas sobre aprendizado de segundas línguas/línguas adicionais apontam que são necessários muitos anos de estudo e prática, além da imersão na comunidade falante, para se comunicar em uma língua “estrangeira”. Os depoimentos não indicam que esse processo esteja

sendo respeitado, anteriormente à atuação, justamente na escola especificamente voltada para surdos:

“Então, eu tinha interesse em trabalhar com surdos, em escola bilíngue, mas era mais por curiosidade, eu não tinha essa formação. [...]. Nesse ano fechou várias escolas, várias salas e eu fiquei sem escola, eu sou do quadro próprio do magistério da secretária de educação, e a menina do setor perguntou se eu queria trabalhar no Alcindo Fanaya, colégio bilíngue, vai ter intérprete em cada sala, eu falei que não tinha, não sabia Libras, ela disse que não tinha problema pois tinha intérprete. Então eu caí aqui meio que de para quedas porque a minha formação nunca foi voltada para trabalhar com surdos (EB9)

“No dia da distribuição de aula tinha o colégio Alcindo Fanaya, e eu escolhi, eu não sabia que era uma escola para surdos, lá o responsável pelo núcleo não tem nenhuma informação, eu perguntei que escola era essa, ele me disse que ficava na Vila Izabel, e eu peguei por ser próxima a minha escola e eu não sabia que era escola para surdos”(EB10)

A situação não é grave apenas entre os professores, já que os alunos também têm diferenças individuais e trajetórias diversas em relação ao conhecimento de Libras que eram ignorados pela escola, conforme relata a professora que pediu, ela própria para organizar os surdos por níveis de conhecimento:

“Na verdade, no início quando comecei a trabalhar aqui, eu percebi que era diferente [...] eu pedi para fazer a separação das turmas de acordo com a idade dos alunos [...] se era surdo profundo, meio surdo, se o ensino deveria ser primeiro focado em L1 depois L2, etc. Então havia alguns alunos que eram meio surdos e que não conheciam o alfabeto manual, e nessa mesma turma havia o surdo profundo que já conhecia mais[...]”(AEE1)

Se os docentes não têm formação linguística e as crianças surdas estão em fase de aquisição da língua e também são pouco fluentes como se forma o ambiente bilíngue debatido como fundamental no processo de bilinguismo na educação?

Em sua pesquisa de doutorado Fernandes (2003) diz que os professores ouvintes utilizavam o espaço da escola para aprender a língua de sinais, pois era o único local em que tinham contato com surdo, a autora chama a atenção para o paradoxo dessa situação, pois se a escola é o espaço para aprender a língua por meio da qual a professora vai ensinar, como os surdos aprendem os conteúdos escolares? Fernandes questiona: quem ensina e quem aprende nas escolas:

Trocando em miúdos: para que o aluno surdo tenha acesso à língua de sinais e às mesmas oportunidades educacionais e sociais que os demais alunos, ele necessita de professores bilíngues, já que os educadores surdos

representam um grupo minoritário nas escolas; como a maioria dos professores é ouvinte, há uma inversão de papéis e a escola se transforma no espaço privilegiado para a aprendizagem da língua de sinais na interação com seus alunos surdos. Quem ensina quem? O que se ensina nas escolas? Que língua de sinais é essa que os alunos surdos vêm aprendendo com seus professores ouvintes?

A resposta demonstra que na educação de surdos ainda há muito improvisado. Não raro, as políticas públicas de bilinguismo e inclusão ficam à margem de todo o processo educacional deste sujeito. Ora, o fato de que não há uma escolha feita adequadamente, vale dizer que obedece a critérios de seleção e aptidão, nem pela escola nem pelos profissionais que atuam na escola bilíngue, deixa ainda mais patente a falta de adoção de políticas públicas nestas instituições, cuja principal função é nortear as atividades do poder público. De qualquer forma, advogamos a importância de uma seleção consciente das professoras que atuam com surdos. É o mínimo que se espera.

Para investigarmos se as professoras tinham conhecimento de ações que têm sido empreendidas pelas secretarias de educação para a contratação de professoras bilíngues, perguntamos **“Quais critérios a SEED/SME têm para selecionar professores para trabalhar com surdos? E, em seguida, se concorda com os critérios?”**

Sobre os docentes, o Decreto Federal 5626/2005 em seu Capítulo IV assegura que para garantir o atendimento educacional especializado bilíngue para surdos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior deve assegurar professor de Libras e professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, obrigatoriamente, desde a educação infantil e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Assim, caberia ao Estado ter diretrizes objetivas sobre os critérios para atuar nas escolas bilíngues e /ou AEE.

Quando perguntados sobre quais critérios as Secretarias de Educação, municipais e Estaduais, se utilizam para selecionar professoras para trabalhar com surdos, três professoras não responderam à pergunta (AEE1, AEE4, EB8), uma informou que não havia critérios (EB11) e uma respondeu que não sabia, ou seja, metade das professoras desconhecem ações efetivas por parte do poder público

para a atuação. O curioso, como vimos no gráfico 2 (página XX), é que 45% das professoras trabalham com surdos há mais de 10 anos. No entanto, há insistência do desconhecimento, como exemplifica a fala de uma delas:

“Eu não sei quais são os critérios. Na verdade, eu desconheço, porque como esse ano foi bem confusa essa distribuição de aulas, então tinha lá as aulas e o professor pegou, sinceramente eu não sei como é, eu acho que não tem” (EB10).

Quanto às respostas dadas por professoras, tanto do AEE quanto da EB, apontam que a língua de sinais deveria ser um critério para atuação, mas não justificam o porquê:

“Mas não tem, por exemplo, o professor em sala regular, na inclusão [...] pode acontecer de conhecer Libras por uma questão própria, mas não tem essa exigência[...] lá é extremamente importante o contato com os pais das crianças, porém, lá na inclusão o profissional também tem que conhecer, o professor regente tem que saber Libras (AEE2)

“Pelo visto não tem muitos critérios, porque a própria questão do intérprete não tem concurso, é só por contrato temporário. O professor para trabalhar na escola bilíngue não foi pedido, em nenhum momento, nenhum tipo de proficiência para mim. Então, eu não sei como era antes, mas esse ano, que foi o ano que eu entrei aqui, não havia critério nenhum, quem quisesse basta boa vontade” (EB9)

Na verdade, o critério para atuação está apontado no Decreto 5.626/2005 (art. 14, parágrafo 1º, inciso III) quando dispõe “sobre a necessidade do professor regente de classe ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”, o que inclui o uso da língua de sinais na comunicação entre professores e alunos surdos.

Observa-se que o Estado não incorporou essa diretriz para contratar professoras que irão atuar na educação de surdos, embora haja legislação no Estado do Paraná normatizando a atuação do professor para atuar no AEE:

Terá prioridade para atuação no CAES¹⁸ o professor que, além da formação exigida por lei, apresentar comprovação de fluência em Libras por meio de certificado de proficiência em Libras, emitido pelo Ministério da Educação (Prolibras) ou Declaração (Intérprete ou Apoio Pedagógico) da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis (PARANÁ, 2008)

¹⁸ No Estado do Paraná, CAES significa Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez e corresponde ao atual atendimento educacional especializado, ou seja, realizado no contraturno como complementação curricular.

Do mesmo modo, no edital do Processo Seletivo Simplificado para atuar na escola para surdos pesquisada, o critério de seleção é a Licenciatura acrescida de formação em educação especial e proficiência em Libras. Sobre a proficiência, a Instrução Normativa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (005/2015 SEED/SUED) dispõe que é um pré-requisito para a contratação de professoras para atuar na escola de surdos, da mesma forma utilizada para a contratação de tradutor-intérprete:

4.1. [...]

- a) Diploma de conclusão do Curso Superior de Bacharelado em Letras Libras.
- b) Certificado de Proficiência de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, Prolibras/ MEC;
- c) Certificado e/ou Declaração do Curso de Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, expedido pela Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Especial, Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos – CAS-PR -; SEED/DEE/CAS-PR.
- d) Certificado e/ou Declaração de Tradutor e Intérprete de Libras expedido pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis/PR ou pela SEED/DEE/CAS-PR;
- e) Declaração de Apoio Pedagógico, da Feneis/PR ou SEED/DEE/CAS-PR, com validade de 1 (um) ano, em caráter emergencial. (PARANÁ, 2015)

Note-se que a Instrução Normativa requer a certificação de proficiência, porém com uma compreensão equivocada sobre esta, uma vez que aceita 'declaração de apoio pedagógico', o que por si só não comprova conhecimentos teóricos e práticos da língua de sinais. Vale dizer que para atuar no ensino de surdos, o Estado do Paraná não exige que o profissional seja proficiente na língua materna dos surdos.

Apesar da legislação existir e apontar a questão do conhecimento da Libras como elemento fundamental na atuação ela não vem sendo respeitada, está assimilada no discurso das professoras. Interessante observar que, independentemente do contexto (EB/AEE), quando a professora tem convicção do que significa educação bilíngue, ela defende que o poder público organize critérios de atuação como expressa a argumentação de duas delas:

“Não concordo com esses critérios. Até mesmo porque, como eu falei, não tem um critério, o professor recebe o surdo dentro da sala de aula. [...] então o meu objetivo, o meu sonho é juntar essas crianças do 2º ano e colocar com professor que seja bilíngue e mais o intérprete, já é um grande avanço, seria um grande avanço para nós, porque aí se conseguiria estabelecer um equilíbrio na questão do processo do conhecimento, da aprendizagem, do desenvolvimento da criança, do surdo, em relação aos ouvintes também. Não que esse equilí-

brio não aconteça, mas a gente percebe a dificuldade que o profissional, que não é bilíngue, tem em sala de aula com a criança surda” (AEE 2)

“Não, eu não concordo de jeito nenhum. Eu acho que assim, deveria talvez, ter na SEED assim temos um colégio para surdos, bilíngue, o professor que tiver interesse tem que ter proficiência [...] e talvez se a secretária de educação também oferecesse cursos dentro da área, dando curso de Libras para os professores, talvez muita gente tivesse interesse. Mas, o que acontece é que a escola era muito fechada, você não tinha acesso. Eu sou lotada no município, então essas vagas elas nunca apareciam para a distribuição de aula, nem para remoção. Então quem estava aqui eu não sei quem era, nem como chegou, não sei como foi o critério anteriormente [...] estou apaixonada, mas para o aluno é interessante que o professor já tenha a sua formação concluída, que esteja apto na língua dele, na língua L1, que possa desenvolver seu trabalho com excelência, não correr atrás enquanto ele está querendo se formar. Então realmente não existem critérios, não tem como concordar com isso. (EB9)

Os depoimentos demonstram que, na verdade, é impossível definir a educação como “bilíngue”, se as professoras não falam a mesma língua do aluno. Como já discutimos no capítulo 3, as políticas linguísticas adotadas na educação de surdos podem ser classificadas como monolíngues, pois, embora proponham o uso da Libras, apenas o português é utilizado como língua de instrução, o que vai contra a proposta de educação bilíngue para surdos, onde as línguas de instrução são a Libras como L1 e o português como L2. Enfim, “para realizar o bilinguismo dentro das escolas é preciso assumir a participação de duas línguas, garantindo o conhecimento de cada uma e refletindo sobre o lugar de cada uma no processo de aprendizagem.” (VIEIRA, 2011,)

Historicamente, desde o século XIX o Oralismo foi uma política linguística que proibiu a utilização da língua de sinais na educação de surdos. Na década de 1970, a Comunicação Total valia-se de uma combinação de sinalização e oralização isso a fim de dar conta do processo comunicativo com pessoas surdas e, só a partir de 1980/1990 é que o bilinguismo aparece no cenário educacional defendendo o uso da língua de sinais como primeira língua e a língua de registro do país na modalidade escrita.

Se a língua de sinais pode ser usada tanto no bilinguismo quanto na comunicação total, qual seria a diferença de defender o bilinguismo e não o bimodalismo na educação de surdos? Sobre isso, é importante esclarecer que a comunicação total pressupõe o uso de duas formas de comunicação simultâneas, já o bilinguismo pressupõe o uso não simultâneo, onde a língua de sinais e a modalidade escrita da L2 ocupam momentos diferentes.

Por isso, é importante ouvir a opinião das professoras sobre esse tema, quando perguntamos **“Qual a filosofia educacional adotada no AEE/escola (bilinguismo, CT¹⁹ outra) e como funciona.** Essa pergunta merece uma boa análise sobre o que significa discurso e prática.

Duas professoras não responderam (AEE e EB) e das que responderam, quatro informaram que a concepção adotada era o oralismo ou comunicação total, sendo que um destes pertencia à escola bilíngue.

“A comunicação total é pouco utilizada[...]lá fora na sociedade é mais fácil a comunicação” (aqui a professora revela que mesmo que pouca a comunicação total é utilizada, inclusive, depois desta afirmação ela acrescenta que o bilinguismo é algo difícil de acontecer pois é voltada quase que totalmente para o surdo) (AEE1)

“Às vezes se tem a comunicação total, não vou dizer para vocês que não. (AA2)

“Com [...] os alunos implantados e que não usam a língua de sinais a gente trabalha com o oral (AEE5)

No total foram sete a assumir o bilinguismo, como filosofia educacional, mas conforme se analisam as respostas, percebe-se a falta de compreensão e diferenciação de cada uma das filosofias educacionais. A educação que pressupõe o oralismo revela a crença que o pensamento depende da mediação da fala, e com isso ganha força a ideia que predominava na Idade Média, quando se acreditava que sem fala não há pensamento (FERNANDES, 2012). Já a Comunicação Total pressupõe que é possível misturar dois sistemas linguísticos, dois sistemas semióticos distintos onde o foco é a comunicação valendo-se de várias estratégias, como gestos, sinais e fala ao mesmo tempo. Para Goldfeld, há diferenças de concepção de surdez nestas posições:

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD 1997, p. 38).

¹⁹ COMUNICAÇÃO TOTAL é A Comunicação Total foi desenvolvida em meados de 1960, após o fracasso de Oralismo puro para muitos sujeitos surdos, que não tiveram o sucesso esperado na leitura de lábios e emissão de palavras. (fonte:

http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/libras/unidade3/comunicacao_total.htm) E o BIMODALISMO é ou português sinalizado, é o uso simultâneo de fala e de sinais, como se sabe. Entretanto, é concebido erroneamente por muitos educadores como o uso de fala e de língua de sinais. Um exemplo rápido para ilustrar a diferença. (fonte: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/educsurdos.pdf>)

Em seguida, quando perguntadas sobre como funciona o método utilizado pela escola, oito não responderam, sendo três delas da escola bilíngue, ou seja, aproximadamente 80% das professoras não souberam explicar qual a filosofia educacional da escola onde trabalham. Algumas sabiam até denominar um “método”, mas não conseguiam argumentar seus objetivos e práticas.

Do grupo que respondeu à questão como sendo “bilinguismo” a filosofia educacional, limitaram-se a destacar a sequencialidade das línguas na proposta bilíngue, embora não mencionem a modalidade, se escrita ou falada, sendo a sua diferenciação fator preponderante no bilinguismo para surdos:

“[...] trabalhar primeiro a língua materna dele, que é Libras, para depois trabalha o Português. (EB11).”

“[...] primeira língua a Libras, e segunda língua o Português”. (AEE3)

Se a professora não tem fluência em Libras, se desconhecem os fundamentos da educação bilíngue (na teoria e na prática), caberia à equipe de gestão da escola fazer um trabalho de orientação aos docentes, conforme a SEED expõe no texto “Organização do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2010):

Para além da função pedagógica de interlocução com o corpo docente para efetivação de uma prática pedagógica que cumpre com os pressupostos conceituais e práticos expostos no Projeto Político Pedagógico (e Proposta Pedagógica Curricular), há a função do pedagogo na gestão escolar. Ou seja, a função da Equipe Pedagógica encontra-se maximizada no processo educativo agindo em todos os espaços para a garantia da efetivação de um projeto de escola que cumpra com sua função política, pedagógica e social. (PARANÁ, 2010, p. 27)

Nesta perspectiva pensar a equipe da gestão escolar é ampliar a compreensão do processo educativo, na medida em que se torna responsável pela efetivação de um projeto de escola, e no que tange os surdos um projeto de educação bilíngue. Por sua vez, a Direção da escola deve, entre o mais, “dar suporte às atividades de planejamento e discussão do currículo, juntamente com a equipe pedagógica, bem como fazer o acompanhamento e avaliação da prática pedagógica.” (LIBÂNIO apud PARANÁ, 2010)

Diante dessas considerações, a pergunta **“Que orientações às pesquisadas recebem da direção/coordenação da escola no trabalho com**

surdos ?” foi feita e de forma semelhante oito das professoras deram respostas bastante vagas, como “[...]me deixaram a vontade nesse sentido”(AEE1); [...] todos os casos são definidos e encaminhados juntos [...] e vendo a individualidade de cada um. (AEE3); [...] a direção ela explicou um pouco como funcionava, que a escola era bilíngue [...] é uma busca pessoal (EB9) e [...] a escola comunica a gente bastante em relação em como você faz teu trabalho na sala de aula (EB10).

As professoras dos dois contextos apontam “participar de reuniões regulares da escola”, “obedecer às ordens da direção” “pesquisar o material do MEC que diz respeito ao AEE”, “fazer itinerância” como uma ação efetiva para desenvolver encaminhamentos metodológicos adequados, o que caracteriza uma prática de formação continuada, conforme dispõe a Meta 4 (PNE):

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014)

Conforme se vê a fomentação da formação continuada é uma das estratégias do Plano Nacional de educação, inclusive, para a AEE, e neste sentido, as professoras demonstram que estão imbuídas em alcançar uma formação mais adequada ao modelo que a comunidade surda almeja:

Eu sinto que falta mais orientações, mais trocas de experiências também. Por exemplo, na inclusão tem todas as diretrizes correspondentes a cada ano escolar, aqui no AEE não tem, isso faz muita falta. Tem que analisar o que determinada turma precisa de conteúdo e depois correr atrás de material, falta diretrizes para mostrar os caminhos certos, isso falta. Muitas vezes eu tenho que fazer minhas próprias pesquisas referentes a esse processo, o que temos disponível é apenas o material do MEC que diz respeito ao AEE, mas não nos diz nada do processo da educação básica ao ensino médio, isso não tem. Por exemplo, na educação infantil, o que é ensinado? Essa resposta não tem, então eu e as outras professoras nos reunimos para discutir qual o melhor caminho. É bem difícil pois faltam diretrizes. (AEE3)

Então, a direção ela explicou um pouco como funcionava, que a escola era bilíngue. No primeiro momento eu vi que, eu entendi, que a escola também está num processo de construir, de mudar a política pedagógica para escola bilíngue. A pedagoga também não tem formação para a comunidade surda, ela também não tem Libras, então ela me auxilia muito pouco. Quando eu tenho dúvida ou eu troco com os intérpretes em questão de metodologia, e aí o intérprete não faz só o papel de intérprete ele faz o papel de educador, porque quando eu tenho dúvida, qual a metodologia? Será que a essa metodologia está boa? Eu só tenho o intérprete para recorrer, ele é o meu canal de comunicação e é ele que tem mais contato com o surdo. A direção muitas vezes atarefada com outras questões, também não tem como dar o suporte. Então eu busco com os intérpretes, eu busco com colegas que estão estudando Libras comigo, professores de Libras dos cursos que eu estou fazendo fora para

auxiliar. Mas é uma busca pessoal e isso demanda um esforço pessoal, e aí eu retorno a dizer: bom seria se eu já estivesse formada para dar aula para esses alunos, essa busca toda faz com que a gente tenha erros primários que não precisariam acontecer. (EB9)

No que tange à condução do trabalho pedagógico, percebe-se que ambas as professoras relatam não possuírem diretrizes claras sobre como conduzir e sistematizar suas metodologias de ensino para surdos. Neste sentido, Goyos e Fernandes (2013, p. 5) apontam que o que diferencia a escola bilíngue das demais é a proposta bilíngue articulada por equipe pedagógica e pela existência de professoras fluentes na língua de sinais:

São escolas para surdos, podendo oferecer escolaridade desde a educação infantil até o ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. **A característica principal é a existência da proposta bilíngue articulada por equipe pedagógica e de professores com domínio²⁰ de Libras.** Os aspectos da cultura e identidade surdas estão incorporados ao currículo, que segue as mesmas linhas gerais das demais escolas comuns. Há um diferencial na disciplina de língua portuguesa, que é ofertada como segunda língua na modalidade escrita, com metodologia diferenciada. (grifos meus) (FERNANDES E GOYOS, 2013, p.5)

Ora, fazendo um contraponto com o relato das professoras, percebe-se que o que falta nas escolas para surdos, seja AEE ou escola bilíngue, é a articulação e orientação do trabalho do professor por equipe preparada para tanto. Sem isso, o professor não consegue conduzir adequadamente seu trabalho na escola.

Outro aspecto referente à formação continuada das professoras ficou contemplado na pergunta **“Você faz cursos de capacitação regularmente?”** **“Quais, Carga horária?”** **“É suficiente?”** **“Que cursos você gostaria de fazer?”**

Das respostas das professoras, constata-se que tanto AEE como EB fazem menção à formação linguística, inclusive citam instituições que aplicam testes de proficiência linguística (FENEIS, CAS, MEC) como instrumento de avaliação, o qual, todavia, não permite averiguar a prática de comunicação real com os alunos surdos.

²⁰ Importante esclarecer que ‘domínio de Libras’ conforme proposto pelas autoras, aqui é compreendido por mim como fluência na língua de sinais.

