



AMANDA EDUARDA COSTA

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL:
DO IDEAL AO REAL**

LAVRAS-MG

2020

AMANDA EDUARDA COSTA

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL: DO IDEAL AO REAL

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciado.

Profa. Dra. Josiane Marques da Costa

Orientadora

LAVRAS-MG

2020

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1 Do oralismo à educação bilíngue: história da educação de surdos e práticas pedagógicas	9
2.2 Educação para surdos: entre o real e o ideal	14
3 METODOLOGIA	19
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	20
3.1 – Dados quantitativos	20
3.2 - Dados qualitativos	23
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
5 REFERÊNCIAS.....	32

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL: DO IDEAL AO REAL

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar quais e quantas são as instituições de educação básica que implementaram a educação bilíngue para surdos no Brasil. A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa e quantitativa, portanto, “quanti-qualitativa”. Foi realizado um levantamento no *website* das instituições encontradas, buscando trazer como acontece o ensino bilíngue de surdos a partir das propostas pedagógicas de algumas dessas instituições. Os resultados da pesquisa mostraram que, no total, foram encontradas 33 instituições de ensino brasileiras que seguem a proposta educacional bilíngue de surdos na educação básica. Portanto, ainda não temos instituições bilíngues para surdos suficientes para atender todos os surdos. Entretanto, os documentos analisados das instituições bilíngues demonstram que essa proposta tem sido atendida corretamente pelas instituições que seguem a perspectiva bilíngue para surdos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Escolas Bilíngues. Surdos. Libras.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a comunidade surda enfrentou diversas lutas e movimentos sociais para ser reconhecida e ter seus direitos assegurados. Grande parte desses esforços se deu no âmbito da educação, uma vez que, até o século XVI, os surdos eram vistos como sujeitos que não podiam ser educados. Assim, desde o século XVI, a história da educação dos surdos tem sido marcada por perspectivas educacionais adversas, tais como: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo (BUENO, 1998; LACERDA, 1998).

Os oralistas defendiam que o ensino dos surdos deveria ocorrer exclusivamente pelo método oral e, portanto, os surdos necessitavam aprender a se comunicar pela fala, através da língua oral. A comunicação total questionava a eficácia dos métodos oralistas e propunha que o melhor para aprendizagem dos surdos era mesclar os diferentes recursos de comunicação, como: a fala oral, a língua de sinais, a leitura labial e a escrita, em um “português sinalizado”. Já o bilinguismo, entendia que a língua de sinais deveria ser utilizada como primeira língua dos surdos e a língua oral como segunda língua, o que colaborou para o surgimento da proposta de uma educação bilíngue, que contemplasse a língua de sinais como primeira língua dos surdos (L1) e a língua oral nacional como segunda língua (L2).

Atualmente, são vivenciados, pelos surdos, dois modelos educacionais, a saber: a educação inclusiva e a educação bilíngue. O modelo da educação inclusiva prevê a inserção de alunos com deficiência, englobando os surdos, no ensino regular. Diante disso, a inclusão de alunos surdos, deve contar com um intérprete de Libras e materiais pedagógicos adaptados que levem em conta as características linguísticas dos surdos. Já a educação bilíngue para surdos, que considera a filosofia educacional do bilinguismo, tem sua estrutura exclusivamente voltada ao atendimento do surdo e suas especificidades, levando em conta a diferença linguística e cultural dos surdos.

Portanto, uma grande luta da comunidade surda atualmente é pela implementação de instituições de ensino que utilizem verdadeiramente a proposta bilíngue, para que as particularidades dos surdos sejam respeitadas e atendidas e que seus potenciais de aprendizado sejam explorados de maneira mais adequada.

Mesmo com todo o reconhecimento e aceitação da educação bilíngue de surdos, a implementação dessa proposta em instituições de ensino ainda está em andamento no

Brasil. Os documentos oficiais e políticas públicas nacionais existentes que contemplam a educação bilíngue de surdos ainda são poucos e, de certo modo, recentes, quando comparados ao contexto educacional geral do país. Algumas dessas legislações serão posteriormente analisadas, no presente trabalho, como a Lei de Libras 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005.

Diante disso, o presente trabalho busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: se já temos documentos legais que garantem a educação bilíngue, como está ocorrendo a implementação de escolas bilíngues para surdos no Brasil?

Para responder à pergunta de pesquisa acima, o objetivo do presente trabalho é investigar quais e quantas são as instituições de educação básica que já implementaram a educação bilíngue para surdos no Brasil, contextualizando os aspectos do percurso histórico da educação de surdos e trazendo as legislações nacionais que a asseguram a proposta da educação bilíngue para surdos.

A justificativa deste trabalho se dá pessoalmente, por envolvimento com um grupo de estudos sobre educação de surdos, no qual me deparei com muitas dificuldades e desafios ainda existentes nessa área. E de maneira geral, pela necessidade de se compreender a real implementação da educação bilíngue no Brasil, que atualmente é uma luta da comunidade surda.