Ainda sobre esse tema, verifica-se uma forte tendência do AEE voltada para uma visão patológica, clínico-terapêutica, do surdo, isto é, o surdo ainda é visto como deficiente, diferentemente das respostas das professoras da EB que apontam para uma visão sócio antropológica do surdo, isto é, quando mencionam 'formação específica' elas estão se referindo à aprendizagem de língua de sinais, visto que o espaço em que atuam propõe uma educação bilíngue, o que causa certa estranheza já que sendo o espaço bilíngue é de se inferir que o ambiente escolar como um todo deveria favorecer o aprendizado da língua de sinais.

Percebe-se também que dos cursos citados pelas professoras surdas atuantes do AEE fazem menção sobre a falta de acessibilidade linguística, isto é, os intérpretes não estão presentes nos referidos cursos de formação, o que dificulta/impede a participação efetiva destas professoras.

No que se refere ao uso da língua portuguesa no processo de instrução, apenas o AEE menciona o uso do português como L2, embora, novamente, não mencione em qual modalidade, se escrito ou falado.

Perguntados sobre se faziam cursos de capacitação regularmente, todos os profissionais atuantes na EB e metade dos profissionais do AEE afirmaram que sim. A maioria das respostas, contudo, não aponta para a regularidade na formação, mas, para a esporadicidade, além de apontar para uma formação muito incipiente:

"já fiz Feneis [...] Agora o AEE teve o último curso do MEC, mas é só teoria novamente, mas eu participei [...] Já estudei, em Letras, segunda língua sendo o inglês e espanhol. Mas segunda língua voltada para surdos é diferente" (AEE3)

"A Secretaria não fornece muito curso não. O que a gente faz é por fora, por exemplo, curso de Libras eu pago para eu aprender a me comunicar com eles aqui (EB 10).

Perguntadas sobre a carga horária dos cursos, somente uma soube responder (EB9). Ao todo, dez não responderam. É interessante notar que, destas, sete haviam informado que fizeram cursos de formação, embora, não saibam informar a sua carga horária. Questionados se a carga horária era suficiente, cinco não responderam, e seis responderam que era insuficiente. Sobre quais cursos gostariam de fazer, nove não responderam. Duas responderam, porém, de modo vago:

"[...] Gostaria de fazer mais da minha área." (AEE4)

"[...] participar de bancas, como da Feneis [...] prova do CAS." (EB9)

Percebe-se que ambas as professoras mencionam cursos na área, participação em banca, porém, não mencionam aprendizagem de Libras, o que é imperativo, visto que a sua atuação depende do pleno conhecimento dessa língua. Vale ressaltar que banca não é formação e sim uma forma de avaliação e, que, de igual modo, de nada adianta saber das demais áreas do conhecimento se o profissional não obtiver as condições linguísticas para ensinar os tais por meio da língua de sinais.

De modo semelhante a outras questões, quando perguntamos sobre “São avaliadas na atuação com surdos, quem avalia e quais são os critérios de avaliação? ”, as respostas foram muito variadas e quase sempre remetiam a avaliação como uma “fiscalização” e não como um processo coletivo que envolvia os objetivos de aprendizagem previstos no projeto político pedagógico da escola.

Três professoras (duas delas surdas) responderam como se o processo de avaliação se referisse aos alunos, demonstrando não compreender a questão:

“Eu mesma faço. Ano passado era junto o letramento e Libras. Agora mudou, eu individualmente anoto as observações e avalio. Ano passado era mais confuso pois não havia a separação, eu pedi para fazer essa separação do letramento e Libras. Eu faço anotações e a avaliação sobre todo o processo, da aquisição da Libras e da escrita. Eu pedi que fizessem a mudança e a direção aceitou”. (AEE 1)

“Avalio os alunos com a ajuda da pedagoga, ela sempre acompanha. Principalmente mais Libras e conhecimento de vocabulários.” (EB 7)

“Eu mesma avalio os meus alunos, através de observações na Libras deles, se aprenderão bem ou não, faço perguntas a respeito do conteúdo ensinado. Eu mesma avalio todos”.(EB 8)

Quatro não responderam, sendo um deles da EB. Dois do AEE responderam que eles próprios “se avaliavam”. E quatro responderam que não havia avaliação. O único que afirmou existir avaliação, respondeu que era avaliado pela Coordenação e que os critérios eram:

“[...] organização, participação, comunicação, desenvolvimento intrapessoal e interpessoal.” (AEE2)

Note-se que não há avaliação de desempenho no percurso da atuação dos profissionais, quer AEE quer EB, de modo que, é possível imaginar que se o

professor não sabe Libras de forma satisfatória ele ainda assim estaria atuando em sala de aula com os alunos surdos, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de outras formas de avaliação e acompanhamento do uso da língua de sinais com a intenção de contribuir para a proficiência linguística de todos os envolvidos, sejam surdos ou ouvintes.

“Lá na escola do Estado a diretora que sempre vai em sala, porque no período da manhã eu trabalho lá, ela vai em sala assistir a aula, mas é apenas isso. Eu acho que a avaliação parte da minha pessoa, eu me auto avalio” (AEE 3)

“Mas nós não temos avaliação de desempenho, nós não trabalhamos com essa metodologia, com essa informação. A avaliação do trabalho específico aqui dentro a gente não tem. Acho que seria avaliação de desempenho né? ” (AEE 5)

“Em nenhum momento eu fui avaliada, eu faço um plano de trabalho docente no início do ano, esse trabalho eu entrego para a pedagoga, no caso se ele está faltando recebo retorno se precisa melhorar tal coisa, se ele está bom eles não me dão retorno nenhum, no caso eu não tive retorno. [...] em nenhum momento eu tenho avaliação, em nenhum momento eu tenho essa troca, que seria interessante, mas eu não tenho. ” (EB 9)

“Indiretamente eu sou avaliada, mas assim, não tem uma pessoa que venha ver minhas provas, ou venha ver o jeito que eu dou aula, isso não. Mas claro, tem meu plano de aula, vai para a pedagoga, a pedagoga confere meu plano de aula, confere meu livro de registro, mas não que tenha uma avaliação, eu desconheço”. (EB 10)

4.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Por fim, no último eixo relativo à organização do trabalho pedagógico, buscamos identificar elementos da prática cotidiana que pudesse assemelhar ou diferenciar os contextos de ensino da escola bilíngue e do AEE. As perguntas desse bloco foram:

- a) Quantos alunos surdos você atende? Qual a carga horária do atendimento (na escola regular e no AEE)?
- b) Qual a sua função no atendimento?
- c) Quantos professores para cada turma de alunos?
- d) Qual a carga horária destinada ao uso/ensino de Libras como L1? Quem ensina? Quais conteúdos?
- e) Qual a carga horária destinada ao uso/ensino de português como L2? Quem ensina?
- f) Qual a carga horária semanal de ensino de conteúdos curriculares em Libras para os alunos? Eles têm intérprete no ER?

g) Quais os conteúdos da cultura surdo são ensinados/praticados na escola?

h) Qual a melhor proposta para educação de surdos: inclusão (AEE) ou escola bilíngue? Por que?

i) Quais suas sugestões para a educação bilíngue para surdos?

Em relação à resposta à questão **“Quantos alunos surdos você atende? Qual a carga horária do atendimento (na escola regular e no AEE)?”**, organizamos as respostas em um quadro para melhor visualização, já incluindo a resposta à pergunta **“Quantos professores são para cada turma de alunos?”** conforme quadro 7.

QUADRO 7 – NUMERO DE PROFESSORES POR TURMA

CONTEXTO	NÚMERO DE ALUNOS	FORMA DE ATENDIMENTO	Nº PROFESSORAS
AEE 1	22 alunos	Crianças são atendidas 2 horas Adolescentes 4 horas Turmas manhã e tarde	Duas 1 professora de Libras 1 professora ouvinte
AEE 2	14 alunos	Cronograma de atendimento Crianças Adolescentes em grupo - 2 h (ou 1 h) – 2 x semana esse tempo não é suficiente.	Varia 1 profissional para cada 5 alunos, a cada 6. às vezes tem 1 profissional para 1 aluno 2 profissionais para um grupo Duas vezes por semana vem a a professora surda
AEE 3	17 alunos.	Atendimento duas vezes por semana 4 h ou 8 h semanais, dependendo do grupo	2 professoras, um surdo e um ouvinte. AEE 4
AEE 4	7 alunos,	Implantados e com deficiência auditiva que não utilizam a Língua de Sinais, 1h todos os dias	Não responde
AEE 5	14 alunos	Não especifica a carga horária, apenas o período Especificou surdos e deficientes auditivos (6 surdos – manhã); (8 surdos – tarde); (2 com deficiência auditiva).	Eles fazem um rodízio passa por Português, passa por Língua de Sinais, há um rodízio.
AEE 6	10 alunos	Atendimento individual de uma hora, até uma hora, duas ou três vezes por semana.	Esse é um atendimento no AEE, são meio individual ou então são feitos em duplas também.
EB 7	16 alunos	2 horas de atendimento para as crianças de manhã 4 horas de aula para as crianças	Não sei

		à tarde Conteúdo: narrativas históricas	
EB 8	Em média 25 alunos.	Não declara	Em média 20, de todas as disciplinas e integral
EB 9	36 alunos (6º ao 9º ano).	Carga horária da disciplina em cada turma (2h semanais)	Acho que são, mais ou menos, 8 ou 9 disciplinas no ensino regular, então são 8 ou 9 professoras diferentes.
EB 10	40 alunos (6º a 9º ano)	Carga horária da disciplina em cada turma (2h semanais)	cada disciplina tem seu professor. Normalmente são 9 disciplinas, cada disciplina com seu professor, 9 professoras para cada turma. Aqui como é educação integral eu não sei te dizer exatamente porque tem as outras disciplinas como: dança, esportes, fora educação física, então tem mais disciplinas, mas que é do conhecimento, do currículo mesmo de uma escola regular são as 9 disciplinas.
EB 11	4 alunos (manhã) 4 alunos (tarde)		São bastante professores, porque tem professore de Libras, Educação Física, professore de recreação, professor de Literatura, Artes... tem bastante professor

Fonte: Dados do autor (2015)

O quadro demonstra que no AEE os alunos são atendidos por cronograma, em grupos ou individualmente, com carga horária semanal muito reduzida, chegando, no máximo à 8h semanais. Na escola bilíngue, a carga horária do atendimento é integral, ou seja, as crianças ficam na escola o dia todo, recebendo 40h semanais de atendimento.

Chama atenção a concepção de atendimento clínico-terapêutico presente na organização do trabalho no AEE, pois há a separação de alunos que têm “deficiência auditiva” e não usam Libras e os surdos. Assim, a professora assume a função de reabilitação oral, uma espécie de fonoaudióloga que faz sessões de uma hora, duas ou três vezes na semana.

Às professoras do AEE, perguntamos diretamente “**Qual sua função no atendimento especializado?**”, a fim de **comprendermos como se configura a organização da educação bilíngue** nesse espaço, já que a política nacional de educação especial inclusiva direciona que o Atendimento Educacional Especializado deva contemplar dois momentos voltados para a Libras: conhecimentos dos diferen-

tes conteúdos curriculares, explicados em Libras por um professor preferencialmente surdo, diariamente, e o ensino de Libras, no qual os alunos surdos terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos, também realizado pelo professor preferencialmente surdo, de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais do aluno; de forma complementar, há o momento para o ensino da Língua Portuguesa, realizada todos os dias, por professora ouvinte (BRASIL, 2007, p. 25).

No quadro abaixo, observamos que não há padronização na oferta do AEE nas escolas inclusivas e, também há uma inversão na língua prioritária a ser trabalhada, pois em sua maioria as professoras enfatizam o trabalho com a língua portuguesa, ou apoio/reforço nas disciplinas escolares, conforme quadro 8:

QUADRO 8 – REFERENTA A LINGUA PRIORITARIA NA INSTITUIÇÃO

AEE 1	Eu sou professora de Libras como L1
AEE 2	Língua Portuguesa na modalidade escrita
AEE 3	Ensino Português. A minha função é ensinar português, mas as vezes eu faço outros trabalhos, é como um apoio.
AEE 4	Educação infantil especializada Contraturno na parte de conceituação, também atuo no oralismo em Língua Portuguesa
AEE 5	Apoio pedagógico em todas as disciplinas da escola. Então eles trazem as dificuldades de algum conteúdo que eles não compreenderam na escola, eles trazem e a gente faz esse auxílio para sanar essa dificuldade. As estagiárias trabalham com a Língua de Sinais com todos os alunos, eles têm uma aula semanal com a surda e mais a intérprete para que a turma aprenda essa Língua de Sinais para se comunicar e fazer parte desse processo.
AEE 6	Aqui no caso eu trabalho Língua Portuguesa com eles, mas sempre focando mais a parte de conceituação também, e a gramática, e o conteúdo da escola.

Fonte: Dados do autor (2015)

Mesmo no AEE em que há a presença da professora surda, sua resposta é restrita ao ensino da Libras como L1, secundarizando outros aspectos previstos na política nacional interessante que há uma consciência da professora AEE 3 sobre a limitação do tempo destinado ao trabalho especializado, apontando que o tradutor intérprete é uma figura que não daria conta do apoio necessário ao aluno em sala de aula inclusiva:

“Eu não sei se está certo ou não, se o AEE de fato é assim, porque o MEC explica que AEE é o atendimento em Libras e Português, mas na inclusão, que inclusive tem o intérprete, não há tempo suficiente para esclarecer tudo para o aluno. Então eu abordo aqui conceitos básicos necessários.”

No espaço da escola bilíngue, observamos um funcionamento muito semelhante ao da escola regular, com professoras respondendo que são responsáveis por suas disciplinas ou áreas de trabalho: Libras, História, Português, Geografia. Percebemos que há uma quantidade superior de professoras por turma em relação ao AEE, o que é justificável levando-se em conta que são espaços com organizações diferentes, isto é, o AEE é um atendimento no contraturno, enquanto a EB é organizada por disciplinas curriculares como observamos no quadro 9.

QUADRO 9 – PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

EB 7	Eu ensino literatura surda e narrativas históricas em Libras..
EB 8	Ensino Libras para o 6º até 9º ano, e do pré ao 5º ano é aula de recreação.
EB 9	Eu sou professora de História do ensino regular.
EB 10	Professora
EB 11	Eu sou professora regente, matéria de Geografia e Português, à tarde, e de manhã a gente trabalha oficina com os alunos, faço artesanato com eles.

Fonte: Dados do autor (2015)

Ainda sobre o espaço da Língua de Sinais na prática pedagógica das professoras, perguntamos “Qual a carga horária destinada ao uso/ensino de Libras como L1? Quem ensina? Quais conteúdos? ”

Das que responderam acerca da carga horária a média é de 2 horas semanais. Outras, porém, através de sua imprecisão revelam um desconhecimento da quantidade de horas destinada para o atendimento dos estudantes dos respectivos estabelecimentos de ensino.

No quesito “quem ensina” constata-se, que além da alternância de professoras, o ensino da Libras como L1 é delegado a estagiárias surdas, conforme relatos de professora do AEE. Esse fato é muito grave, pois, embora sejam as estagiárias surdas que ensinam a Libras, não se pode desconsiderar o fato delas não serem professoras. Segundo a LDB 9394/96, o ensino na educação básica incumbe a licenciados, logo, só se justifica que estejam em sala de aula os profissionais a tanto. No caso das estagiárias, não fica claro no relato se elas estão acompanhadas ou não por um professor de Libras, até porque tal atividade só pode acontecer com a supervisão docente, visto que o estágio tem uma função formativa e não é considerado trabalho.

“Depende de cada caso, depende de cada aluno. Dentro do conteúdo da escola, as disciplinas, a gente se organiza assim: nós temos as estagiárias, uma trabalha com foco na língua, trabalha no campo dessa estrutura, e a outra tem os temas que são dentro das disciplinas, então ela vai trabalhar com o conceito. Se é ciências, trabalha com todo tema, com toda essa língua da percepção visual e quais os sinais específicos para aquele conteúdo. E a outra professora trabalha com a estrutura da língua”. (AEE 4)

“L1 é as estagiárias que são surdas. O tempo? É o tempo do atendimento, uma hora, uma hora e quinze. E cada aluno tem específico o conteúdo, aquele aluno já tem o domínio ela vai se aprofundando, e aquele que tem ainda muito básico ela vai auxiliando com que ele tenha maior conhecimento e faça maior uso dessa língua. Trabalha com toda gramática, classificadores” (AEE 5)

Quanto ao quesito “conteúdos ministrados”, dos que responderam percebe-se uma imprecisão quanto a que sejam os conteúdos, uma confusão entre temas e conteúdos. E dos que apontam determinados conteúdos o foco está na estrutura da língua e não do seu uso, o que demonstra que a língua ainda não é compreendida em toda a sua dimensão, seja social, cultural ou identitária. Há uma crítica à metodologia de ensino utilizada pela professora surda, alegando-se falta de didática:

“No começo foi difícil porque a professora... Posso falar? A professora surda chegou aqui para ensinar os surdos, e ela trouxe sua própria metodologia, muito tradicional, me parecia que faltava didática. Então nós nos reunimos e discutimos o planejamento do conteúdo, da metodologia, eu precisei mostrar a ela, ela já sabia, mas faltava colocar no papel fazer o planejamento e então partir para o ensino. Parece que o professor surdo chega aqui e encontra algumas dificuldades, mesmo já com experiência na educação infantil, mas agora e as crianças surdas como ensinar? Parece que havia algumas barreiras. Então a gente sempre faz essa troca de experiências, porque ela é boa professora mas faltava didática, pois onde o surdo aprender a ter didática? Também falta cursos de formação para surdos.” (AEE3)

Outro fato que chama atenção é que na escola bilíngue, apesar da presença de professoras surdas, há críticas sobre a carga horária da disciplina de Libras, uma das professoras entrevistadas afirma que não há conteúdo padrão, demonstrando que não há uma base de conteúdos para a disciplina de Libras. Chama a atenção o fato de desconhecem o que se ensina nessas aulas:

*“A carga horária já tem uma grade pronta. O conteúdo eu elaboro todos os anos, pois **ainda não tem um conteúdo padrão para a disciplina de Libras** aqui na escola. São 4 dias com 1 hora aula cada dia”. (EB 8)*

*“Na escola tem, como é uma escola bilíngue, tem professor de Libras, **infelizmente eu não sei qual é o currículo deles**, sei de conversas informais que eu perguntei por curiosidade. Eles estudam um pouco sobre a história dos surdos, eles estudam um pouco da história da Libras, mas mais profundamente eu não sei te dizer porque **falta essa troca**, o ideal seria que a gente tivesse uma troca com todos os professores para saber realmente como funciona. Eu acho que são 2 aulas semanais.” (EB 9)*

“Não sei. Eu sei que é a professora X, mas não tenho conhecimento da disciplina dela” (EB 10)

“É bem pouca, eu acho que falta mais carga horária, é dada uma vez por semana só, é muito pouco, eu acho muito pouco. É surdo, só não lembro agora quem é o professor. Geralmente o professor tenta ver qual o conteúdo que está sendo dado no grupo para que ele tente trabalhar mais ou menos de acordo” (EB 11)

Acerca da carga horária destinada ao ensino do português como L2, percebe-se nas respostas das professoras que, em média, AEE e EB destinam 6 horas semanais ao ensino de L2. Contudo, com relação ao AEE constata-se uma discrepância nas informações pois enquanto uma professora aponta 1h15 min semanais outra fala sobre 12 horas semanais em média. Isso permite concluir que além da falta de padronização de um horário destinado ao português como L2, há um desconhecimento por parte das professoras no que tange a carga horária como fica evidenciado nas respostas de AEE2 e AEE3.

“Na verdade, basicamente, deixa eu pensar... 12 horas também em média, por aí, talvez até mais, não sei, na verdade eu não sei detalhes” (AEE 2)

“Mais ou menos 4 horas, o conteúdo. Sim, eu que ensino. Na escola regular, na inclusão, tem o conteúdo e eu faço uma adaptação para ensino de segunda língua”.(AEE 3)

Já na EB percebe-se o contrário, é possível vermos uma padronização, pois, de 5 professoras 3 deram resposta semelhante, isso se levarmos em consideração a resposta da EB10 como hora/aula.

“Quem ensina é a professora de Português, se eu não me engano, são 6 horas aulas por semana. EB 9

Português eu sei que são 6 aulas na semana, e eu conheço uma professora Rubia e a professora Eliza, eu sei que são 6 aulas por semana.” (EB 10)

“Então a tarde eu que trabalho com o Português, e eu dou duas vezes por semana Português, por causa da questão da carga horária, que não dá para ser mais do que isso” (EB 11)

No que se refere a “quem ensina” o português, é possível que tanto no AEE quanto na EB sejam professoras ouvintes os responsáveis pelo ensino, porém no EB é identificado que quem ensina são professoras ouvintes, identificação que não ocorre no AEE. Porém, sobre este último percebe-se que há confusão entre ensino de português como L2 e apoio, o que pode ser constatado na resposta dada pelo AEE6 :

“Ai somos nós como professoras de apoio de português e matemática, no caso. A carga horária seria para aqueles que é uma hora, uma hora e quinze, Língua Portuguesa são pra todos independente se são implantados ou se usam o oral ou a Libras, o Português são pra todos, no caso a L2.”

Sobre a carga horária de disciplinas curriculares ministradas em Libras, a maioria não respondeu à pergunta **“Qual a carga horária semanal de ensino de conteúdos curriculares em Libras para os alunos e eles têm intérprete no ER?”**, das três professoras do AEE que responderam, houve a menção à interpretação das disciplinas no período de frequência ao ensino regular.

A surpresa foi o fato de as professoras da escola bilíngue (com exceção das professoras surdas) afirmarem que todas as aulas são mediadas pela presença do intérprete, contexto onde se esperaria que as aulas fossem ministradas em Libras. Também se percebe que com as crianças pequenas não há a presença do intérprete já que o conhecimento “básico” da Libras é suficiente para o atendimento:

“Todas as aulas eles têm intérprete, eles também têm professores surdos em algumas disciplinas, as professoras de Libras são surdas, a professora de Ciências, a professora de narrativas históricas. Mas no ensino regular, me parece que, o professor de Libras e de Ciências que são surdos, o resto são todos com intérpretes.” (EB 9)

“Sim, eles têm intérprete, e no caso Geografia são 3 aulas por semana.” (EB 10)

“Não, o meu grupo não tem intérprete, porque eu e a professora da manhã temos a Libras básica que a gente consegue se comunicar com os alunos. E tem a professora e Libras que dá o conteúdo próprio de Libras”. (EB 11)

Quando perguntadas acerca dos conteúdos da cultura surda ensinados/praticados na escola, nenhuma das onze entrevistadas formulou resposta minimamente satisfatória, se levarmos em consideração os artefatos que constituem a cultura surda (STROBEL, 2013). Neste sentido, estas ‘não respostas’ podem ser atribuídas a vários motivos, onde um deles seria o desconhecimento do que é cultura surda. Inclusive, além desse possível desconhecimento, uma professora demonstra não compreender o conceito, pois, ela mesmo afirma que começa a ensinar pela história dos surdos. Logo, na prática, ela ensina cultura surda. Neste segmento, uma outra professora embora demonstre realizar ações que em certa medida caracterizem conteúdos da cultura surda, ainda assim não passa tentativas do seu ensino na escola. Notem que a professora surda do AEE, inclusive, diz que não se pode ensinar cultura porque as crianças são muito pequenas em uma clara alusão ao seu desconhecimento:

“Cultura surda? Não, pois são crianças ainda não sabem. Os adolescentes também não, pois começa com história do surdo, ainda não está na fase de aprender esse conteúdo. Mas sobre a história eles fazem muitas perguntas a respeito, pois eles não conhecem. Mas para as crianças não faz sentido ainda, são abordados outros temas.” (AEE 1)

Por fim, perguntamos às professoras **“Qual a melhor proposta para educação de surdos: inclusão (AEE) ou escola bilíngue e o porquê dessa proposta?”**, a fim de observar se haveria defesa ou análise crítica das condições da oferta da educação bilíngue em seu contexto de trabalho. Em sua maioria todas as professoras do AEE defenderam esse contexto, alegando maior inclusão social com os ouvintes em ambientes não segregados; em sua maioria e muito próximo do que argumentaram as professoras da escola bilíngue, acham que a escola para surdos bilíngue ainda está distante de se concretizar, que há muitas contradições entre discurso e prática. Defendem um bilinguismo não apenas para os surdos, mas para todos da sociedade:

“Na minha opinião a melhor proposta é o AEE, porque se torna mais fácil o relacionamento deles lá fora. Na sala só de surdos, escola bilíngue, fica mais difícil lá fora a comunicação. No AEE é mais fácil, pois já tem a troca com os ouvintes aqui, então lá fora consegue se

comunicar melhor pois já aprendeu com as experiências da escola, nem vai sofrer tanto preconceito. Melhor é o AEE porque já tem uma troca de experiências com os ouvintes, os professores sabem Libras, existe uma interação natural. Na escola bilíngue falta relacionamento, pois lá fora estão os ouvintes, em sala de aula são todos surdos, mas a sociedade aí fora não conhece o surdo, então não é suficiente” (AEE 1)

“Olha, eu vejo a escola bilíngue algo fundamental, porém, não só própria para surdos, eu vejo enquanto participação de ouvintes também. Uma escola própria para surdos? Eu não vejo como cabível, não!. Então assim, para nós ouvintes é muito importante ter esse contato e para o surdo da mesma forma, então nesse aspecto a inclusão é boa, deve haver alguns ajustes para melhorar. Mas uma escola bilíngue somente de surdos, sem ouvintes, não é tão boa quanto a inclusão, essa é a minha opinião. Mas os ouvintes não precisam ter medo de se comunicar com o surdo, o ouvinte pode aprender a Libras pois também é seu direito, para que futuramente no Brasil tenha a Língua de Sinais L2 para toda população e o caminho é a inclusão, não existe outra forma. Lógico que existem escolas bilíngues de surdos que são muito boas, que deram certo, e é admirável o trabalho, mas eu acredito que através da inclusão pode-se obter muitas transformações positivas também, essa é minha opinião, não sei se estou certa.” (AEE 2)

“Hoje não pode ser discutido se é melhor a escola bilíngue ou a inclusão, porque depende muito, e na escola bilíngue faltam metodologias, se de fato não acontece o bilinguismo de verdade não adianta ser escola bilíngue. Se na escola inclusiva tem metodologias adequadas, tem Língua de Sinais é válido. Não adianta discutir qual é a melhor, o importante é ter metodologias adequadas para se trabalhar.” (AEE 3)

“É complicado responder essa pergunta. O bilinguismo é recente... Na minha opinião se o bilinguismo de fato acontecer, for real, eu prefiro optar por ele. O AEE é bom, mas no período da manhã o aluno está com os ouvintes, à tarde com os surdos, eu acho que atrapalha no sentido de duplicidade de espaços. Então prefiro o bilinguismo.” (EB 7)

“Eu acredito que o bilinguismo é possível, tem condições de ser uma boa proposta, de alcançar o objetivo, é possível, mas depende da escola. Às vezes a escola mostra que é bilíngue, isso no papel, mas a realidade é bem diferente. O AEE eu acredito que é um apoio para o surdo, o aluno pode ter esse apoio, que é bom também. Mas eu acredito que o bilinguismo seria melhor se a metodologia da escola mudasse, precisa mudar muita coisa, mudando eu acredito que é possível. Mas no momento atual, a realidade que eu vejo não é essa, percebo que o AEE ajuda mais do que o próprio bilinguismo nesse momento” (EB 8)

“Eu acredito que seja a escola bilíngue, porque eles teriam maior acesso através da sua língua natural aos conteúdos trabalhados, poderia se ter, numa escola ideal, trabalhar a cultura surda, trabalhar o currículo voltado a comunidade surda. As experiências de inclusão muitas vezes eles não têm nem comunicação com os próprios colegas, ou no caso de alguns alunos que me relataram: o intérprete fala uma vez, ele não entende o sinal, e o intérprete não pode repetir por uma questão de tempo, por uma questão de seguir o fluxo. Porém, eu acho que a escola bilíngue, na minha opinião, também deveria ser aberta para alunos ouvintes, porque é importante o contato do surdo com o ouvinte, acho que também importante do ouvinte com o surdo, então talvez se a escola fosse aberta para os ouvintes que querem participar também seria interessante. O que me preocupa um pouco, é de repente, eles estarem fechados na comunidade deles, eu acho que a comunidade surda é importante tem que ser valorizada, tem que trabalhar, a escola é um espaço de comunidade surda, mas ela deve se ampliar cada vez mais, na minha opinião.”(EB 9)

“Eu acho importante a escola bilíngue, aqui eu consigo dar atenção para todos os alunos, mesa por mesa, dificuldade eu consigo centralizar naquela dificuldade, fora que daí no caso tem o intérprete, se precisar de um sinal que o professor não conheça, alguma coisa, ou o aluno não conheça. Então tem toda uma ajuda para a gente conseguir o nosso objetivo final, diferente de uma escola com inclusão.”(EB 10)

Sobre as sugestões para a educação bilíngue, a maioria das professoras do AEE não apresentou sugestão, das que apresentaram, uma ignora o fato de os surdos terem uma língua, uma vez que ela diz que os surdos devem saber Libras e também saber “falar” (AEE1), outra fala em “apoio” (AEE6), o que mostra um desconhecimento do que seja educação bilíngue para surdos.

Quanto às professoras da EB todas apresentaram sugestões, que se estendem desde formação de professoras até o uso de metodologias adequadas para o ensino de surdos. No que tange às professoras atuantes na escola bilíngue percebe-se um anseio por professoras surdas, o que nos traz à memória a exclusão de quase 100 anos dos surdos em especial dos seus próprios processos educacionais. Como síntese, ilustramos com um depoimento de uma professora surda da escola bilíngue:

“Eu acredito que trabalhar através de projetos, um trabalho interdisciplinar, modificar o currículo, não só em relação ao currículo de Libras, mas o currículo das outras disciplinas, que atendam, que enxerguem o sujeito, o aluno surdo, a pessoa, a comunidade surda como o principal, como o centro. A partir da realidade dele a gente desenvolver todas as áreas do conhecimento, a partir da especificidade dele e da luta do surdo. Porque eu vejo que muitas vezes eles são isolados na própria família, eu vejo que eles são isolados não só na sociedade, mas pela própria família, e fortalecer, trabalhar as disciplinas tendo o surdo como a gente principal numa escola bilíngue para mim seria o ideal. Também com profissionais com qualificação, todos fluentes, maior quantidade de professores surdos sem dúvida alguma, direção, que comunidade surda passa a ser o jeito de falar da própria cultura surda. O que eu estranho um pouco, é que de repente para um colégio bilíngue, eu só ouço ouvinte falando sobre cultura surda, eu não ouço o surdo falando sobre cultura surda, eu não vejo isso. E aí fica uma lacuna, fica um espaço de protagonismo”. (EB 9)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no contexto das políticas educacionais para surdos no Brasil que foi inserida a agenda política dos movimentos surdos, sobretudo a partir da década de 1980. Meio século depois, o lema “Nada sobre nós, sem nós” sintetiza os anseios de participação desta comunidade na elaboração das propostas de ação no que tange as minorias.

Por mais de um século foi negado aos surdos de todo o mundo o acesso à educação através da sua língua natural, isto é, a língua de sinais, gerando a este povo prejuízos que até hoje não se conseguiu dimensionar, e, justamente por conta disso que, o direito humano mais importante para os surdos brasileiros é o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna, ou seja, aquela que se aprende como primeira língua, na infância, assegurando um desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social, nos mesmos padrões que as crianças ouvintes que aprendem a falar a língua portuguesa, desde o nascimento.

Todavia, tão importante quanto é a aprendizagem da língua oficial do país, que no caso dos surdos brasileiros é a língua portuguesa na sua modalidade escrita, indispensável como a chave para integrá-los à sociedade como cidadãos.

São estas duas línguas – Libras e português – que definem a educação bilíngue para surdos, condição que deve ser constantemente pontuada no campo das políticas educacionais, na organização do sistema de ensino, na formação de professoras e na política curricular.

As pesquisas no campo das políticas públicas têm-se mostrado fundamentais ao estudo dos direitos educacionais, já que os documentos oficiais são instrumentos para a concretização dos direitos dos cidadãos. No entanto, Bobbio (1992) afirma que é a garantia e não os fundamentos dos direitos que precisam ser assegurados e protegidos, no caso dos surdos, muitos destes direitos ainda precisam ser efetivados, em especial o direito à uma educação bilíngue.

Nossa análise do direito à educação dos surdos no campo das políticas educacionais contemplou as políticas públicas que tratam em seu ordenamento jurídico, desde a década de 1990, o direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna, e o direito à educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) no processo educacional.

Nesta perspectiva, é preciso levar em consideração que um indivíduo necessita de educação para desenvolver todas as suas potencialidades humanas. No que tange aos surdos, a ausência de uma educação bilíngue impede o desenvolvimento integral, uma vez que a língua é elemento constitutivo de grande relevância para que alguém possa exercer, em condições plenas, a sua cidadania. É o direito humano mais importante a ser garantido a uma criança.

A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibições de seu uso, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da língua de sinais pelos surdos e pela qualidade de sua educação. As bandeiras de luta do movimento surdo mundial centram-se na defesa dos direitos humanos e linguísticos dos surdos.

Como pudemos observar neste estudo, o direito à educação bilíngue está progressivamente se consolidando como um fundamento da política educacional e maior dificuldade tem sido reconhecer que nossas necessidades linguísticas diferenciadas exigem mudanças nas escolas que foram historicamente pensadas para crianças ouvintes como espaços de circulação apenas da língua portuguesa, tal como ocorre na sociedade.

Nossa problemática de pesquisa teve como problematização investigar em que aspectos os fundamentos da educação bilíngue se assemelham ou se diferenciam nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva, considerando as diretrizes da política nacional de educação inclusiva e as reivindicações do movimento surdo brasileiro?

Por meio de pesquisa de caráter qualitativo, buscamos ouvir os/as professoras que atuam nesses dois contextos de ensino por entendermos que esses profissionais assumem protagonismo na implementação da política educacional e suas concepções e práticas sobre os rumos da educação de surdos são os elementos que materializam a política inclusiva no dia a dia das escolas. Com base nas reflexões realizadas por autores que se filiam ao campo dos Estudos Surdos em Educação buscamos compreender o sentido da educação bilíngue incorporado na legislação nacional e seus desdobramentos para a organização dos atendimentos nas escolas. Organizamos nossa investigação em quatro eixos temáticos que foram:

(I) dados pessoais e de formação; (II) concepção educação bilíngue; (III) Gestão do sistema de ensino e (IV) organização do trabalho pedagógico.

Os resultados apontam que mesmo sendo inegáveis as conquistas e avanços sociais, nas últimas décadas, são ainda muitos os desafios para fazer valer o direito à Libras como língua materna das crianças surdas, que envolvem políticas de formação docente, a organização do trabalho pedagógico e mudanças na gestão do sistema de ensino para efetivar esse direito nas escolas de cada município brasileiro.

No que tange o perfil das professoras, verificamos que em relação ao nível de escolaridade, todas possuem nível superior e a maioria possui especialização, porém quanto à formação na área de Libras, muitas das pesquisadas afirmaram não possuir nenhuma formação específica, isto é, o perfil de formação das professoras que atuam na educação bilíngue para surdos não atende ao proposto pelo decreto federal 5626/2005, dispõe que formação de docentes para o ensino de Libras deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, fato este que não ocorre com estas pesquisadas.

Nessa perspectiva, refletimos ainda que este dado resulta do fato de ainda serem muito recentes as políticas de formação de professoras na área de Libras. Apenas em 2005, o Decreto Federal 5626 instituiu as diretrizes para a formação de professoras de Libras.

Sobre as concepções de educação bilíngue presentes no discurso das professoras nos contextos da escola para surdos e da escola inclusiva, verificamos que independente do contexto em que atuam, as professoras de ambos os espaços tão somente reproduzem os discursos legais e oficiais sobre a educação bilíngue para surdos. Constatamos, inclusive, que não são problematizados outros aspectos relacionados à educação bilíngue como a questão da história e cultura surda no currículo das escolas. Há, também, muita confusão no tocante aos papéis que cada profissional assume na educação bilíngue, exemplo disso, está na tendência por parte das professoras que atuam no AEE em apontar o tradutor intérprete de Libras como sendo o principal profissional da educação bilíngue.

No que diz respeito à gestão do sistema de ensino, as respostas das pesquisadas demonstram que na educação de surdos ainda há muito improvisado, especialmente no que toca à seleção das suas professoras, já que, via de regra, as políticas públicas de bilinguismo não são observadas. Vale dizer, que estes processos de seleção sequer requerem comprovação de proficiência linguística em língua de sinais, com exceção das professoras de Libras, de quem se exige formação na área. Assim, entendemos como de fundamental importância que a escolha seja feita adequadamente, isto é, uma seleção consciente das professoras que atuam com surdos.

Acerca da filosofia educacional adotada, em ambos os contextos pesquisados, percebemos a existência das três filosofias, a saber, oralismo, comunicação total e bilinguismo, contudo, percebe-se a falta de compreensão e diferenciação de cada uma das filosofias educacionais, inclusive, algumas sabiam até denominar um “método”, mas não conseguiam argumentar seus objetivos e práticas.

Nesta perspectiva, se as professoras desconhecem os fundamentos da educação bilíngue (na teoria e na prática), acreditamos que caberia à equipe de gestão da escola fazer um trabalho de orientação aos docentes, ou seja, pensar a equipe da gestão escolar é ampliar a compreensão do processo educativo, na medida em que se torna responsável pela efetivação de um projeto de escola, e no que tange os surdos um projeto de educação bilíngue.

Por fim, acerca da organização do trabalho pedagógico, concentramos nossos esforços em verificar se haveriam diferenças significativas na organização da prática pedagógica na oferta da educação bilíngue na escola para surdos e na escola inclusiva. Extraímos de nossas análises que há diferenças. No que diz respeito à carga horária de atendimento de alunos surdos, o AEE apresenta atendimento com carga horária menor do que a escola bilíngue, que se configura integral. Os intérpretes estão presente em ambos os contextos, porém, na escola bilíngue, vale dizer, com as crianças pequenas, não há a presença do intérprete, ao argumento de que o conhecimento “básico” da Libras seria suficiente para o atendimento.

No entanto, o estudo comparado, para além das semelhanças, desvela diferenças de compreensão nos espaços educacionais pesquisados. A título ilustrativo, no eixo II (concepção de educação bilíngue), constatou-se que, ao contrário da escola bilíngue, o AEE defende a inclusão social dos surdos com ouvintes em ambientes não segregados e que os surdos deveriam aprender Libras, mas, também saber falar o português.

No eixo III (gestão do sistema de ensino), na contramão do que relatam as professoras da escola bilíngue, o AEE menciona a alternância entre quem trabalha com o ensino de Libras, professoras e estagiários, a inexistência de orientação de como se trabalhar com surdos por parte da equipe pedagógica e que a maioria das professoras não apresentam certificação de Libras.

Por fim, o último, e não menos relevante eixo IV (organização do trabalho pedagógico) revela que, enquanto, as professoras do AEE apontam o tradutor intérprete de libras como o profissional da educação bilíngue, as professoras da escola bilíngue compreendem que o principal profissional é o professor bilíngue. Estas mesmas professoras da EB, também, entendem que o professor ouvinte deva ser fluente em língua de sinais para ensinar, em língua de sinais, todas as disciplinas e não só o português. E uma última diferença encontrada neste eixo diz respeito ao atendimento, que se dá no AEE no contraturno, obrigando o aluno surdo a uma dupla jornada de estudo, enquanto a escola bilíngue realiza atendimento por turmas em um só turno.

Diante do exposto, percebemos que a ausência da prática de políticas públicas já conquistadas pela comunidade surda, assim como a não ampliação destas políticas, é o que tem dificultado a existência efetiva de uma educação bilíngue para surdos. A bandeira de luta dos movimentos surdos possui cores que refletem o desejo de um reconhecimento humano em toda a sua extensão, como o reconhecimento da sua língua e sua cultura. Neste sentido, não está excluída a educação, processo que se configura essencial para a constituição da cidadania.

Concluimos que esta pesquisa é importante para contribuir com as políticas voltadas para a educação de surdos, na medida em que analisa seu real funcionamento, suas limitações e seus desafios nos dois contextos de ensino: escola bilíngue e escola inclusiva. A educação para surdos na perspectiva bilíngue revela

muitos desafios a serem enfrentados, no entanto, apresenta uma proposta que vem ao encontro não só de um movimento social composto por surdos e militantes, mas, cumpre o dever de assegurar um direito socialmente legitimado e legalmente garantido, que tem na língua a sua centralidade.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>

BAGNO, Marcos. Tarefas da educação linguística no Brasil. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005

BEHARES, L.E. Identidade surda e língua de sinais: comentário sobre as descrições funcionalistas. São Paulo, 1995.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa 39 com Deficiência). Disponível em: . Acesso em: 10 de abril de 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: . Acesso em: abr./2015.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

_____. Constituição Federal do Brasil. Art. 208, III. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizado em Nova York, em 2007. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencaosobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 17 mai. 2015.

CURY, C. R. J. Da diferença e da Igualdade. CURY, C. R. J. Os fora de série na escola. Campinas: Autores Associados, 200, p. 73-75.

CURY, C.R.J. O direito à educação: um campo de atuação do gestor. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://moodle.mec.gov.br/unb/file.php/8/moddata/data/71/81/781/jamilcury.pdf>, pesquisado entre 08 e 18 de agosto de 2013. Acesso em: novembro/2015

_____, C.B. Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional especializado – Pessoa com surdez. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez-MEC/Brasilia/DF-2007.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Decreto Federal 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Decreto Nº 7.612 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária: 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/index.htm> Acesso em: novembro/2015

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo Perspec. [online]. 2004, vol.18, n.2 [cited 2015-06-26], pp. 113-118 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1806-9452. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>. Acesso em: novembro/2015

FENEIS, Revista da. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615).

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE. Rio de Janeiro, julho de 2013.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Que educação nós surdos queremos. Documento 008561/1999 elaborado pela Comunidade Surda no V Congresso Latino de Educação Bilíngue. Porto Alegre: UFRGS, abril 1999.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano

Nacional da Educação - PNE. Rio de Janeiro, julho de 2013.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE. Rio de Janeiro, julho de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 28/08/2016

FERNANDES, S. F. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1> Acesso em: 27/08/2016.

FERNANDES, S. MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf> . Acesso em: janeiro/2016

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos. 1ªed.João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 1, p. 441-456.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Integração social & educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

IBGE, Censo Demográfico 2010
http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=censodemog2010_defic.
Acesso em: dezembro/2015

_____,Instrução Normativa 05/2015
http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao0052015_aee_pss.pdf

JANNUZZI, G. M. A. A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil, 2.a. Campinas, Autores Associados, 1992.

JUNG Ana Paula. Movimentos sociais no protagonismo político: a Comunidade Surda Brasileira e sua luta por reconhecimento e efetivação de direitos (2011).