A metodologia adotada nesse trabalho é quantitativa e qualitativa. A abordagem quanti-qualitativa caracteriza-se pela união de métodos mistos de pesquisa que se tornam complementares, uma vez que a análise quantitativa contém elementos que sustentam a perspectiva teórica da análise qualitativa, a fim de sistematizá-la, e vice-versa (SOUZA; KERBAUY, 2017). A análise quantitativa dessa pesquisa corresponde ao número de escolas bilíngues para surdos existentes em cada uma das cinco regiões brasileiras (Sul; Sudeste; Centro-Oeste; Norte; Nordeste). E a parte qualitativa da pesquisa, refere-se à análise dos documentos identificados nos *websites* das escolas bilíngues encontradas, buscando a compreensão da proposta bilíngue nas práticas dessas instituições.

O presente artigo foi dividido nas seguintes seções: introdução, em que é realizada a apresentação geral do tema, seus objetivos, a metodologia e a descrição das seções. Em seguida, para compor o referencial teórico, discutiremos sobre a história da educação de surdos no Brasil, contemplando as principais legislações e também as maiores propostas educacionais para surdos vigentes, entendendo a educação inclusiva como a mais real no contexto atual e a educação bilíngue como ideal. Posteriormente, apresentaremos os dados sobre as escolas bilíngues para surdos de cada região brasileira (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste) e a análise e discussão desses dados, a partir dos documentos dessas instituições bilíngues de surdos; E, por fim, nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Do oralismo à educação bilíngue: história da educação de surdos e práticas pedagógicas

Para entender a atualidade da educação de surdos no Brasil, faz-se necessário primeiramente compreender como se deu seu contexto histórico. A educação de surdos, no Brasil, começou em 1855, com a chegada do professor francês Ernest Huet e, conseqüentemente, com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857. Segundo Goldfeld (2001), desde a criação do instituto já era utilizada a língua de sinais e haviam bolsas de estudos custeadas pelo governo para atender aos surdos. O INES foi, então, o grande marco inicial no que diz respeito a avanços para a educação de surdos no contexto brasileiro.

Todavia, o uso das línguas de sinais no Brasil, inclusive no INES, sofreu uma grande tentativa de interrupção no ano de 1911, advinda da tendência mundial do oralismo, imposta a partir de uma conferência internacional de educadores de surdos ocorrida no ano de 1880, em Milão. Esta conferência, conhecida como “Congresso de Milão”, reuniu diversos intelectuais surdos e ouvintes, para tomar decisões a respeito da educação de surdos, o que resultou em um grande retrocesso de nível mundial para as comunidades surdas: a proibição do uso de gestos e sinais (BAALBAKI; CALDAS, 2011).

Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização. (BAALBAKI, CALDAS, 2011, p. 1885).

Amparada pela visão clínica- terapêutica da surdez, a filosofia oralista surgiu no século XVI e constituía-se do ensino para surdos pela língua oral, ou seja, pela língua oral auditiva utilizada em seu país, rejeitando as línguas de sinais. Acreditava-se que, assim, os surdos se integrariam melhor na comunidade de ouvintes. Entretanto, mesmo com a proibição oficial da língua de sinais nas aulas, que, em 1957, passaram a serem ministradas totalmente de forma oral, os alunos ainda faziam seu uso nos espaços abertos da escola (GOLDFELD, 2001; REIS, 1992).

As práticas pedagógicas que seguiam a filosofia oralista dispunham de métodos especiais de treinamento fonarticulatório, a fim de possibilitar a aquisição e o desenvolvimento oral dos surdos, de modo que estes tentassem se igualar aos ouvintes, em uma crença de “normalização” da surdez. No método oralista, a escola funcionava como um espaço terapêutico, onde os alunos surdos realizavam diversos exercícios vocais, que em grande de parte se limitavam a repetições. Dessa forma, o trabalho dos professores era essencialmente o de promover a reabilitação da fala e, para tanto, dispunham de materiais didáticos que deveriam ser seguidos à risca, conforme explicam Vieira e Molina, 2012:

As indicações constantes nas apostilas mostravam como eram sinalizados o ritmo e a intensidade desses sons. Considerava-se necessário que os deficientes auditivos emitissem os sons e os regulassem, a fim de poder dizer as sílabas, e conseqüentemente, as palavras, para então poder completar o ciclo de alfabetização da mesma forma que os ouvintes. (VIEIRA; MOLINA, 2012, p.5).

Como complemento ao treinamento vocal realizado em sala de aula, eram indicados, aos surdos, terapias fonoaudiológicas para o desenvolvimento da fala, bem como o uso de aparelhos auditivos que auxiliassem na escuta oral. O aprendizado da leitura labial era primordial e de responsabilidade tanto da escola e das clínicas, quanto das famílias dos alunos surdos. Todavia, mesmo com tantos esforços para os surdos tornarem-se oralizados, a proposta oralista não alcançou sucesso, gerando inúmeras desistências escolares, pois a visão equivocada da surdez e o uso exclusivo da língua oral impediam a interação, e conseqüentemente, o aprendizado efetivo dos alunos surdos (VIEIRA; MOLINA, 2012).