<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=147> 2011.
Acesso em: outubro/2015.

KONZEN, A. A. O direito a educação escolar. In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M.; VIEIRA, A. G. (Org.). O direito é aprender. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999, p. 659-668.

_____. Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 1996.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: abr./2015.

_____. Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos. Diário Oficial do Distrito Federal. N. 11, 15 jan. 2013.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa 39 com Deficiência). Disponível em: Acesso em: 10 de abril de 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. estatuto da criança e do adolescente 9ª edição. Atualizada em 15/5/2012

LADD, Paddy. Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood. British: Multilingual Matters Ltd, 2003.

LUCAS, Regiane. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, set./nov. 2010a. (ISSN 1981-4615).

LUCAS, Regiane; MADEIRA, Diogo. Educação de Surdos: em repúdio às declarações do MEC, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, jun./ago. 2010b. (ISSN 1981-4615).

MARCHESI, A. (1996). Comunicação, linguagem e pensamento. IN: COLL, C.J. PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.), Desenvolvimento psicológico e educação (pp.200-216). Porto Alegre: Artes Médicas.

MARSHALL. T.H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro, Zahar editores. 1967.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. Dissertação de Mestrado. UNIMEP, São Paulo, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S., 1990, História da Educação Especial no Brasil. in: Temas em Educação Especial, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, pp. 106-107.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 23 June 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 14 de dezembro/2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas ISSN 1984-22793650 Educacionais. Microdados do Censo Escolar 2009. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Justiça. Lei n.º8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Justiça.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, de janeiro de 2001. LEI Nº10172 DE 9 DE JANEIRO DE 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. INSTRUÇÃO N.º005/2015 – SUED/SEED/MEC. Critérios para contratação de profissionais, pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS, para atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas da rede estadual de ensino e na rede conveniada Critérios para contratação de profissionais, pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná – PSS, para atuação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas escolas da rede estadual de ensino e na rede conveniada. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao0052015_aee_pss.pdf Acesso em março/2016.

NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos. FERNANDES, Sueli. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 2013. INCOMPLETO. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013 UFPR edespecial artigo anne caroline e silva goyos.pdf Acesso em julho/2016

NOJIMA, Daniel, Rosa MOURA, and ST da SILVA. "Dinâmica recente da economia e transformações na configuração espacial da Região Metropolitana de Curitiba." Curitiba: IPARDES (2004).

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, A; GATTI, B. Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis, Insular, 2013, p. 87-100.

PARANÁ, Instrução nº 002/2008 – GS/SEED. Estabelece critérios para o Funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez.

_____. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

QUADROS, R.M. de. & PERLIN, Gladis T.T. Educação de Surdos em Escola Inclusiva? Rev. Espaço: Informe técnico científico do INES. Rio de Janeiro, n.7 p. 35-40, junho, 1997.

_____. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615).

FERNANDES, Eulalia. Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____, R. P. Análise das desigualdades intra-escolares no Brasil. Faculdade de Educação da USP. São Paulo. Outubro 2013.

_____, Romualdo Portela de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. (Org.). A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 153-189.

_____, Secretaria de Educação do Estado do. Lei nº 12.095, 11 de março de 1998.

_____, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação coordenação de Gestão Escolar. Organização do Trabalho Pedagógico. Curitiba, PR. 2010.

_____, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

_____, Ronice Müller de. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006

REBOUÇAS Larissa Silva; AZEVEDO, Omar Barbosa. A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE HISTÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL DOS POVOS SURDOS. Anais. Organizador: José Flávio da Paz. .1 ed. Natal: CEFOP/FAPAZ, 2011.

Disponível em < file:///C:/Users/Paulo/Downloads/Anais.pdf . Acesso em 2/11/2015.

REIS, Flaviane. Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2013, vol.19, n.3 [cited 2015-11-30], pp. 411-424 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300008>.

SÁNCHEZ, Carlos. La increíble e triste historia de lasordera. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: revista da educação especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, n. 2, pp. 427-446, julho/dezembro 2005. Disponível em: . Acesso em: agosto/2015.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Cesar A. A. Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. Tese. Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social). Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/2010 CesarAugustodeAssisSilva.pdf> Acesso em junho/2016.

SILVA, da Danilo. Políticas De Acessibilidade Para Surdos: Perfil E Condições De Trabalho Dos Tradutores Intérpretes De Língua Brasileira De Sinais (Libras) Das Escolas Da Rede Estadual De Ensino De Curitiba E Região Metropolitana. Curitiba: UFPR, 2016.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. Equidade educacional no Brasil: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2015.

SILVEIRA, Carolina Hessel. O Currículo de Língua de sinais na Educação de Surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SLOMSKI, V. G. Educação de surdos: fundamentos para uma proposta com bilingüismo. Dissertação de Mestrado. FE-USP. São Paulo, 2000.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso>. Access on 26 June 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 3. Ed. Florianópolis – SC: Editoria UFSC, 2013.

STÜRMER, Ingrid Ertelç THOMA, Adriana da Silva. Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>. Acesso em 28/08/2016.

_____, Sueli. Educação de surdos, 2º ed. Atual – Curitiba: Ibpex, 2011

_____, Sueli. Letramentos na Educação Bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Disponível: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19599.pdf> Acesso em: 21 de março/2016

_____, Sueli F., Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos / Sueli F. Fernandes. – Curitiba : SEED, 2006.

THOMA, Adriana Silva da. Os Surdos na Escola Regular: Inclusão ou Exclusão? Reflexão e Ação - Santa Cruz do Sul, v.6, n.2, p. 41-54, jul./dez., 1998.

TROJAN, Rose Meri. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. Revista Ibero-americana de Educação. n.º 51/1 – 15 de dezembro de 2009. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

VIEIRA, Claudia Regina. Educação de Surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

VYGOTSKY, L.S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In Fundamentos de Defectología - Obras Escogidas, Tomo V. Madrid: Visor, 1925/1997, p.115-129.

_____. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilma. Sra. Solange Fátima Brecalio

Colégio Estadual Para Surdo Alcindo Fanaya Júnior

Prezada Senhora,

Excelentíssimo Senhora,

Eu, Jefferson Diego de Jesus, mestrando surdo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, venho, respeitosamente, solicitar a colaboração do **Colégio Estadual Para Surdo Alcindo Fanaya Júnior**, para a realização da pesquisa de minha dissertação de mestrado intitulada “Políticas Públicas na Educação de Surdos em discussão: Investigando a formação e atuação dos profissionais bilíngues em serviços especializados de municípios paranaenses”, que tem como objetivo Analise e investigação da proficiência dos professores bilíngues determinando a realidade do processo de inclusão de maneira efetiva diante da proposta política de uma educação bilíngüe para surdos

A pesquisa de campo compreende a realização de entrevistas com gestores, diretores de escola e professores da área de educação de surdos, da rede estadual e municipal de ensino, contemplando os seguintes temas: (I) Concepção de Educação Bilíngue, (II) Gestão do Sistema de Ensino e (III) Organização do Trabalho Pedagógico. Neste sentido, solicito sua autorização para agendar horário (cerca de uma hora) para conversarem com a diretoria e professores na escola surdo, dessa **Colégio Estadual Para Surdo Alcindo Fanaya Júnior**. Considerando que o PPGE/UFPR determina prazo para o desenvolvimento da pesquisa de campo, solicito sua especial atenção para que a entrevista possa ser realizada no período entre 1 a 15 de junho, do corrente ano.

Esclareço, de antemão, que, de acordo com os critérios e práticas éticas da pesquisa, que as identidades dos participantes serão protegidas e mantidas em sigilo, bem como os dados coletados serão utilizados para os objetivos da pesquisa. Os formulários de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** assinados pelos participantes serão mantidos pelo pesquisador em confidência estrita.

Certos de sua colaboração para a discussão dos encaminhamentos das políticas educacionais de inclusão para estudantes surdos, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Profª Drª Sueli Fernandes
Orientadora PPGE/UFPR

Jefferson Diego de Jesus
Mestrando PPGE/UFPR

Curitiba, 10 de agosto de 2015.

A/C Professora Andréia Franceschini,

Ilma. Secretária Municipal de Educação de Pinhais

Prezada Senhora,

Eu, Jefferson Diego de Jesus, mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob orientação da Profª Drª Sueli Fernandes, venho, respeitosamente solicitar autorização para a coleta de dados da pesquisa intitulada “ O direito à Educação Bilíngue para Surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva.

Em linhas gerais, o estudo tem como objetivo analisar a incorporação das diretrizes da política nacional de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva (Atendimento Educacional Especializado), buscando identificar se o direito à Libras como língua materna e o português como segunda língua vem sendo assegurado.

A pesquisa contemplará a participação de professores da Educação Básica que atuam no atendimento educacional especializado a alunos surdos. Para a coleta de dados, previstas para o mês de agosto de 2015, selecionamos escolas de referência na educação de surdos, com base no critério da oferta das duas possibilidades previstas na meta 4 – Estratégia 4.7, do Plano Nacional de Educação: uma escola bilíngue para surdos, em Curitiba, e duas escolas inclusivas, na qual há oferta de Atendimento Educacional Especializado para Surdos (AEE), na Região Metropolitana de Curitiba. Analisaremos, também, o Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de ensino que serão estudados em relação à proposta educacional para surdos.

Entre os procedimentos de pesquisa para coleta de dados, está prevista a realização de entrevista com os professores que atuam nesses contextos de ensino, que terá como foco de análise os seguintes eixos temáticos: a) a concepção de educação bilíngue; b) o perfil e as formas de contratação e formação docente; c) a carga horária e a organização do atendimento educacional especializado; d) o ensino de Libras como língua materna (L1); e) o ensino de português como segunda língua (L2); f) a cultura e comunidade surda e o currículo escolar.

Atenciosamente


Prof. Dr. Sueli Fernandes
Orientadora PPGE/UFPR


Jefferson Diego de Jesus
Mestrando PPGE/UFPR

Curitiba, 10 de agosto de 2015.

A/C Professora Lilian Camargo,

Ilma. Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado - Surdez

Prezada Senhora,

Eu, Jefferson Diego de Jesus, mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob orientação da Profª Drª Sueli Fernandes, venho, respeitosamente solicitar autorização para a coleta de dados da pesquisa intitulada “ O direito à Educação Bilíngue para Surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva.

Em linhas gerais, o estudo tem como objetivo analisar a incorporação das diretrizes da política nacional de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva (Atendimento Educacional Especializado), buscando identificar se o direito à Libras como língua materna e o português como segunda língua vem sendo assegurado.

A pesquisa contemplará a participação de professores da Educação Básica que atuam no atendimento educacional especializado a alunos surdos. Para a coleta de dados, previstas para o mês de agosto de 2015, selecionamos escolas de referência na educação de surdos, com base no critério da oferta das duas possibilidades previstas na meta 4 – Estratégia 4.7, do Plano Nacional de Educação: uma escola bilíngue para surdos, em Curitiba, e duas escolas inclusivas, na qual há oferta de Atendimento Educacional Especializado para Surdos (AEE), na Região Metropolitana de Curitiba. Analisaremos, também, o Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de ensino que serão estudados em relação à proposta educacional para surdos.

Entre os procedimentos de pesquisa para coleta de dados, está prevista a realização de entrevista com os professores que atuam nesses contextos de ensino, que terá como foco de análise os seguintes eixos temáticos: a) a concepção de educação bilíngue; b) o perfil e as formas de contratação e formação docente; c) a carga horária e a organização do atendimento educacional especializado; d) o ensino de Libras como língua materna (L1); e) o ensino de português como segunda língua (L2); f) a cultura e comunidade surda e o currículo escolar.

Atenciosamente


Prof. Dr. Sueli Fernandes
Orientadora PPGE/UFPR


Jefferson Diego de Jesus
Mestrando PPGE/UFPR

APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e **Esclarecido**.

Título da pesquisa: O DIREITO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DA ESCOLA BILÍNGUE E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INCLUSIVA

Aluno pesquisador: Jefferson Diego de Jesus

Telefone para contato: (41) 88-728900 (somente mensagem)

Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Fernandes

Eu, Jefferson Diego de Jesus, venho por meio deste solicitar que
 seja entrevistada permitindo que sua fala seja gravada e transcrita para compor os dados da pesquisa, mantendo sua identidade preservada. Fica assegurado que a participação é voluntária e não remunerada, bem como o seu direito de receber respostas às dúvidas do desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta.

Quanto aos riscos: A presente pesquisa não apresenta riscos, nem danos morais.

Quanto aos benefícios: A presente pesquisa proporcionará o conhecimento dos avanços, retrocessos e desafios da gestão da educação especial decorrentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.

Se a entrevistada permitir, as informações coletadas serão gravadas e transcritas. Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima, pois serão mantidas na Universidade Federal do Paraná, no Setor de Educação, sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Sueli Fernandes.

....., de de
 2015.

Nome e assinatura da entrevistada

Nome e assinatura da responsável pela entrevista

APENDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

O DIREITO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DA ESCOLA BILÍNGUE E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INCLUSIVA

Mndo Jefferson Diego de Jesus

I. DADOS PESSOAIS e FORMAÇÃO

sexo

faixa etária

- a) Até 20 anos
- b) De 21 a 39 anos.
- c) De 40 a 59 anos.
- d) 60 anos ou mais.

nível de escolaridade

- a) Ensino Médio
- b) Ensino Superior. Curso? _____
- a) Especialização. Curso? _____
- b) Mestrado. Em? _____
- c) Doutorado. Em? _____

tempo de serviço

- a) até 5 anos
- b) 5 a 10 anos
- c) Mais de 10 anos

Tempo de serviço com surdos

carga horária de trabalho semanal

carga horária de trabalho com surdos

Onde/como aprendeu Libras

- a) Igreja
- b) Escola
- c) Amigos surdos
- d) Familiares surdos
- e) Cursos
- f) Outros. qual? _____

Formação na área de Libras (Letras Libras/Feneis, Prolibras etc)

II. CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO BILÍNGUE

- a) Em sua opinião o que significa Educação Bilíngue?
- b) Que profissionais são necessários em uma escola bilíngue?
- c) Qual deve ser a língua mais importante na educação de surdos? Por quê?
- d) A Libras e o português devem ser ensinados ao mesmo tempo? Primeiro Libras depois português? Primeiro português? Qual sua opinião?
- e) Como o português deve ser ensinado para surdos?

- f) Que conteúdos os surdos devem aprender em uma escola bilíngue? O currículo deve ser igual ao de crianças ouvintes?
- g) Qual a função do professor surdo? Qual a função do professor ouvinte?

III. GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO

- a) Como você foi selecionado para atuar na educação de surdos?
- b) Quais os critérios a SEED/SME tem para selecionar professores para trabalhar com surdos?
- c) Você concorda com esses critérios? Como deveria ser?
- d) Qual a filosofia educacional adotada no AEE/escola (bilinguismo, CT outra)? Pode explicar como funciona?
- e) Que orientações você recebeu da direção/coordenação da escola no trabalho com surdos?
- f) Você faz cursos de capacitação regularmente? Quais, Carga horária? É suficiente? Que cursos você gostaria de fazer?
- g) Você é avaliado na sua atuação com surdos? Quem avalia? Quais são os critérios de avaliação?

IV. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

- a) Quantos alunos surdos você atende? Qual a carga horária do atendimento (na escola regular e no AEE)?
- b) Qual a sua função no atendimento?
- c) Quantos professores para cada turma de alunos?
- d) Qual a carga horária destinada ao uso/ensino de Libras como L1? Quem ensina? Quais conteúdos
- e) Qual a carga horária destinada ao uso/ensino de português como L2? Quem ensina?
- f) Qual a carga horária semanal de ensino de conteúdos curriculares em Libras para os alunos? Eles têm intérprete no ER?
- g) Quais os conteúdos da cultura surdo são ensinados/praticados na escola?
- h) Qual a melhor proposta para educação de surdos: inclusão (AEE) ou escola bilíngue? Por que?

Quais suas sugestões para a educação bilíngue para surdos?

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

“Como o português deve ser ensinado para surdos? ”, porque revela se o PPP da escola (teoria) e as estratégias utilizadas em sala de aula (prática) são coerentes com o ensino de português na modalidade escrita como segunda língua (L2), assim como indica a legislação atual:

AEE 1	É uma das grandes dificuldades, como o Português deve ser ensinado? Se o aluno faz uma pergunta sobre uma palavra que não conhece, ele deve anotá-la em um papel, vai anotando todas as palavras.... Às vezes o surdo não usa, não sabe elaborar frases perfeitamente, faz aquela troca de palavras. O professor ensina Português explicando o que é um substantivo, artigo, verbo, ele explica como se constrói uma frase corretamente em Língua Portuguesa. Quando o aluno tem dúvida sobre uma determinada palavra, o professor precisa explicar, o processo é mais demorado, é mais difícil essa questão das palavras para os surdos, porque eles não conhecem. Essas palavras precisam ser anotadas, e depois cada uma é explicada em Língua de Sinais para se estabelecer um entendimento claro.
AEE 2	Como o Português deve ser ensinado para surdos? Por meio do contexto. De uma forma que o surdo possa sair na sociedade, sair fora da sala de aula e compreender o que está sendo escrito nos diversos lugares da sociedade, do local onde ele tem contato. Geralmente a gente trabalha aqui por meio de um grande repertório de vocabulário, grande repertório de informações para a criança em relação aquele contexto, aquela situação, aquele gênero discursivo, e depois, no final, a gente organiza a questão da produção de texto, a escrita, enfim. Com os pequenos é mais relacionado, também a questão do texto, trabalhando as práticas com eles, por exemplo: vai fazer uma salada de frutas, as instruções que são usadas de uma salada de frutas, para uma receita, vai fazer um convite, quais são as partes para se organizar esse convite, as experiências mesmo. Mas é tudo muito visual, tudo pela questão das imagens, eu acho que tem que nortear todo o processo. Eu vejo dessa forma. E é um trabalho em construção ainda, essa questão da metodologia bilíngue, eu vejo principalmente quando se trata de atendimento educacional especializado. Eu vejo dessa forma.
AEE 3	Aqui no AEE existem dois momentos. No primeiro momento se aprende Libras e no segundo momento o Português. Eu sou a professora de Português, a x ensina Libras. No momento em que eu vou ensinar português, por exemplo, começo com um texto, leitura e compreensão, pesquisa de palavras desconhecidas, mas eu sempre dou aula em Libras. É como o Inglês para ouvinte. É Língua Portuguesa, mas é ensino em Libras, que é a L1 deles. No começo é sempre texto, leitura, pesquisa de vocabulário, o letramento.
AEE 4	NÃO RESPONDE
AEE 5	I. A gente sabe que é uma segunda língua, a gente parte do vocabulário, do uso desse vocabulário em contextos, e a gente faz para compreensão, a gente tem que usar a Língua de Sinais para dar sentido aquela palavra e toda aquela organização de frase. Mas a gente sabe que a parte de gramática da Língua Portuguesa, por que ele vai usar a Língua Portuguesa para escrita, a gente faz como segunda língua, e que é bem difícil.
AEE 6	II. Porque a gente usa o Português escrito, e é com imagem e palavra, e essa palavra depois num contexto, numa frase num texto. Então assim, essa é a metodologia que a gente utiliza mas gostaríamos de saber uma outra que possa facilitar essa compreensão do Português.
EB 7	Aqui na escola há aulas de Português, porém, infelizmente eu não sei responder pois não sou eu quem ministra.
EB 8	Referente ao meu trabalho, é como falei anteriormente, se os alunos fazem perguntas de vocabulários eu posso ajudar, mas não é a minha função, posso ajudar, explicar, dar apoio nesse sentido, afinal eles têm direito de aprender, então se eu sei posso responder, se não sei oriento que perguntem a outro professor de Língua Portuguesa ou qualquer outro que saiba. Mas esse não é um dever que está ligado à minha disciplina, o meu foco é Libras, mas em Libras tem os sinais que precisam ser nomeados

	em Português, e eles precisam saber! Então é necessário dar o sinal e um correspondente em Português.
EB 9	Então, eu acho que depois da Libras bem aprendida, porque eu vejo que muitos alunos chegam aqui na escola as vezes eles não dominam a Libras por falta de comunicação em casa. Eu acho que nesse primeiro processo que a Libras está bem adquirida, o Português deve ser natural. Desde a criança pequena, de repente, ela já tendo contato com as palavras, ou conto infantil, ou no próprio processo de alfabetização, mas eu acho que eles deveriam ver a palavra escrita em Português já desde pequeno, no primeiro contato na escola, mas com a Libras bem adquirida.
EB 10	Olha, eu vou falar da minha disciplina, eu dou aula de Geografia para eles. Eu estou tendo o primeiro contato assim, ano passado eu trabalhei com uma surda na inclusão, e esse ano eu trabalho só com surdos, então eu modifiquei toda a minha metodologia para eu conseguir ensinar a Geografia para os surdos. Eu trabalho muito com imagens, procuro trabalhar com as palavras mais fáceis para eles identificarem na hora de passar para o sinal da Libras. Então, eu foco mais nisso, eu falo com eles, modifico até meu vocabulário para entender o sinal exato e sempre procuro ter uma imagem junto. O Português eu não sei te dizer exatamente, a disciplina Português, mas na minha disciplina eu sempre faço isso.
EB 11	É bem difícil. Eu acho que o Português deveria ser ensinado por um professor surdo.

“Que conteúdos os surdos devem aprender em uma escola bilíngue? O currículo deve ser igual ao de crianças ouvintes?”

AEE 1	Eu tenho dúvidas em relação a isso, não tenho pesquisas de fato, pesquisas sobre o bilinguismo. O conhecimento que tenho a respeito é de curto prazo. Para os ouvintes o ensino é baseado em Língua Portuguesa. Para os surdos precisa ser da mesma forma? Faltam metodologias, pesquisas a respeito. O bilinguismo precisa ser mais pesquisado, não tem metodologias.
AEE 2	Não, o currículo assim... o surdo tem as mesmas condições que uma criança ouvinte para aprender. O que eu vejo é que a porta de informação, a forma de informação é diferente por meio de uma língua diferente, que é a Língua de Sinais, porém, o surdo tem toda uma cultura, uma identidade própria. Então deve ser valorizada essa cultura, essa identidade própria na questão dos conteúdos. Então assim, tem que aprender realmente aquilo que faz parte da base nacional comum em relação à grade curricular da criança ouvinte, eu vejo dessa forma, porém, os objetivos, os critérios de avaliação devem ser diferentes nesse processo. E por ele se tratar de uma criança surda, ele tem sim que saber da história do surdo, saber da questão da arte surda, saber como que acontece a identidade, a forma de comunicação da criança surda, das famílias, enfim. Tem que ter conteúdos próprios para o surdo também. Eu vejo dessa maneira. No AEE aqui, a gente está construindo, como eu falei, uma metodologia em relação a educação bilíngue, ao bilinguismo, nesses processos a gente trabalha com a professora Vanessa , que é a professora surda, ela trabalha a questão da identidade, história do surdo, conteúdos que são específicos para a criança surda.
AEE 3	Eu acho que conhecer sim, mas não deve ser cobrado. Por exemplo, o ouvinte aprende fonema, o som das palavras, para o surdo isso não deve ser cobrado, os critérios devem ser diferentes. Leitura em voz alta, entonação de voz, isso não tem como... Mas eu ensino, e explico, eles precisam saber que o ouvinte tem entonação de voz, etc. Eu explico só para eles conhecerem sobre o som. Por exemplo, a onomatopeia, referentes aos sons, eu ensino para eles saberem que existe o som, mas eu não cobro isso deles. Precisa fazer essa separação de o que deve ser cobrado e o que não deve. Mas eles precisam conhecer que isso existe. O currículo não é diferente, mas os critérios precisam ser diferentes, a avaliação também.
AEE 4	III. Eu creio que sim, ele tem o mesmo direito, porém é aquela adaptação visual necessária e dentro do contexto bilíngue.
AEE 5	IV. Eu acredito que o conteúdo seja o mesmo, não minimizar nada por ser surdo, só na hora da avaliação que há necessidade, na avaliação e durante o processo de ensino aprendizagem algumas questões têm que ser adaptadas, reorganizadas para que o aluno entenda melhor os conteúdos. Mas não diminuir ou excluir qualquer con-

	teúdo.
AEE 6	V. O conteúdo seria o mesmo, mas eu acho que com as adaptações corretas, e vamos dizer, na Língua Portuguesa ele vai se apresentar o conteúdo todo da Língua Portuguesa, da gramática. Porém é como a gente já vem comentando, essa coisa assim: separação silábica, parte fonética, quantas sílabas... então isso é que seria feito, mostra-se que tem esse conteúdo, mas não é muito cobrado isso porque para ele não tem tanta finalidade.
EB 7	Aqui na escola a metodologia e o currículo são iguais ao dos ouvintes, com adaptações para a educação de surdos, mas não existe uma metodologia específicas para os surdos.
EB 8	Por exemplo aqui na escola nós trabalhamos com o bilinguismo, então na minha disciplina de Libras, o conteúdo não tem um padrão que todos os professores seguem, nós podemos modificar esses conteúdos, é alterado conforme a prática de cada um, não é sequencial. Na disciplina de Libras não tem um conteúdo padrão, eu faço a adequação conforme a minha prática. Mas nas outras disciplinas os conteúdos são os mesmos dos alunos ouvintes. E fazendo uma comparação percebo que há uma aprendizagem melhor porque há uma cobrança maior do conteúdo, tem sequência, os alunos aprendem mais quando a metodologia é igual à dos ouvintes. Eu aprendi muito com o conteúdo de ouvintes, durante anos a minha educação foi dessa forma, no Instituto onde eu estudei, por exemplo.
EB 9	Então, essa é uma discussão que a gente estava tendo esses dias. Eu acho que não, eu acho que é a mesma coisa em relação a questão do negro na história, que é mais a minha área. A gente precisou de uma lei para que o nosso currículo perdesse essa visão egocêntrica, que estão nos livros didáticos, que estão presentes na formação do próprio professor, para entrar a questão do negro. Na nossa história tradicional não tem a história do surdo, a gente estuda a personalidades brasileiras, pessoas que atuam politicamente na política de educação, na política de jovens, crianças, e a gente não estuda o surdo atuante, participante, o surdo buscando seu espaço. Eu acho que é muito frustrante para o adolescente surdo, às vezes, você não ter referenciais, e não só referenciais, mas conhecer sua própria história. Então, eu acredito que a escola bilíngue deveria ter o currículo adaptado sim, e trabalhar com projetos envolvendo as diversas áreas, como em Artes trabalhar os artistas surdos, para conhecer o que que tem para conhecer o que a comunidade surda tem de acúmulo.
EB 10	Eu acho que não, igual não. Mas eu não sei te dizer qual a grade exata, correta para se ensinar um surdo, mas tem que ser diferente.
EB 11	Eu acho o currículo das escolas ouvintes muito pesados para os surdos. Eu acho que tem que ser diferenciado. Tem muita coisa que eles não conseguem abstrair, muitos conceitos que são muito difíceis de eles entender, principalmente quando são PHyIBequenos. Por exemplo: substantivo, adjetivo, pronomes... eles não conseguem entender essa complexidade desses conteúdos, trabalha, mas eles não conseguem entender, então mais pra frente trabalhar isso, mas no começo trabalhar diferenciado.

“Qual a função do professor surdo? Qual a função do professor ouvinte?”

AEE 1	A função do professor surdo é o ensino da Língua de Sinais. Do professor ouvinte é o letramento voltado ao ensino do Português. O professor surdo não ensina Português, só Libras. Esses dois profissionais precisam estabelecer uma troca de experiências. O professor ouvinte tem um determinado conteúdo, abordando algum tema específico, o professor surdo da mesma forma. Por exemplo, o assunto da aula será contação de histórias, então se faz uma adaptação do conteúdo em Língua de Sinais, para ser estabelecida uma ligação, ao mesmo tempo, nas duas línguas. É muito importante essa troca. E precisa ser os mesmos temas trabalhados nas duas línguas. Sempre de acordo com o ano correspondente a cada turma trabalhada.
AEE 2	Olha, eu acho que em relação ao professor surdo eu acho que já até usei, já utilizei um pouco dessa função nas minhas respostas anteriores. O professor surdo tem uma identidade própria que o ouvinte infelizmente não tem para estar ensinando, para estar trabalhando com a criança. E o professor surdo ele é a referência. Então o que eu

	<p>vejo, que tem que ter uma boa comunicação, uma boa sintonia com esse profissional, o professor ouvinte junto com o surdo. Aí se planeja, se organiza, surgem as ideias e você consegue se organizar, consegue trabalhar mesmo de uma forma mais simples, mais significativa, eu não digo simples, mas significativa. Porque tem que ter significado para a criança nesse processo. O papel do profissional ouvinte é trabalhar a Língua Portuguesa na modalidade escrita, eu vejo. Então assim, a produção da criança surda as vezes vem com faltas de coesão, artigo, clareza em algumas situações, aí vem o profissional ouvinte para fazer essa correção. Muitas vezes o profissional surdo também não consegue, e aí junto a gente consegue essas trocas de experiências, essas vivências. Mas assim, o surdo é fundamental, não tem como você trabalhar sem o profissional que tem uma cultura, que tem a identidade própria da criança que está ali para aprender. Até mesmo porque, acho bem interessante contar, mas eu enquanto ouvinte, eu penso em Libras, estou começando a pensar em Libras agora, mas muitas vezes eu pensava em Português sinalizado, com a minha estrutura de Português, aí a hora que a gente vai se comunicar com a criança você percebe que eles não entendem. Agora não, depois que eu já tive toda uma formação, tenho bastante contato com os profissionais surdos que vieram já trabalhar com a gente aqui, comigo, eu percebo que melhorei muito nesse processo. Mas se não fosse a ajuda deles, a gente não teria como evoluir, não tem como um profissional ouvinte trabalhar com surdo sozinho, na minha opinião não tem, o surdo tem que existir, tem que ter, tem que estar presente. E aqui no município a gente tem essa parceria com o Estado.</p>
AEE 3	<p>São diferentes, não minha opinião é diferente. O professor surdo ensina Libras, só ensina não, também tem uma interação natural com os alunos, faz brincadeiras e etc, assim como os ouvintes, precisa haver essa interação lúdica. O professor ouvinte ensina português, eu acho.</p>
AEE 4	<p>NÃO RESPONDE</p>
AEE 5	<p>Mas assim o professor surdo vem com a estrutura da língua dele, se trabalhar toda essa língua, dentro da própria Língua de Sinais, semântica... todo contexto que ela tem. Isso seria né o professor de Libras que vai está trabalhando. O professor regente usa a Língua de Sinais para todo o ensino e traz para ele a segunda língua que é a Língua Portuguesa, Língua Portuguesa escrita, sempre a Língua Portuguesa escrita, a gente fala Língua Portuguesa, mas a gente sabe que é no foco escrito. VI.</p>
AEE 6	<p>Somente naqueles que são implantados que se usa o Português oral mesmo.</p>
EB 7	<p>Por exemplo: o professor surdo que tem formação em Letras Libras, é professor da disciplina de Libras. O professor ouvinte que tem formação em Letras, é professor da disciplina de Língua Portuguesa, se esse professor sabe Libras ele pode trabalhar em sala dando aula em Libras normalmente, e o surdo da mesma forma.</p>
EB 8	<p>O surdo pode ter qualquer função, o ouvinte também, mas se o ouvinte ensina Libras, a consciência é dele. Os surdos geralmente não aprovam essa atitude. Anteriormente você me fez uma pergunta e respondi que o profissional precisa conhecer a cultura surda, o jeito, a forma de ser surdo, enfim... E às vezes o ouvinte mesmo assim aceita dar aula de Libras, mas a relação que existe entre professor surdo e alunos surdo é diferente. Eu penso que os ouvintes devem ministrar as outras disciplinas, e os surdos Libras. Eu aprendi no curso de graduação do Letras Libras, sei bem como é o ensino de Libras para surdos, tenho experiência, posso ser referencial para os alunos, mas o ouvinte como pode ser referencial nesse sentido? Acho bem complicado o ouvinte dar aula de Libras, eu não acho certo.</p>
EB 9	<p>Então, o professor surdo, fora o seu conteúdo, ele tem uma experiência acumulada de vida que ele pode servir de exemplo. O professor ouvinte, fora o seu conteúdo, ele também tem uma experiência acumulada de vida que pode servir de exemplo. O que eu acho, e eu insisto, é que tanto o professor ouvinte tem que ter uma comunicação, tem que ser fluente em Libras para que esse contato aconteça. Hoje em dia, a gente tem, e eu sou uma delas, eu não sou fluente em Libras, eu tenho um intérprete, então as vezes essa comunicação tem uma barreira, porque eu posso fazer uma aula baca-</p>

	na, ver que ele entendeu, mas eu não consigo trocar, construir, dar um passo além do ensinar a matéria. Então se o professor ouvinte for fluente ele tem uma história de vida para passar. Mas, o professor surdo é importantíssimo porque ele é o exemplo daquilo que ele já superou.
EB 10	Bom... eu acho que o surdo, o professor surdo, por ele já ter passado por toda essa, digamos, como eu posso falar? ... por todo esse caminho, já percorreu por tudo, ele tem como ensinar o aluno, ele consegue ver, mostrar a visão exata para chegar no foco, no objetivo principal. Eu percorro um caminho, e o professor surdo ele vai por atalhos, eu acho que ele já consegue economizar muito tempo para ensinar o aluno. Diferente do ouvinte, o professor ouvinte ele, claro que dependendo do tempo que ele estiver com o surdo, ele vai fazer o mesmo trajeto que o professor surdo, mas até eu chegar nessa experiência demora. Então eu acho que a diferença é a experiência mesmo, o professor surdo consegue economizar tempo para ensinar os alunos.
EB 11	A função seria a mesma, o que difere é que o professor surdo por ter a Libras nata dele, própria dele, ele consegue entender um pouco melhor o surdo, ter uma linguagem mais próxima do aluno, que às vezes o ouvinte não consegue chegar.

GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO

“Como você foi selecionado para atuar na educação de surdos?”

AEE 1	Na verdade, no início quando comecei a trabalhar aqui, eu percebi que era diferente, isso há 2 anos atrás, eu percebi a diferença e pedi para fazer a separação das turmas de acordo com a idade dos alunos, e a proposta foi aceita e feita a separação. Foi sendo analisado cada aluno individualmente, se era surdo profundo, meio surdo, se o ensino deveria ser primeiro focado em L1 depois L2, etc. Então havia alguns alunos que eram meio surdos e que não conheciam o alfabeto manual, e nessa mesma turma havia o surdo profundo que já conhecia mais, então entre eles havia uma troca de conhecimento, eu não precisava interferir, havia uma relação muito boa entre eles, isso foi bem no início dos trabalhos. Então nós abordávamos diversos temas, entre eles, o alfabeto manual, histórias infantis, isso há dois anos atrás. Até hoje conquistamos muitas melhorias.
AEE 2	Eu aproveitei a oportunidade. Eu comecei a trabalhar no Centro de Atendimento, quando eu passei no concurso, eu tive que sair do CMEI que eu trabalhava, porque aqui no município quem trabalha em CMEI, em creche, trabalha 40 horas o dia todo, daí como eu tinha passado no concurso para 20 horas, eu fui chamada nesse concurso e assumi, e tive a oportunidade de vir trabalhar no Centro de Atendimento. Eu comecei com sala de recurso multifuncional, onde a gente atende criança.... Porque qual que é o foco do Centro de Atendimento? Atender crianças com deficiências sensoriais na área visual e na área da surdez. E muitas dessas crianças iam lá para a sala de recursos para fazer atendimento comigo. E aí eu comecei a trabalhar com eles, a conhecer, me obriguei a estudar, a pesquisar, enfim, a voltar a Língua de Sinais, eu sempre gostei e fui atrás nesse sentido. Aí teve uma época que tinha uma professora aqui nesse espaço que trabalhava com surdos em específico, aí aconteceu de essa professora ter que sair por questões particulares, profissionais também, e a minha coordenadora me convidou para ver se eu queria aceitar trabalhar aqui com eles no período da manhã. Para mim foi um presente, uma surpresa muito grande, eu aceitei e fui em busca de superar os desafios, vejo dessa forma. Na época os surdos eram adolescentes, eram as parcerias que a gente tinha com o Estado. Fazem 2 anos, do ano passado para cá, 2 ou 3 anos... Que começaram as crianças pequenas, que também foi uma outra novidade, ah não fazem 3 anos, esse e mais 2 anos atrás, 2013 que chegou os surdos pequenos. E aí foi quando eu percebi a necessidade de me especializar mais, de estudar, de conhecer e entender, foi aí que eu fui fazer a Pós, a Pós-Graduação em Educação Bilíngue.
AEE 3	Deixa eu me lembrar... em 1999 eu fiz um curso no Instituto de Educação do Paraná, hoje já não existe mais esse curso, eu tive a formação desse curso e depois passei no concurso de Piraquara. Havia a vaga para professor de surdos, eu escolhi essa vaga, na verdade eu escolhi. Eu passei no concurso. Havia vagas para professor do ensino médio, entre outros, e para professor de surdos, escolhi essa vaga. Eu não fui selecio-

	nada.
AEE 4	A exigência mesmo do curso, como em qualquer outro lugar.
AEE 5	Cada final de ano se abre concurso, as professoras fazem inscrição seguindo critérios que tem que comprovar certificação, uma dessas é o curso mínimo de Libras mais a banca, que pode ser do Cas, pode ser Seed, pode ser Prolibras, e entra numa classificação também com o tempo que tem de serviço no município. Abre-se as vagas e a classificação as pessoas vão escolhendo "Ah, hoje vou trabalhar no AEE... Esse ano eu quero trabalhar como intérprete em sala..." Então se abre as vagas, nós separamos vagas de intérpretes em escola regular e nós temos as vagas dentro do AEE. Dai pela classificação dos profissionais elas vão escolhendo aonde elas vão atuar, mas tem que ter uma certificação já determinada. Alguma para completar?
AEE 6	NÃO RESPONDE
EB 7	Não sei, porque antes eu trabalhava com turmas de ouvintes, não conhecia muito bem escola de surdos. Então fui convidada a conhecer uma escola de surdos, quando descobri essa escola comecei a sonhar em ser professora de surdos, e então comecei a trabalhar com eles.
EB 8	Logo que comecei a atuar me senti feliz, por trabalhar em uma escola bilíngue, onde eu sendo surda também era capaz, e poderia servir de exemplo para os outros surdos. Com o passar do tempo fui percebendo que o bilinguismo ainda não estava completo, a escola é bilíngue, mas o bilinguismo verdadeiro mesmo, na minha visão, não acontecia, não estava pronto, faltava metodologia específicas para o bilinguismo. Qual é a metodologia bilíngue? Qual é o currículo? Se são fracos os alunos não conseguem aprender. Acho que se há o bilinguismo então precisa mudar a metodologia, para que os alunos aprendam de verdade, sem precisar ser empurrado, ou sendo o coitadinho, é isso que tenho visto que acontece com os alunos. A maioria são aprovados, na minha disciplina de Libras, todos são sempre aprovados, mas nem sempre são fluentes, nas outras disciplinas a situação é pior ainda pois não é nem na língua deles, mas são sempre aprovados. Então o bilinguismo não está bem organizado, ainda não está pronto.
EB 9	Então, eu tinha interesse em trabalhar com surdos, em escola bilíngue, mas era mais por curiosidade, eu não tinha essa formação. Eu sempre passava aqui na frente e via o colégio e me interessava, colégio bilíngue, que interessante. Nesse ano fechou várias escolas, várias salas e eu fiquei sem escola, eu sou do quadro próprio do magistério da secretária de educação, e a menina do setor perguntou se eu queria trabalhar no Alcindo Fanaya, colégio bilíngue, vai ter intérprete em cada sala, eu falei que não tinha, não sabia Libras, ela disse que não tinha problema pois tinha intérprete. Então eu caí aqui meio que de para quedas porque a minha formação nunca foi voltada para trabalhar com surdos. Eu formei antes de 2005, antes de 2005 não tinha, a Libras não era nem reconhecida ainda, e depois de 2005 as universidades passaram a ter pelo menos um semestre que seja, você já começa a conhecer um pouco da realidade da população surda. Eu estudei na UFSC, eu conheci um pouco do movimento, eu conheci um pouco das pessoas que estavam trabalhando tanto na luta para o reconhecimento da Libras, como pela formação, pelo curso Letras Libras, no ano que eu me formei é que foi criado. Então eu conhecia um pouco, mas eu me sinto assim: que eu caí de para quedas e não tive formação para isso, por isso eu busco, eu vou atrás de cursos particulares, em outros momentos de meu trabalho, para buscar essa formação, para conseguir dar a minha aula com o mínimo de excelência.
EB 10	Foi bem, eu sou professora QPM do Estado, estou vindo do Litoral, pedi remoção para a cidade de Curitiba, e o meu padrão ficou no município de Curitiba. No dia da distribuição de aula tinha o colégio Alcindo Fanaya, e eu escolhi, eu não sabia que era uma escola para surdos, lá o responsável pelo núcleo não tem nenhuma informação, eu perguntei que escola era essa, ele me disse que ficava na Vila Izabel, e eu peguei por ser próxima a minha escola e eu não sabia que era escola para surdos.
EB 11	NÃO RESPONDE

Quais critérios a SEED/SME têm para selecionar professores para trabalhar com surdos?

AEE 1	NÃO RESPONDE
AEE 2	Olha, na verdade assim, agente quase não tem essa experiência no município. Porém, algumas vezes foi solicitado os profissionais que conhecem a Língua de Sinais, para selecionar para estar trabalhando com essas crianças, como apoio pedagógico mesmo, eu vejo dessa forma. Mas não tem, por exemplo: professor em sala regular, na inclusão, em aspecto de inclusão, não conhece, pode acontecer de conhecer Libras por uma questão própria, mas não tem essa exigência. É um sonho, que na verdade eu venho conversando sempre com a minha coordenadora, de a gente perceber assim, a gente está evoluindo tanto aqui no Atendimento Educacional Especializado, lá é extremamente importante o contato com os pais das crianças, porém, lá na inclusão o profissional também tem que conhecer, o professor regente tem que saber Libras. Então, a gente está vendo uma forma de estar pensando na organização disso, até mesmo porque, aqui a escolha de turma é bastante democrática, no sentido de que o profissional escolhe qual a turma, qual o ano que ele quer trabalhar no final do processo do final do ano, então a gente tem que fazer mais uma outra forma de estar organizando isso. Então a gente já tem o intérprete, um grande avanço é o intérprete em sala de aula que antes a gente não tinha, então para mim assim, foi um grande presente que a gente teve nesse período agora.
AEE 3	Bom, como vou explicar... Na verdade eu não trabalho na Prefeitura de Pinhais, eu sou professora do Estado, que tem uma parceria com a Prefeitura de Pinhais, eu trabalho em outra escola. Eu era de Piraquara, aí mudei para o Estado, mas na escola onde eu trabalhava havia falta de sala, então a prefeitura fez o empréstimo da sala que é aqui, a prefeitura fez um acordo com o Estado dizendo que aqui havia espaço, mas não havia professor, foi nesse processo que comecei a trabalhar aqui, é como se eu fosse "emprestada". Mas, eu tenho meus alunos do Estado e da Prefeitura. Aqui no período da manhã é pela prefeitura e na outra escola é pelo Estado, mas o espaço é aqui, os alunos do Estado vem estudar aqui no AEE.
AEE 4	NÃO RESPONDE
AEE 5	Tem que ter certificação da banca, tem que ter um número x de curso de Língua de Sinais para poder concorrer a esse trabalho. Certificados que mostrem conhecimento da Língua de Sinais.
AEE 6	E essa certificação não só da banca, mas como a Lilian colocou, da Seed, do Prolibras, da Feneis... são todos os certificados.
EB 7	A SEED tem os critérios e faz divulgação da abertura do PSS, pode trabalhar quem se enquadra nos critérios exigidos pelo edital.
EB 8	NÃO RESPONDE
EB 9	Pelo visto não tem muitos critérios, porque a própria questão do intérprete não tem concurso, é só por contrato temporário. O professor para trabalhar na escola bilíngue não foi pedido, em nenhum momento, nenhum tipo de proficiência para mim. Então, eu não sei como era antes, mas esse ano, que foi o ano que eu entrei aqui, não havia critério nenhum, quem quisesse basta boa vontade. Tanto é que vieram muitos e desistiram porque não é só a boa vontade, você precisa se esforçar e mudar toda sua metodologia, toda a prática, a minha prática era muito mais de você falar e o mundo das ideias teve que virar muito mais visual. Então é um processo de construção de trabalho todo novo.
EB 10	Eu não sei quais são os critérios. Na verdade, eu desconheço, porque como esse ano foi bem confusa essa distribuição de aulas, então tinha lá as aulas e o professor pegou, sinceramente eu não sei como é, eu acho que não tem.
EB 11	Não tem critérios.

Concorda com os critérios?

AEE 1	NÃO RESPONDE
AEE 2	Não concordo com esses critérios. Até mesmo porque, como eu falei, não tem um critério, o professor recebe o surdo dentro da sala de aula. Porém, é um processo em construção, acredito que o município de Pinhais evoluiu muito quando se trata da educação de surdos. E, acredito que no futuro a gente vai poder estar se organizando,

	apesar de que, como eu falei, o profissional intérprete contribui muito nesse processo, muito! Mas realmente, se tivesse um profissional bilíngue para estar trabalhando com o surdo no aspecto da inclusão facilitaria muito mais o processo, tanto para o professor como para a criança. E eu acredito que no futuro a gente vai poder se organizar melhor para estabelecer esses critérios, eu vejo dessa forma. Até mesmo porque com a gestão hoje a gente já vem conversando sobre isso. Então o objetivo, por exemplo: se tem 3 crianças de 2º ano, do fundamental, séries iniciais, tem um em cada escola, então o meu objetivo, o meu sonho é juntar essas crianças do 2º ano e colocar com professor que seja bilíngue e mais o intérprete, já é um grande avanço, seria um grande avanço para nós, porque aí se conseguiria estabelecer um equilíbrio na questão do processo do conhecimento, da aprendizagem, do desenvolvimento da criança, do surdo, em relação aos ouvintes também. Não que esse equilíbrio não aconteça, mas a gente percebe a dificuldade que o profissional, que não é bilíngue, tem em sala de aula com a criança surda.
AEE 3	Depende do profissional. Por exemplo, no AEE tem professor de Libras e Português. O primeiro precisa ser professor surdo e com formação, se for surdo, mas sem formação não adianta. Então eu acho que precisa ser surdo com formação em Letras Libras ou Prolibras, não sei... Pedagogia, não sei... O outro precisa ser professor ouvinte com formação, em minha opinião, em Letras. Tem alguns pedagogos que dão aula de Português, mas se não tem conhecimento específico da área de Letras, como vai ensinar os surdos? Também a metodologia de segunda língua, como vai ensinar? Não adianta só saber Libras, a metodologia também é importante, como ensinar a segunda língua.
AEE 4	Sim
AEE 5	Nós montamos uma equipe anualmente com representantes de cada deficiência, então o município, para todos os trabalhos de AEE é feito a mesma coisa. Então se monta uma comissão, se discute os critérios e faz essa classificação anualmente. Isso acontece em todas as áreas, deficiência visual, auditiva e mental.
AEE 6	Concordamos
EB 7	Na verdade eu não concordo, pois aqui na escola pode trabalhar qualquer pessoa, é livre a escolha, pode ser qualquer um, basta querer. Eu não concordo.
EB 8	O problema é que eu não sei bem quais são os critérios da SEED, eu desconheço. Não posso responder.
EB 9	Não, eu não concordo de jeito nenhum. Eu acho que assim, deveria talvez, ter na SEED assim temos um colégio para surdos, bilíngue, o professor que tiver interesse tem que ter proficiência, talvez os outros professores muito tivessem interesse em trabalhar com alunos surdos, e talvez se a secretária de educação também oferecesse cursos dentro da área, dando curso de Libras para os professores, talvez muita gente tivesse interesse. Mas, o que acontece é que a escola era muito fechada, você não tinha acesso. Eu sou lotada no município, então essas vagas elas nunca apareciam para a distribuição de aula, nem para remoção. Então quem estava aqui eu não sei quem era, nem como chegou, não sei como foi o critério anteriormente, mas de uma hora para outra, essas pessoas, que me parece que eram contrato temporário, saíram, e no colégio entrou pessoas sem formação mesmo. É interessante, eu tive a oportunidade, estou descobrindo uma nova área, foi! Eu estou apaixonada, mas para o aluno é interessante que o professor já tenha a sua formação concluída, que esteja apto na língua dele, na língua L1, que possa desenvolver seu trabalho com excelência, não correr atrás enquanto ele está querendo se formar. Então realmente não existem critérios, não tem como concordar com isso.
EB 10	Não. Falando da minha experiência aqui: eu entrei aqui, como eu falei ano passado eu trabalhei com uma aluna surda, mas eu tinha intérprete na sala, e eu não era só pra ela, eram 40 alunos e ela, mais ela, então quando eu entrei aqui, digamos que foi meu primeiro contato com surdo, porque são todos os alunos surdos, tem professores surdos, tem a comunidade inteira, daí que eu tive o primeiro contato digamos assim. Então eu não concordo porque eu não tinha um curso de Libras, uma coisa básica, precisa ter o básico para você se comunicar com os alunos aqui. Hoje eu tenho, eu faço o curso, pretendo sempre avançar em Libras, mas porque eu entrei aqui na escola e eu preciso me comunicar com os alunos.
EB 11	Não, acho que não. Acho que para trabalhar numa escola de surdos tem que ter lin-

	guagem de sinais.
--	-------------------

Qual a filosofia educacional adotada no AEE/escola (bilinguismo, CT outra) e como funciona?

AEE 1	São diferentes. A comunicação total é pouco utilizada. O bilinguismo, em minha opinião, é bem mais difícil porque é muito focado no surdo, não há uma união como os ouvintes, essa troca entre surdos e ouvintes é necessária para se estabelecer uma relação. Falta a população conhecer a Língua de Sinais, o bilinguismo, então precisa haver a disseminação. Pois não adianta uma minoria ser bilíngue, falta ser divulgado, ser conhecido pelas pessoas. No AEE, por exemplo, os surdos aprendem aqui, então, lá fora na sociedade é mais fácil a comunicação. O bilinguismo não é divulgado para a sociedade. O AEE, a inclusão, é divulgada, isso torna mais fácil a comunicação na sociedade, pois existe uma relação entre surdos e ouvintes, sem preconceitos.
AEE 2	Olha, como eu falei, o trabalho do AEE é um processo em construção. A gente busca muito a questão do bilinguismo, porém, as vezes se tem a comunicação total, não vou dizer para vocês que não. Por exemplo: como eu tenho crianças que são atendidas juntas, vamos supor que são 6 crianças no grupo, eu tenho surdo... eu não gosto de usar essa classificação, mas eu tenho os urdo que escuta moderado, e tem aquele surdo que não escuta, que só usa a Língua de Sinais, a prioridade no atendimento é a Língua de Sinais, então a explicação é voltada para a Língua de Sinais. Mas eu tenho criança, que faz o atendimento comigo, que fala e que está começando a ter o contato com a Língua de Sinais ainda. E aí, às vezes, eu percebo que eu me comunico em Libras e a criança fica me olhando e não me entende, aí eu pergunto, os sinais básicos eles já conhecem: entendeu? Sabe? Como? Enfim... Mas não entendem, aí eu falando aí em algumas situações eu utilizo pra reforçar esse processo. Não sei se está certo ou errado, eu acredito que não, porém, eu vejo que as vezes é essencial. Quando está a professora surda junto comigo também acontece da mesma maneira, até porque a professora fala em algumas situações também, a gente sempre está se policiando para não falar, até mesmo, isso geralmente no começo do ano, assim, quando as crianças chegam. Mas agora a gente já está numa fase que quase nem usa mais tanto a fala, não usa, é bem pouco, quase não tem assim. Mas a Língua de Sinais dentro do bilinguismo é fundamental, a gente começa, sempre a Língua de Sinais como prioridade, é o que a gente visa, é o que a gente sonha, o que a gente consegue, o que a gente faz. Mas, como eu falei, tem vezes que as crianças não entendem, aí a gente acaba falando em algumas situações, mas é sempre visando o surdo, enfim, depende muito. Eu convido vocês para conhecer, para virem aqui conhecer na prática, porque falar é meio difícil.
AEE 3	Conforme a lei: o bilinguismo, sendo primeira língua a Libras, e segunda língua o Português.
AEE 4	É o bilinguismo.
AEE 5	Com a outra parcela que são os alunos implantados e que não usam a língua de sinais a gente trabalha com o oral, mas eles têm a mesma oportunidade de ter o atendimento especializado. Usando a Língua de Sinais ou não, tendo oralidade como proposta, o AEE é ofertado da mesma forma pra eles. Eles tendo o laudo da deficiência, eles são atendidos por nós.
AEE 6	A filosofia é o bilinguismo.
EB 7	Aqui na escola o bilinguismo ainda é fraco, são necessárias outras iniciativas. Eu percebo que aqui existe ainda mesclado um pouco da oralidade, da comunicação total, não tem ainda a fluência total em Libras e o Português também precisa de ajustes. Percebo que a Língua de Sinais e a escrita precisam avançar mais.
EB 8	Não responde
EB 9	Então, aqui no colégio é escola bilíngue. Aí em algum momento a gente usa a comunicação total para se chegar ao aluno. Então alguns alunos também não tem a Libras bem trabalhada, e o intérprete também muitas vezes tem barreiras de comunicação com ele, ele não entende o sinal do intérprete muitas vezes. Então a gente usa outros recursos para chegar ao aluno, chegar ao conhecimento e entender dele também o que ele aprendeu. As salas especiais, o AEE, eu não tenho muita experiência, mas eu tenho contato com quem trabalha, e ai me parece que o aluno fica voltado só com aquele profissional, e ai a questão de ter contato com todos, da língua ser fluente não tem.

	Aqui no colégio o interessante é isso, por mais que ainda esteja caminhando, eu vejo que eles têm comunicação com a tia que limpa, eles têm comunicação com a cozinheira, e isso é muito importante, eles têm comunicação com a direção, eles têm comunicação com a pedagoga, e isso é muito importante para a socialização de qualquer pessoa, você conhecer os outros.
EB 10	É bilíngue, até porque na própria avaliação da escola tem assim, por exemplo, divide a nota, não é conceito é nota, tem a nota de Português e a nota de Libras. Então o aluno precisa saber o Português para responder a prova escrita em Português, e depois tem uma outra oportunidade em Libras. A filosofia da escola é sempre tratar, assim eu vejo que eles cultivam, digamos assim, a cultura surda, então assim, eles deixam o surdo em primeiro lugar, a língua deles em primeiro lugar. E a gente é livre para explorar bem isso do surdo mesmo, de ele poder se comunicar do jeito que ele sabe.
EB 11	Aqui é o bilinguismo. Aqui, o certo seria o professor surdo e o professor ouvinte trabalhando Língua de Sinais, todo mundo sempre Língua de Sinais, trabalhar primeiro a língua materna dele, que é Libras, para depois trabalha o Português. Mas como a gente recebe professores que não tem formação em Língua de Sinais, é difícil acontecer o bilinguismo dessa forma.

Que orientações às pesquisadas recebem da direção/coordenação da escola no trabalho com surdos ?

AEE 1	Sim a direção me orientou, me deixaram a vontade a respeito do planejamento. Depois que estava pronto eu apresentei e foi aceito. Também recebi orientações sobre como trabalhar em sala, e também me deixaram a vontade nesse sentido. Às vezes eu sou chamada para participar de reuniões regulares da escola, eu sempre obedeco às ordens da direção.
AEE 2	Não responde
AEE 3	Na verdade eu não tenho orientações. Temos um grupo de estudos, onde fazemos discussões pertinentes ao trabalho, é uma troca. Eu já trabalhei com surdos, eu já conhecia a educação bilíngue. Mas aqui tem o regimento interno que é focado no bilinguismo, por exemplo, eu não posso dar aula falando em Português, não pode, aqui é um ambiente bilíngue. Na escola do Estado, é mais difícil, eu recebo orientações em reuniões, antes havia mais cursos em Faxinal do Céu, era muito bom, aprendia muito, mas agora está tudo parado. Eu sinto que falta mais orientações, mais trocas de experiências também. Por exemplo, na inclusão tem todas as diretrizes correspondentes a cada ano escolar, aqui no AEE não tem, isso faz muita falta. Tem que analisar o que determinada turma precisa de conteúdo e depois correr atrás de material, falta diretrizes para mostrar os caminhos certos, isso falta. Muitas vezes eu tenho que fazer minhas próprias pesquisas referentes a esse processo, o que temos disponível é apenas o material do MEC que diz respeito ao AEE, mas não nos diz nada do processo da educação básica ao ensino médio, isso não tem. Por exemplo, na educação infantil, o que é ensinado? Essa resposta não tem, então eu e as outras professoras nos reunimos para discutir qual o melhor caminho. É bem difícil pois faltam diretrizes.
AEE 4	Bom, todos os casos são definidos e encaminhados juntos, na equipe com todos os professores também com a direção e vendo a individualidade de cada um.
AEE 5	Eu acho que é legal falar também que a gente faz a itinerância, então a gente vai até a escola, conversa com a professora regente, vê as dificuldades e traz para as meninas do AEE também o que que a gente pode estar auxiliando.
AEE 6	É passado, no caso, o diagnóstico do aluno, o que ele tem, qual o problema dele, e aí em conjunto é feito um planejamento. Como será feita as atividades, e todo o durante e decorrer do ano também, nós apresentamos e a coordenação, no caso, nos auxilia na produção também desses materiais.
EB 7	Recebo muito apoio e orientações.
EB 8	Sim, eu sempre recebo orientações, eu também procuro.
EB 9	Então, a direção ela explicou um pouco como funcionava, que a escola era bilíngue. No primeiro momento eu vi que, eu entendi, que a escola também está num processo

	de construir, de mudar a política pedagógica para escola bilíngue. A pedagoga também não tem formação para a comunidade surda, ela também não tem Libras, então ela me auxilia muito pouco. Quando eu tenho dúvida ou eu troco com os intérpretes em questão de metodologia, e aí o intérprete não faz só o papel de intérprete ele faz o papel de educador, porque quando eu tenho dúvida, qual a metodologia? Será que a essa metodologia está boa? Eu só tenho o intérprete para recorrer, ele é o meu canal de comunicação e é ele que tem mais contato com o surdo. A direção muitas vezes atarefada com outras questões, também não tem como dar o suporte. Então eu busco com os intérpretes, eu busco com colegas que estão estudando Libras comigo, professores de Libras dos cursos que eu estou fazendo fora para auxiliar. Mas é uma busca pessoal e isso demanda um esforço pessoal, e aí eu retorno a dizer: bom seria se eu já estivesse formada para dar aula para esses alunos, essa busca toda faz com que a gente tenha erros primários que não precisariam acontecer.
EB 10	Então, a escola comunica a gente bastante em relação em como você faz teu trabalho na sala de aula, tem os intérpretes também que acabam ajudando a gente bastante “olha isso aqui ele não vai entender”, “isso aqui ele vai entender”, “pode ser esse caminho”, “pode ser um outro caminho”, a direção, a equipe pedagógica orienta a gente muito em relação a isso.
EB 11	Procurar sempre desenvolver a Língua de Sinais com os alunos, procurar trabalhar a realidade desse aluno, a cultura surda. E sempre que eu precisei, que eu tive dificuldades, a coordenação conseguiu me ajudar, me orientar.

“Você faz cursos de capacitação regularmente?” “Quais, Carga horária?” “É suficiente?” “Que cursos você gostaria de fazer?”

AEE 1	Já fiz 2 vezes, não tive intérprete. Fui aos cursos, mas fica quieta, não participava, pois não havia intérprete no curso. Eu já havia solicitado o intérprete, isso aconteceu em 2013, fui ao curso e nada do intérprete. Na segunda vez foi em 2014, também aconteceu a mesma coisa. Agora em 2015 eu não sei como será, ainda não fui informada.
AEE 2	Olha, a Prefeitura Municipal ela oferece muita formação para minha área, para a área da educação especial. A gente percebe que para minha área enquanto educação especial, porém, quanto a área da surdez mesmo é pouco, a gente percebe que quase a gente não tem, porém, a gente sempre se especializa, vai em busca de formação, de participação em seminário, enfim, tem os cursos de Libras que a gente está sempre fazendo. Eu vejo que é importante, que é necessário, e que eu enquanto professora também não posso ficar parada, eu tenho que buscar, eu tenho que ir atrás dos recursos de formação, de aperfeiçoamento, eu vejo dessa maneira.
AEE 3	Na verdade desde que eu comecei a trabalhar com surdos aqui, eu nunca parei, sempre busco novos cursos, pesquisas relacionadas na internet, em novos lugares, vou até Curitiba buscar novas informações, já fiz Feneis, então estou sempre buscando, nunca paro. Agora o AEE teve o último curso do MEC, mas é só teoria novamente, mas eu participei. Eu acho que precisa de metodologias de ensino de segunda língua. Já estudei, em Letras, segunda língua sendo o inglês e espanhol. Mas segunda língua voltada para surdos é diferente. Nesse sentido faz falta. Eu já fiz pesquisas, sozinha mesmo, mas curso específico não tem.
AEE 4	Bom, nós temos ofertados aqui no município alguns na área do AEE mesmo, em aspectos gerais. Gostaria de fazer mais da minha área, porém aqui no município, mais entre nós mesmo, há uma discussão algumas coisas assim.
AEE 5	É, a prefeitura ela traz 20 horas de formação específico pro AEE, não fechado só em relação a parte auditiva, tem o AEE específico em todos.
AEE 6	Não responde
EB 7	Se eu recebo informações sobre os cursos, me inscrevo e participo. Fui em alguns e foram bons, mas nem tanto, no conteúdo deixou a desejar, mas foram bons, eu gostei da participação.
EB 8	Eu faço cursos, e gosto, mas depende muito se a direção libera ou não, pois aqui na escola tem muitos professores surdos, muitos profissionais, muitos professores, intérpretes que também tem interesse. Então depende, às vezes a direção libera uma pessoa só, às vezes duas, ou ninguém, também depende do tema que vai ser tratado, então varia muito, podemos ser liberados ou não. Se é suficiente a carga horária? Bom,

	aí depende do evento, se é um congresso, é bom pois a carga horária é maior, por exemplo de 100 horas ou mais, é bom pois acrescenta no currículo e conhecimento, eu gosto.
EB 9	Então, eu faço dois cursos de Libras, eu faço um na escola, organizado pela APMF, esse curso é dividido em módulos de 40 horas, eu já completei um e agora estou iniciando o outro. E eu faço um curso fora, numa escola fora, de Libras mesmo, ele tem 100 horas e agora estou iniciando a fase do intermediário. Eu tenho me esforçado, mas eu vejo que com a comunicação com os alunos, no dia a dia no colégio faz com que eu coloque em prática o que eu estudo e tem me auxiliado muito. Teve momentos que eu não tive intérprete que eu já consegui dar aula sem o intérprete e foi bom, mas me falta vocabulário, me falta ainda muito, então eu acho que ainda falta bastante. E eu pretendo sim participar de bancas, como da Feneis, pelo menos para saber como é que eu estou, para saber o quanto falta ainda. Só completando, no Estado tem uma prova, o CAS, eu já tive interesse em fazer essa prova do CAS, mas a informação que me deram é: já tem uma fila de espera de pessoas querendo fazer a prova e não tem mais horário para fazer a prova, então eu falei que sou professora do Estado, eu atuo num colégio bilíngue do Estado, e esse CAS é organizado pelo Estado, seria interessante que eu fizesse pelo menos para saber como é que eu estou, saber onde que eu posso melhorar. E aí é essa sensação de frustração, quando você vê que o Estado, tendo o recurso é fechado para o próprio professor contratado do quadro próprio, que tem carreira no Estado, não consegue fazer uma prova para saber como é que está.
EB 10	Agora trabalhando nessa escola, a gente tem recebido muito de como trabalhar com surdos, mas eu acho que é pouco. A Secretaria não fornece muito curso não. O que a gente faz é por fora, por exemplo, curso de Libras eu pago para eu aprender a me comunicar com eles aqui, então todo curso que eu faço, se eu quero me aperfeiçoar mais, é eu que estou procurando, mas não que a Secretaria forneça.
EB 11	Eu fiz antes, fiz bastante cursos. Agora nesse ano eu não estou fazendo nenhum. Gostaria de aprofundar mais a Libras, mas o problema é a questão de horário mesmo, que eu acho que o Estado deveria oferecer cursos que estivessem dentro do horário de trabalho da gente.

São avaliadas na atuação com surdos, quem avalia e quais são os critérios de avaliação?

AEE 1	Eu mesma faço. Ano passado era junto o letramento e Libras. Agora mudou, eu individualmente anoto as observações e avalio. Ano passado era mais confuso pois não havia a separação, eu pedi para fazer essa separação do letramento e Libras. Eu faço anotações e a avaliação sobre todo o processo, da aquisição da Libras e da escrita. Eu pedi que fizessem a mudança e a direção aceitou.
AEE 2	Olha, nós temos uma avaliação de desempenho a nível municipal. Os critérios eles são, meio que, generalizados em relação ao município, porém, tem se em construção uma nova avaliação de desempenho que ainda não saiu, ainda não foi finalizada. Os critérios são vários: é organização, participação, comunicação, desenvolvimento intrapessoal, interpessoal, do que eu já citei. Quem faz essa avaliação para mim é a minha coordenadora, no caso coordenadora do Centro de Atendimento.
AEE 3	Lá na escola do Estado a diretora que sempre vai em sala, porque no período da manhã eu trabalho lá, ela vai em sala assistir a aula, mas é apenas isso. Eu acho que a avaliação parte da minha pessoa, eu me auto avalio.
AEE 4	Então, também aqui com a coordenação.
AEE 5	Mas nós não temos avaliação de desempenho, nós não trabalhamos com essa metodologia, com essa informação. A avaliação do trabalho específico aqui dentro a gente não tem. Acho que seria avaliação de desempenho né?
AEE 6	Não responde
EB 7	Avalio os alunos com a ajuda da pedagoga, ela sempre acompanha. Principalmente mais Libras e conhecimento de vocabulários.
EB 8	Em mesma avalio os meus alunos, através de observações na Libras deles, se aprenderão bem ou não, faço perguntas a respeito do conteúdo ensinado. Eu mesma avalio todos.
EB 9	Em nenhum momento eu fui avaliada, eu faço um plano de trabalho docente no início

	do ano, esse trabalho eu entrego para a pedagoga, no caso se ele está faltando recebo retorno se precisa melhorar tal coisa, se ele está bom eles não me dão retorno nenhum, no caso eu não tive retorno. Então se aquele plano estava trabalhadinho, currículo elaborado, bacana para trabalhar, eu não tive retorno, imagino que sim. Na minha atuação a gente tem encontros de conselho de classe, onde a gente fala do aproveitamento do aluno, não do professor, em nenhum momento eu tenho avaliação, em nenhum momento eu tenho essa troca, que seria interessante, mas eu não tenho.
EB 10	Indiretamente eu sou avaliada, mas assim, não tem uma pessoa que venha ver minhas provas, ou venha ver o jeito que eu dou aula, isso não. Mas claro, tem meu plano de aula, vai para a pedagoga, a pedagoga confere meu plano de aula, confere meu livro de registro, mas não que tenha uma avaliação, eu desconheço.
EB 11	Não, eu acho que assim, é avaliado em conversas, assim quando a gente conversa com a pedagoga para ver se o trabalho está de acordo, nesse sentido, que daí a coordenação passa para a gente alguma coisa que a gente pergunte assim. Mas não uma avaliação formal.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

“Quantos alunos surdos você atende? Qual a carga horária do atendimento (na escola regular e no AEE)?”.

AEE 1	22 alunos, Na primeira turma são 4 horas, na segunda turma, das crianças, são 2 horas, na terceira turma no período da manhã são 4 horas, a tarde também 4 horas, e a outra turma também são 4 horas. Porque para os adolescentes podem ser 4 horas, mas para as crianças são apenas 2 horas, não pode ser muito tempo, pois se torna confuso. Para os adolescentes, jovens são 4 horas, eu prefiro assim.
AEE 2	14 alunos, Então, eu atendo ao total 14 alunos. Mediante cronograma de atendimento, então a gente tem um grupo das 08:00 às 10:00 na segunda-feira, das crianças menores, segunda e quarta-feira. E temos grupos também, daí varia os horários, das 08:00 às 09:00, depende muito da necessidade da criança. Aí tem o grupo de adolescentes que são, adolescentes que eu digo, elas estão no 5º ano, 5º e 6º ano, que são crianças maiores na verdade. E tem uma criança que a gente atende sozinha, que a gente atende individual. O que vejo: o AEE é uma política extremamente importante, gosto e acredito nela, mas às vezes esse tempo não é suficiente. Então o que a gente percebe: que para o futuro, a gente tem que organizar essa questão de horário, rever, para que a criança possa ter uma educação bilíngue, uma formação bilíngue aqui no atendimento e participar da inclusão no período contrário do ensino do Atendimento Educacional Especializado. É fundamental, penso que é necessário.
AEE 3	17 alunos, Depende. Por exemplo, tem uma turma que tem atendimento duas vezes por semana, por exemplo, terça e quinta, 4 horas, totalizando 8 horas semanais. Tem outra turma que é menor, de alunos do 3º ano do ensino médio, que já sabem Libras e Português melhor, pra eles são somente 4 horas.
AEE 4	7 alunos, que estão no ensino regular desde CMEI, que são os implantados e alguns com deficiência auditiva que não utilizam a Língua de Sinais. Eles são atendidos em média uma hora, uma hora e quinze, conforme a necessidade, semanalmente todos os dias eles têm essa carga horária comigo e com as outras meninas os atendimentos específicos. E no ensino regular eles fazem as quatro horas todos os dias, normalmente também.
AEE 5	Implantados que usam Libras? Nenhum. Nós temos então seis surdos de manhã, deficiente auditivo que trabalha com oralidade nós temos de manhã mais dois e com implante coclear nós temos quatro no período da manhã, e nós temos um bebezinho que está ainda para receber. De tarde nós temos 8 surdos, duas com deficiência auditiva que são oralidade.
AEE 6	10 alunos, Eu atendo na base de dez alunos semanais, e carga horária também de uma hora, até uma hora e quinze mais ou menos, mas assim ele vem aqui duas ou três vezes por semana.
EB 7	16 alunos, Em cada turma são 2 horas de atendimento. No período da tarde são 4 horas de aula para as crianças surdas. No período da manhã é menos tempo porque tem as aulas das outras disciplinas também. Para as crianças eu dou aula de narrativas históricas que são 2 horas apenas.

EB 8	Em média 25 alunos.
EB 9	Então, eu trabalho, o meu padrão é 20 horas, eu atendo 36 alunos, as salas são pequenas, a maior turma que eu tenho tem 9 alunos, e eu trabalho as 20 horas com eles.
EB 10	40 alunos, 20 horas, eu trabalho só no período da tarde com os alunos, de 6º a 9 ano. Em média 40 alunos.
EB 11	4 alunos, Então de manhã eu tenho 4 alunos, com características especiais, não é só surdo, como eu expliquei, tem déficit intelectual, tem problema motor, então são várias... no período da manhã. E a tarde eu trabalho com o 4º ano com crianças surdas.

Qual sua função no atendimento especializado?

AEE 1	Eu sou professora de Libras como L1
AEE 2	Eu trabalho com a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é esse meu maior desafio todos os dias assim quando eu trabalho com eles, é claro que a Vanessa, que é a professora surda, me ajuda muito, porém, às vezes eu sinto, tenho algumas dificuldades, não vou dizer que não. Mas a minha função mesmo é trabalhar na, modalidade escrita, a Língua Portuguesa, mas para isso não tem como eu não usar a Língua de Sinais. Então, a minha comunicação com eles acontece todo dia, eu aprendo todo dia, é uma troca de experiências diariamente assim. Com os maiores é mais tranquilo, porque os maiores ensinam muito, eles têm paciência, eles ajudam, se eu não sei um sinal eu pergunto e eles fazem, enfim, eles me explicam. Agora, com os pequenos é bem difícil, difícil no sentido, não vejo difícil, porque eles estão começando a adquirir a língua também, então ao mesmo tempo, o que que eu vejo de dificuldade é a minha dificuldade em saber: será que eu estou ensinando certo? Será que eu estou fazendo corretamente? Entende? Essa é a minha dificuldade naquele momento, naquela situação. Tinha muito isso, agora já não tenho tanto. Foi aí que eu decidi fazer a Pós, para conhecer mais a língua. Agora está bem mais tranquilo para mim.
AEE 3	Ensino Português. A minha função é ensinar Português, mas as vezes eu faço outros trabalhos, é como um apoio. como eu organizo meus horários: por exemplo quarta e quinta, hoje quarta feira eu sou o apoio, não no sentido de escrever para o aluno, não, é apoio de explicar algum conceito que não foi bem esclarecido na inclusão, então eu ensino aqui, esses conceitos. Na quinta feira é só Português, então é separado. Eu não sei se está certo ou não, se o AEE de fato é assim, porque o MEC explica que AEE é o atendimento em Libras e Português, mas na inclusão, que inclusive tem o intérprete, não há tempo suficiente para esclarecer tudo para o aluno. Então eu abordo aqui conceitos básicos necessários.
AEE 4	No caso da minha turma específica da manhã eu sou a professora que vai trabalhar com todo desenvolvimento da parte de educação infantil especializada, que é onde eu atendo. E tem alguns casos que eu atendo ali também de quarto ano, fazendo contra turno na parte de conceituação, também tudo no oralismo em Língua Portuguesa. E a tarde eu trabalho também com essa questão de conceitos, conhecimentos gerais, com os alunos que utilizam Língua de Sinais em alguns casos separados os atendimentos, que alguns no processo da Libras, dependendo do dia são grupos diferentes, trabalhando essa questão de diversos conceitos mesmo voltados a questão dos adolescentes, os maiores ali.
AEE 5	Tem a outra professora, a Carla, que trabalha com apoio pedagógico, então ela auxilia nas dificuldades que eles apresentam em todas as disciplinas da escola. Nós temos de manhã a Carla, e no período da tarde nós temos ainda a professora Ive. Então eles trazem as dificuldades de algum conteúdo que eles não compreenderam na escola, eles trazem e a gente faz esse auxílio para sanar essa dificuldade. Dai nós temos a Libras que as meninas, as estagiárias trabalham com a Língua de Sinais com todos os alunos. E nós temos também Língua de Sinais nas escolas, então a escola nos anos iniciais e finais que tem alunos surdos, a gente leva Língua de Sinais, eles têm uma aula semanal com a surda e mais a intérprete para que a turma aprenda essa Língua de Sinais para se comunicar e fazer parte desse processo. Mesmo tendo a intérprete a turma inteira participa dessa formação, desse conhecimento da Língua de Sinais.
AEE 6	Aqui no caso eu trabalho Língua Portuguesa com eles, mas sempre focando mais a parte de conceituação também, e a gramática, e o conteúdo da escola. Tem a Carla

	que ai você pode falar né?
EB 7	Eu ensino literatura surda e narrativas históricas em Libras. Porém, no período da tarde, dou aula das diversas disciplinas para as crianças, no período manhã é literatura.
EB 8	Ensino Libras para o 6º até 9º ano, e do pré ao 5º ano é aula de recreação.
EB 9	Eu sou professora de História do ensino regular. Então eu tenho o currículo a cumprir, eu posso utilizar vários métodos para atingir esse currículo, projetos... Mas a minha função é professora do ensino regular de 6º a 9º ano.
EB 10	Professora
EB 11	Eu sou professora regente, matéria de Geografia e Português, à tarde, e de manhã a gente trabalha oficina com os alunos, faço artesanato com eles.

Quantos professores são para cada turma de alunos?

AEE 1	São só 2, eu professora de Libras, e outra professora ouvinte. No período da manhã é 1 professor e a tarde também é 1, são professores diferentes, não são os mesmos.
AEE 2	Não, no AEE varia. Às vezes tem 1 profissional para cada 5 alunos, a cada 6. Ou às vezes tem 1 profissional para 1 aluno, varia muito. Ou às vezes tem 2 profissionais para um grupo de alunos, é o caso da quarta-feira que vem a professora surda, na quinta também vem a professora Vanessa. Então assim, depende muito. Às vezes eu atendo sozinha também, então varia. Só assim, às vezes que a gente atende é sempre mediante planejamento. Mediante organização para que as crianças saibam, tenham uma aprendizagem significativa.
AEE 3	Um professor, e a Vanessa que vem todas as quintas feiras. É feito uma separação de turmas de Libras e Português, e depois faz a troca. Então são 2 professores, um surdo e um ouvinte.
AEE 4	Não responde
AEE 5	Eles fazem um rodízio passa por Português, passa por Língua de Sinais, há um rodízio.
AEE 6	Esse é um atendimento no AEE, são meio individual ou então são feitos em duplas também.
EB 7	Não sei, sei apenas das minhas aulas e turmas, dos outros professores eu desconheço.
EB 8	Em média 20.
EB 9	Acho que são, mais ou menos, 8 ou 9 disciplinas no ensino regular, então são 8 ou 9 professores diferentes.
EB 10	Como a gente trabalha no ensino fundamental final de 6º a 9º ano, cada disciplina tem seu professor. Normalmente são 9 disciplinas, cada disciplina com seu professor, 9 professores para cada turma. Aqui como é educação integral eu não sei te dizer exatamente porque tem as outras disciplinas como: dança, esportes, fora educação física, então tem mais disciplinas, mas que é do conhecimento, do currículo mesmo de uma escola regular são as 9 disciplinas.
EB 11	São bastante professores, porque tem professore de Libras, Educação Física, professore de recreação, professor de Literatura, Artes... tem bastante professor.

“Qual a carga horária destinada ao uso/ensino de Libras como L1? Quem ensina? Quais conteúdos?”.

AEE 1	Sou eu que ensino os conteúdos de Libras. Se tem duas turmas, eu atendo 2 horas e a outra professora as outras 2 horas, e depois fazemos a troca, e fazemos a troca de conteúdos também, é normal. Às vezes, a outra professora não está, então eu assumo as 4 horas, se ela está então trocamos. Depende da ocasião, se ela está, podemos trocar, se tem poucos alunos eu fico o dia todo. São 4 horas, 2 horas eu ensino Libras e as outras 2 horas é o momento que os alunos tem de expor suas opiniões, questionamentos, dúvidas relacionadas a sinais, etc. Então são 2 horas de ensino e 2 horas de opiniões deles, de interação, é o momento de treino para eles.
AEE 2	A professora surda, a professora Vanessa, que ensina. Conteúdos, como eu falei, varia, desde o básico, na verdade assim, a gente não chegou a um nível mais avançado ainda. Assim, é com o nível básico mesmo, com os sinais que são desenvolvidos associando com a literatura, enfim. Daí tem a questão da arte surda, da

	<p>literatura surda, da história do surdo, são várias questões que a gente vem desenvolvendo. Mas é a professora surda, a professora de Libras, que trabalha com eles mesmo, eu acompanho as aulas, acompanho os atendimentos com ela, e eu percebo que a Libras, a Língua de Sinais como primeira língua ela acontece de forma muito natural, não tem muito o que explicar, é só vivenciando mesmo para você conhecer, para você saber. Tem criança que, que nem o caso dos pequenos, eles chegam e não sabem, não conhecem nada da Língua de Sinais, na medida que eles têm contato, você já se comunica com eles em Língua de Sinais e eles já entendem, já atendem assim. É bem dinâmico, é bem espontâneo algumas situações também. Mas tem todo o planejamento, a professora Vanessa trabalha com eles.</p> <p>A carga horária? Exatamente uma carga horária eu não sei. Eu sei que ela vem, deixa eu calcular aqui... 12 horas em média eu vejo, porque ela vem para o Centro de Atendimento, mas ela trabalha em um outro espaço, na Escola Amintas, com as crianças que são atendidas lá no Estado. Então ela vem aqui 12 horas em média, nunca parei para pensar a carga horária dela. E daí ela tem a carga horária da formação para dar para os interessados na questão da Língua de Sinais, que daí é para a comunidade. Mas com a s crianças, me média de 12 horas, só que daí varia os grupos.</p>
AEE 3	<p>Isso é o mais difícil, porque a Vanessa, a professora surda, tem só 4 horas à tarde, para 2 turmas, sendo 2 horas para cada turma.</p> <p>são diferentes, uma turma de básico, outra avançado. Porque nós professoras nos reunimos e achamos melhor destinar mais tempo as crianças, por isso a carga horária para os adolescentes é menor. No começo foi difícil porque a professora... Posso falar? A professora surda chegou aqui para ensinar os surdos, e ela trouxe sua própria metodologia, muito tradicional, me parecia que faltava didática. Então nós nos reunimos e discutimos o planejamento do conteúdo, da metodologia, eu precisei mostrar a ela, ela já sabia, mas faltava colocar no papel fazer o planejamento e então partir para o ensino. Parece que o professor surdo chega aqui e encontra algumas dificuldades, mesmo já com experiência na educação infantil, mas agora e as crianças surdas como ensinar? Parece que havia algumas barreiras. Então a gente sempre faz essa troca de experiências, porque ela é boa professora mas faltava didática, pois onde o surdo aprender a ter didática? Também falta cursos de formação para surdos.</p>
AEE 4	<p>Depende de cada caso, depende de cada aluno. Dentro do conteúdo da escola, as disciplinas, a gente se organiza assim: nós temos as estagiárias, uma trabalha com foco na língua, trabalha no campo dessa estrutura, e a outra tem os temas que são dentro das disciplinas, então ela vai trabalhar com o conceito. Se é ciências, trabalha com todo tema, com toda essa língua da percepção visual e quais os sinais específicos para aquele conteúdo. E a outra professora trabalha com a estrutura da língua.</p>
AEE 5	<p>L1 é as estagiárias que são surdas. O tempo? É o tempo do atendimento, uma hora, uma hora e quinze. E cada aluno tem específico o conteúdo, aquele aluno já tem o domínio ela vai se aprofundando, e aquele que tem ainda muito básico ela vai auxiliando com que ele tenha maior conhecimento e faça maior uso dessa língua. Trabalha com toda gramática, classificadores.</p>
AEE 6	Não responde
EB 7	<p>Quem ensina é o professor surdo, e são 2 horas de aula em um dia são 2 horas de aula.</p>
EB 8	<p>A carga horária já tem uma grade pronta. O conteúdo eu elaboro todos os anos, pois ainda não tem um conteúdo padrão para a disciplina de Libras aqui na escola. São 4 dias com 1 hora aula cada dia.</p>
EB 9	<p>Na escola tem, como é uma escola bilíngue, tem professor de Libras, infelizmente eu não sei qual é o currículo deles, sei de conversas informais que eu perguntei por curiosidade. Eles estudam um pouco sobre a história dos surdos, eles estudam um pouco da história da Libras, mas mais profundamente eu não sei te dizer porque falta essa troca, o ideal seria que a gente tivesse uma troca com todos os professores para saber realmente como funciona. Eu acho que são 2 aulas semanais.</p>
EB 10	<p>Não sei. Eu sei que é a professora Ariana, mas não tenho conhecimento da disciplina dela.</p>
EB 11	<p>É bem pouca, eu acho que falta mais carga horária, é dada uma vez por semana só, é</p>

	<p>muito pouco, eu acho muito pouco. É surdo, só não lembro agora quem é o professor. Geralmente o professor tenta ver qual o conteúdo que está sendo dado no grupo para que ele tente trabalhar mais ou menos de acordo.</p>
--	---

Qual a carga horária destinada ao uso/ensino de português como L2 e quem ensina.

AEE 1	Não responde
AEE 2	<p>Quem ensina Língua Portuguesa na modalidade escrita? Eu trabalho com as crianças, como eu falei, os conteúdos são variados. A gente trabalha com os gêneros discursivos, biografia, jornal, revistas, artigos, artigo de opinião, carta, e-mail, a função social da escrita mesmo para a criança entender o porquê daquele registro, o porquê daquela organização, e a questão de formação de palavras, construção de palavras, construção de frases, isso também a gente trabalha com as crianças menores no aspecto da Língua Portuguesa. Na verdade, basicamente, deixa eu pensar... 12 horas também me média, porque segunda, terça, quarta e quinta a gente atende com o aluno, sexta é meu planejamento daí não tem aluno. Cada criança passa aqui no Centro de Atendimento 4 horas, o Centro de Atendimento funciona 4 horas. E algumas crianças são atendidas de 2 horas, depende muito do cronograma, é que tem que fazer mesmo um cálculo para ver detalhes por criança. Mas em média 12 horas, por aí, talvez até mais, não sei, na verdade eu não sei detalhes. Mas eu vou estra fazendo esse cálculo para a gente estar vendo. Porque as vezes a professora Vanessa está trabalhando com eles aqui, e eu pego uma criança no processo de reescrita, então isso também já é Língua Portuguesa, então depende muito, varia da dinâmica mesmo do atendimento</p>
AEE 3	<p>Mais ou menos 4 horas, o conteúdo. Sim, eu que ensino. Na escola regular, na inclusão, tem o conteúdo e eu faço uma adaptação para ensino de segunda língua.</p>
AEE 4	Não responde
AEE 5	Não responde
AEE 6	<p>Ai somos nós como professoras de apoio de português e matemática, no caso. A carga horária seria para aqueles que é uma hora, uma hora e quinze, Língua Portuguesa são pra todos independente se são implantados ou se usam o oral ou a Libras, o Português são pra todos, no caso a L2.</p>
EB 7	<p>É o professor ouvinte que ensina L2, são 6 horas, alguns sabem Libras e outros não.</p>
EB 8	Não responde
EB 9	<p>Quem ensina é a professora de Português, se eu não me engano, são 6 horas aulas por semana.</p>
EB 10	<p>Português eu sei que são 6 aulas na semana, e eu conheço uma professora Rubia e a professora Eliza, eu sei que são 6 aulas por semana.</p>
EB 11	<p>Então a tarde eu que trabalho com o Português, e eu dou duas vezes por semana Português, por causa da questão da carga horária, que não dá para ser mais do que isso.</p>

Qual a carga horária semanal de ensino de conteúdos curriculares em Libras para os alunos e eles têm intérprete no ER?

AEE 1	<p>Não precisa de intérprete, na minha sala de aula só tem surdos, por isso não é necessário a presença do intérprete. Fora desse espaço sim é necessário, mas na minha sala não. 40 horas.</p>
AEE 2	<p>Direto ele tem intérprete na escola regular, e carga horária varia, a criança está na escola em tempo integral, ela vem as 08:00 e vai até as 17:00 horas da tarde, e se a criança está em meio período, daí é 4 horas, 20 horas semanais, varia. Mas na escola regular as crianças têm intérprete. Ah é importante falar que assim, o intérprete também varia, no sentido assim: tem aquela criança que já conhece Língua de Sinais, então ela tem um intérprete, não sei se é essa palavra que eu posso usar: um intérprete técnico, mas que acaba também se tornando um apoio pedagógico no momento. E tem aquela criança que está aprendendo ainda, que está começando, aí ele tem esse intérprete que assume mais a função de apoio pedagógico com ele, tem um caso assim, que ainda está começando com os sinais, que ainda utiliza da fala em algumas situações, é um processo diferente.</p>
AEE 3	<p>Então, na inclusão eles tem intérprete, que faz a interpretação dos conteúdos. E aqui são abordados os conceitos, eu sempre busco informações com a professora para</p>

	saber qual o conteúdo que será abordado, para abordar aqui também. Mas lá tem intérprete sim.
AEE 4	Não responde
AEE 5	Então, no AEE de acordo com o número de atendimento que ele tem, se ele vem duas vezes por semana recebe duas vezes a Língua de Sinais, se ele vem quatro ele recebe os quatro dias. Mas assim, uma carga horária de uma hora, uma hora e quinze cada atendimento. No ensino no regular os alunos que fazem, os surdos que usam Língua de Sinais todos tem intérprete em sala de aula, os professores, não tem uma troca, mas ele está todo dia na escola participando com o aluno em todas as atividades.
AEE 6	Não responde
EB 7	Na minha aula não precisa, pois eu sou surda, eu dou aula em Libras o tempo todo, mas os outros professores precisam do intérprete.
EB 8	Não tem intérprete porque eu dou a aula em Libras, então não há necessidade do intérprete em sala.
EB 9	Todas as aulas eles têm intérprete, eles também têm professores surdos em algumas disciplinas, as professoras de Libras são surdas, a professora de Ciências, a professora de narrativas históricas. Mas no ensino regular, me parece que, o professor de Libras e de Ciências que são surdos, o resto são todos com intérpretes.
EB 10	Sim, eles têm intérprete, e no caso Geografia são 3 aulas por semana.
EB 11	Não, o meu grupo não tem intérprete, porque eu e a professora da manhã temos a Libras básica que a gente consegue se comunicar com os alunos. E tem a professora e Libras que dá o conteúdo próprio de Libras.

Quais conteúdos da cultura surda são ensinados/praticados na escola?

AEE 1	Cultura surda? Não, pois são crianças ainda não sabem. Os adolescentes também não, pois começa com história do surdo, ainda não está na fase de aprender esse conteúdo. Mas sobre a história eles fazem muitas perguntas a respeito, pois eles não conhecem. Mas para as crianças não faz sentido ainda, são abordados outros temas.
AEE 2	Na escola regular não tem. No Atendimento Educacional Especializado tem. Na escola regular a gente começou projetos para estar introduzindo a Língua de Sinais nas turmas das crianças, mas assim, é algo que parte de nós do Atendimento Educacional Especializado, não enquanto currículo, enquanto organização das escolas mesmo, não tem. E as vezes o intérprete tem algumas ações na escola que valoriza a cultura, valoriza a identidade surda, a participação do surdo na questão de uma interpretação de um teatro, enfim, varia muito da situação da escola. Mas na proposta pedagógica não tem conteúdos específicos pela educação de surdos.
AEE 3	Na escolado Estado, tem sempre, diretor já curso de Libras, tem incentivo pela cultura surda. Por exemplo no dia 26 de setembro sempre tem uma comemoração pelo dia do surdo. Pelos corredores da escola tem cartazes mostrando alguns sinais. Os alunos ouvintes também sabem Libras. Tem curso de Libras a noite nas quintas feiras para as famílias, alunos ouvintes, professores. Também os professores ouvintes, utilizam metodologias adequadas, trabalham de forma visual, é bem legal. Parece que conhecem o sujeito surdo, no começo foi bem difícil, mas aos poucos foi evoluindo, hoje está muito bom.
AEE 4	Não responde
AEE 5	Araucária na verdade não tem, vamos dizer uma comunidade surda, nossos alunos aprendem a Língua de Sinais aqui no AEE ou com a intérprete em sala, essa é a forma que ele aprende Língua de Sinais. Me ajude Ivonete, se tem grupo de surdo que se encontra aqui em Araucária, tem? Nós reiniciamos agora a associação, nós estamos bem no começo ainda, não temos a participação de surdos, estamos só iniciando com os professores e pais. Mas essa comunidade surda que se encontram que fazem essa troca muito pouco.
AEE 6	Não responde
EB 7	Aqui na escola faltam recursos.
EB 8	Não responde
EB 9	Então, eu não sei te dizer. A gente trabalha a cultura surda, quando a gente trabalha no colégio, é muito sobre como a gente pode mudar a nossa metodologia, como que é o

	surdo, mas trabalhar cultura surda de forma curricular, trabalhar os temas da comunidade surda de interesse da comunidade surda, a gente no ensino regular não trabalha, só se o professor tenta pesquisar. No caso eu individualmente tenho que dar uma matéria sobre os indígenas, aí eu estou fazendo uma pesquisa com os alunos sobre a questão dos índios surdos, dos trabalhos que alguns professores tem feito nas universidades no Brasil, mas isso é individualmente, não é algo de projeto da escola.
EB 10	Não responde
EB 11	Conteúdos da cultura surda? Não tem conteúdo da cultura surda específico, porque os conteúdos são conteúdos curriculares que a gente trabalha.

Qual a melhor proposta para educação de surdos: inclusão (AEE) ou escola bilíngue e o porquê dessa proposta?

AEE 1	Na minha opinião a melhor proposta é o AEE, porque se torna mais fácil o relacionamento deles lá fora. Na sala só de surdos, escola bilíngue, fica mais difícil lá fora a comunicação. No AEE é mais fácil, pois já tem a troca com os ouvintes aqui, então lá fora consegue se comunicar melhor pois já aprendeu com as experiências da escola, nem vai sofrer tanto preconceito. Melhor é o AEE porque já tem uma troca de experiências com os ouvintes, os professores sabem Libras, existe uma interação natural. Na escola bilíngue falta relacionamento, pois lá fora estão os ouvintes, em sala de aula são todos surdos, mas a sociedade aí fora não conhece o surdo, então não é suficiente.
AEE 2	Olha, eu vejo a escola bilíngue algo fundamental, porém, não só própria para surdos, eu vejo enquanto participação de ouvintes também. Mas a realidade que eu tenho hoje é com o Atendimento Educacional Especializado, considerando que a sociedade é ouvinte, então eu tenho que pensar na inclusão do surdo na sociedade. Então o que eu vejo: que tem que ser feitos alguns ajustes em relação a isso. Uma escola própria para surdos? Eu não vejo como cabível, não! Sempre teve essa questão, teve muito sucesso também, porém, eu vejo que nós enquanto ouvintes precisamos ter contato com surdos desde pequeno, é um direito que nós temos também, e que o surdo tem também de interagir na sociedade. Então por que não ter um período uma educação bilíngue, participar de um ambiente bilíngue, que é meu sonho no aspecto de Atendimento Educacional Especializado, e num segundo momento participar da inclusão com direito a intérprete, e talvez, um sonho, de um professor bilíngue, que é o que a gente busca enquanto município. Então assim, através dessas práticas que a gente vai conseguir uma sociedade mais solidária, mais humana, que entenda mais a questão do surdo. Porque o que eu vejo: a geração que eu vivo hoje, que eu venho, muitos têm receio, tem medo, não sabem como fazer, tem medo mesmo de conversar, tem medo de ter contato com surdos, eu vejo isso pela questão dos profissionais que trabalham junto assim. E eu vejo que se a criança está lá desde pequena mostrando a sua forma de comunicação junto no meio ouvinte, acho que isso vai facilitar muito mais a vida de todos. Então assim, para nós ouvintes é muito importante ter esse contato e para o surdo da mesma forma, então nesse aspecto a inclusão é boa, deve haver alguns ajustes para melhorar. Mas uma escola bilíngue somente de surdos, sem ouvintes, não é tão boa quanto a inclusão, essa é a minha opinião. Mas os ouvintes não precisam ter medo de se comunicar com o surdo, o ouvinte pode aprender a Libras pois também é seu direito, para que futuramente no Brasil tenha a Língua de Sinais L2 para toda população e o caminho é a inclusão, não existe outra forma. Lógico que existem escolas bilíngues de surdos que são muito boas, que deram certo, e é admirável o trabalho, mas eu acredito que através da inclusão pode-se obter muitas transformações positivas também, essa é minha opinião, não sei se estou certa. Mas a inclusão hoje é o melhor caminho, não tem outra forma, lógico que precisa de alguns ajustes, como eu já falei, mas através da inclusão é possível sim.
AEE 3	eu comecei a trabalhar com surdos, eu não concordava com a inclusão, por uma série de fatores, com o passar do tempo eu fui percebendo que os surdos da escola eram diferentes, porque lá os professores ouvintes têm vontade de aprender Libras, fazem adaptações dos conteúdos. Eu acho que hoje os surdos podem aprender na inclusão. Hoje não pode ser discutido se é melhor a escola bilíngue ou a inclusão, porque depende muito, e na escola bilíngue faltam metodologias, se de fato não acontece o bilin-

	guismo de verdade não adianta ser escola bilíngue. Se na escola inclusiva tem metodologias adequadas, tem Língua de Sinais é válido. Não adianta discutir qual é a melhor, o importante é ter metodologias adequadas para se trabalhar.
AEE 4	Não responde
AEE 5	Não responde
AEE 6	Não responde
EB 7	É complicado responder essa pergunta. O bilinguismo é recente... Na minha opinião se o bilinguismo de fato acontecer, for real, eu prefiro optar por ele. O AEE é bom, mas no período da manhã o aluno está com os ouvintes, à tarde com os surdos, eu acho que atrapalha no sentido de duplicidade de espaços. Então prefiro o bilinguismo.
EB 8	Eu acredito que o bilinguismo é possível, tem condições de ser uma boa proposta, de alcançar o objetivo, é possível, mas depende da escola. Às vezes a escola mostra que é bilíngue, isso no papel, mas a realidade é bem diferente. O AEE eu acredito que é um apoio para o surdo, o aluno pode ter esse apoio, que é bom também. Mas eu acredito que o bilinguismo seria melhor se a metodologia da escola mudasse, precisa mudar muita coisa, mudando eu acredito que é possível. Mas no momento atual, a realidade que eu vejo não é essa, percebo que o AEE ajuda mais do que o próprio bilinguismo nesse momento. Se melhorar, os papéis podem ser invertidos e minha opinião. Mas hoje o que eu observo é que o AEE é individual é focado em Libras, há uma troca, tem um momento específico, uma forma de aprender. O bilinguismo está tudo misturado, tem os ouvintes que não sabem Libras que dependem do intérprete. Ainda há mudanças para acontecer e é um processo moroso.
EB 9	Eu acredito que seja a escola bilíngue, porque eles teriam maior acesso através da sua língua natural aos conteúdos trabalhados, poderia se ter, numa escola ideal, trabalhar a cultura surda, trabalhar o currículo voltado a comunidade surda. As experiências de inclusão muitas vezes eles não têm nem comunicação com os próprios colegas, ou no caso de alguns alunos que me relataram: o intérprete fala uma vez, ele não entende o sinal, e o intérprete não pode repetir por uma questão de tempo, por uma questão de seguir o fluxo. Porém, eu acho que a escola bilíngue, na minha opinião, também deveria ser aberta para alunos ouvintes, porque é importante o contato do surdo com o ouvinte, acho que também importante do ouvinte com o surdo, então talvez se a escola fosse aberta para os ouvintes que querem participar também seria interessante. O que me preocupa um pouco, é de repente, eles estarem fechados na comunidade deles, eu acho que a comunidade surda é importante tem que ser valorizada, tem que trabalhar, a escola é um espaço de comunidade surda, mas ela deve se ampliar cada vez mais, na minha opinião.
EB 10	Eu acho importante a escola bilíngue, voltando a falar sobre essa minha aluna do ano passado: eram 40 alunos e ela, a pedagoga dessa escola sempre falava para dar uma atividade diferente para ela por ela ser surda, porque ela não conseguia acompanhar os demais alunos, e isso era feito pelos professores, mas a gente percebia que ela não estava acompanhando mesmo, que a gente não conseguia dar muita atenção pra ela, eram 40 alunos ouvintes e uma surda. Diferente da escola bilíngue, por exemplo, aqui eu consigo dar atenção para todos os alunos, mesa por mesa, dificuldade eu consigo centralizar naquela dificuldade, fora que daí no caso tem o intérprete, se precisar de um sinal que o professor não conheça, alguma coisa, ou o aluno não conheça. Então tem toda uma ajuda para a gente conseguir o nosso objetivo final, diferente de uma escola com inclusão.
EB 11	Eu acho que escola bilíngue, porque a gente consegue trabalhar de acordo com a realidade do aluno, que a inclusão eu acho que não tem professor formado necessariamente para o aluno, não vai entender o aluno.

Quais seriam as sugestões das pesquisadas para a educação bilíngue para surdos?

AEE 1	Eu acredito que a educação bilíngue é boa, não é excelente, é boa apenas. Porque falta informação, aqui no Brasil o bilinguismo é pouco disseminado. Se a pessoa sabe muito bem Libras e Português, ou seja, é bilíngue, então tem que haver comunicação na sociedade. Antes de tudo é preciso aprender de fato como é o mundo lá fora, precisa saber se comunicar nos diferentes espaços da sociedade, saber falar e saber Libras. Eu não conheço muito sobre as metodologias adotadas no bilinguismo, nunca pesqui-
-------	---

	sei, não tenho experiência nesse sentido.
AEE 2	Não responde
AEE 3	Em primeiro lugar eu acho importante que a Língua de Sinais seja a primeira língua, sempre, que as pessoas que trabalham na escola conheçam o sujeito surdo, metodologias, adaptações. É um pouco difícil, precisa mudar a mentalidade das pessoas. Ano passado teve um projeto no CMEI, educação infantil, eu frequentava para trocar experiências com os professores ouvintes, eu explicava como são os surdos, dava palestra, enfim... levava material, etc. Eram duas professoras ouvintes, e elas acolhiam tudo o que eu passava. E a sala de aula delas é bilíngue, nas paredes tem cartazes com sinais, as crianças ouvintes tem sinal, cada um deles tem seu próprio sinal, na parede tem a foto de cada aluno, mas não com o nome, sim com o sinal, os filmes que são passados em algumas aulas são em Libras, as apresentações são em Libras. Então eu comecei a perceber que a inclusão está certa, tudo depende de como ela é feita, ou seja, se a escola aceita a proposta bilíngue. Então por conta disso eu mudei a minha opinião em relação a inclusão. As crianças têm em média 4 anos, os ouvintes sabem Libras, todos pequenos, 4 anos de idade, eles carregam em suas mochilas materiais de Libras, e quando chegam em casa pedem para os pais virem aprender Libras junto. Dessa forma a Língua de Sinais também está sendo disseminada. Antes eu pensava que só o surdo tem que aprender Libras, mas na realidade o ouvinte também precisa, foi assim que fui mudando as minhas opiniões.
AEE 4	Eu vejo que a importância dessa mediação, dentro dessa estrutura que nós temos de AEE, se não caminhar juntos fica bem complicado fazer o desenvolvimento do aluno, tanto família/escola, o apoio. E essa questão específica de olhar o surdo com seu desenvolvimento que é extremamente visual nessas adaptações que são necessárias, não excluir, enfim, achar que ele sabe menos, e valorizar o potencial dele. E essa questão prática do dia a dia mesmo, não vejo de outra forma se não caminhar junto.
AEE 5	Eu acho que para a gente trabalhar mesmo com o bilinguismo a gente tem que crescer muito ainda, a gente tem que ter uma parceria da escola, do professor regente, eles não tem ainda esse conhecimento, não que não queiram, mas ainda eles não tem esse conhecimento desse aprendizado do surdo, como ele aprende, o que favorece e não... Nós temos que formar muito os professores pra compreender como esse aluno vai estar nesse processo de aprendizagem. A gente coloca, eles até entendem, que o surdo tem todas as condições, mas eles ainda não sabem as estratégias que ele pode usar que favoreça isso, tanto para um quanto pro outro. Então a gente tem que se formar muito mais, a gente precisa de muito mais formação, que a gente posso auxiliar nesse processo.
AEE 6	Seria mais esse apoio, treinamento, cursos, integração escola/Caes, que é o que a gente já tem.
EB 7	Na minha opinião a escola bilíngue tem um discurso correto e bonito, mas o que está por trás dele não é real. Acho que o discurso tem que se adequar com a prática. Eu acredito que se houver mais professores surdos, formados nas diversas áreas, assim aumenta o corpo docente de surdos que sabem Libras e que tem uma metodologia adequada, desse modo surgem as melhorias. Temos que aguardar e ver o que vem pela frente.
EB 8	É o que falei anteriormente, acho que é necessário haver mudança na proposta metodológica, também falta organização onde haja a participação de surdos, onde possam expressar o que eles têm de necessidade. São os ouvintes que preparam hoje a metodologia e passam para nós surdos, e percebo que falta uma percepção surda, porque existem algumas dificuldades, e nós enquanto sujeitos surdos sabemos o que o aluno surdo precisa aprender, porque somos iguais, sentimos na pele, já tivemos a mesma idade deles, então sabemos quais as dificuldades e o sofrimento que eles passam. Por isso é necessário a percepção de surdos nesse processo, para poder fazer a mudança de conteúdo, através da nossa percepção que os ouvintes não conseguem ter, eles não têm essa plenitude a respeito do que é realmente a escola bilíngue, nós surdos podemos dizer qual a melhor forma. A direção pode auxiliar numa melhor avaliação da Língua Portuguesa, mas enquanto houverem sujeitos ouvintes tomando frente será mais difícil.

EB 9	<p>Eu acredito que trabalhar através de projetos, um trabalho interdisciplinar, modificar o currículo, não só em relação ao currículo de Libras, mas o currículo das outras disciplinas, que atendam, que enxerguem o sujeito, o aluno surdo, a pessoa, a comunidade surda como o principal, como o centro. A partir da realidade dele a gente desenvolver todas as áreas do conhecimento, a partir da especificidade dele e da luta do surdo. Porque eu vejo que muitas vezes eles são isolados na própria família, eu vejo que eles são isolados não só na sociedade, mas pela própria família, e fortalecer, trabalhar as disciplinas tendo o surdo como agente principal numa escola bilíngue para mim seria o ideal. Também com profissionais com qualificação, todos fluentes, maior quantidade de professores surdos sem dúvida alguma, direção, que comunidade surda passa a ser o jeito de falar da própria cultura surda. O que eu estranho um pouco, é que de repente para um colégio bilíngue, eu só ouço ouvinte falando sobre cultura surda, eu não ouço o surdo falando sobre cultura surda, eu não vejo isso. E aí fica uma lacuna, fica um espaço de protagonismo.</p>
EB 10	<p>Bom, sugestão é o que eu falei, eu sou 100% a favor da escola bilíngue. Se eu estivesse agora dando aula numa escola regular para ouvintes e tivesse um aluno surdo, com certeza eu falaria para ele vir para uma escola, no caso o Alcindo Fanaya, porque tem toda uma ajuda aqui, eu não conheço tudo o que a escola faz, mas tenho certeza que a escola faz muito pelo surdo aqui dentro, então ele consegue se comunicar, ele está na comunidade dele. Eu sou a favor de que você também precisa conhecer as outras coisas, outro mundo digamos assim, você precisa ter um colega ouvinte, enfim, precisa fazer tudo ser normal, só não escuta. Mas, eu sou a favor, no caso, na educação ele ter uma escola bilíngue, e capacitar esses profissionais, dar apoio. Hoje o professor que está aqui, quem entrou aqui esse ano, está correndo atrás, está fazendo Libras, está fazendo curso em várias instituições, porque ele quer aprender, ele está mostrando o interesse dele. Mas, eu acho também que o governo deveria ajudar muito nisso, coisa que não tem, esse apoio.</p>
EB 11	<p>Mais aulas de Libras em primeiro lugar, eu na minha opinião, acho que eles tinham que ter 5 dias de aula de Libras, porque a gente vê que tem alunos que não tem estruturação nem no pensamento para desenvolver a linguagem de sinais, não sabe nem falar em linguagem de sinais, e aí o Português depois, e aí também professores formados, que possam ter pelo menos o básico de Libras, para iniciar na escola, porque a gente recebe muitos professores aqui que nunca viram surdo, que conversam com o surdo normalmente, e não é adequado.</p>