No fim da década de 70, a visão do oralismo começou a ser contestada e uma nova tendência passou a ser aplicada na educação de surdos: a comunicação total. A partir de então, o uso de sinais foi fortemente retomado, ainda que sem as características de uma língua. Para Goldfeld (2001), na concepção da comunicação total a língua oral não deveria ser privilegiada para a educação dos surdos, mas sim, todas as formas de comunicação possíveis, o que estimulou o uso do português sinalizado. Portanto, essa segunda filosofia educacional tinha como foco os processos de comunicação dos surdos com surdos e dos surdos com os ouvintes, importando-se tanto com a aprendizagem da língua oral como também com a utilização de recursos espaços-visuais. No período de transição da filosofia oralista para a filosofia da comunicação total,

As escolas especiais iniciaram lentamente o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo. Aos surdos se deu voz e os professores ouvintes

aprenderam os sinais com seus próprios alunos. Um clamor se levantou na educação especial para a abertura de novos caminhos, caminhos estes mais democráticos, mais naturais com o uso dos sinais. A língua de sinais no Brasil ainda não era oficial e não era ainda entendida como uma língua. (MORI; SANDER, 2015, p. 10).

Nesse sentido, a maior diferença entre o oralismo e a comunicação total foi a aceitação dos sinais. No caso dos métodos de ensino, utilizados a partir da concepção da comunicação total, eram adotadas diferentes formas de comunicação, tais como:

[...] gestos naturais, [...] alfabeto digital, expressão facial, tudo acompanhado com fala ouvida através de um aparelho de amplificação sonora individual. A ideia era usar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de ideias entre o falante e a criança surda [...] O conceito importante era fornecer uma comunicação fácil, livre, de dois caminhos entre a criança Surda e seu ambiente mais próximo. (NORTHERN; DOWNS, 1975 apud MOURA, 2000, p. 57-58).

Desse modo, na tentativa de facilitar a comunicação dos surdos, utilizando diferentes formas de comunicação, ainda era necessária a aquisição da língua oral. Isso acontecia porque, assim como no oralismo, na comunicação total os surdos ainda eram compreendidos como deficientes auditivos que precisavam de reabilitação para se igualar à comunidade ouvinte. Com isso, as práticas de sala de aula eram similares às práticas terapêuticas, tornando a escola um espaço de extensão da clínica. Nas atividades escolares, havia o uso exagerado e descontextualizado de imagens, pois os profissionais entendiam que ao vê-las junto ao som da palavra o surdo se lembraria da forma escrita da imagem apresentada (VIEIRA; MOLINA, 2012).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas priorizavam o ensino da língua portuguesa, e os sinais eram utilizados apenas como ferramentas facilitadoras do aprendizado da língua oral. Como as línguas envolvidas no processo de educação de surdos (língua de sinais e língua oral), não eram estudadas em sua complexidade, o repertório linguístico dos surdos ficava limitado, bem como sua participação ativa social (VIEIRA; MOLINA, 2012).

Embora o alcance da filosofia da comunicação total tenha proporcionado avanços significativos aos surdos, principalmente pela retomada de uso dos sinais, na década posterior, essa conquista comunicativa foi ainda maior, pois teve início, no Brasil, a filosofia educacional do bilinguismo, que se deu

[...] a partir das pesquisas da professora Linguísta Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais. No início de suas pesquisas, seguindo o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais, a professora abreviou esta língua de LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) para diferenciá-la LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira, utilizada pelos índios

Urubu-Kaapor no Estado do Maranhão. A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB. (GOLDFELD, 2001, p. 30).

Essa terceira filosofia educacional, é a bilinguista ou do bilinguismo que para Goldfeld (2001), trata-se de uma filosofia educacional defensora de que o surdo deve ser bilíngue: deve adquirir como língua materna a língua de sinais, por ser considerada a língua natural dos surdos. Já como segunda língua, o surdo deve aprender a modalidade escrita da língua oficial de seu país.

Nesse contexto bilinguista, é importante destacar que, a principal mudança prática na abordagem bilíngue de surdos é a inserção da língua de sinais nos conteúdos e atividades escolares, bem como a valorização dos aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda. Assim, o que se anseia como ideal para trabalhar numa perspectiva de educação bilíngue para surdos é que o professor seja bem preparado, e que, tanto o currículo quanto os materiais didáticos sejam adequados, com o intuito de atender cada uma das línguas envolvidas em sua complexidade, respeitando a configuração da língua de sinais como L1 e a língua oral como L2.

Dessa forma, o debate proposto pelas filosofias educacionais apresentadas anteriormente está associado a duas visões acerca dos surdos e da comunidade surda: a clínica- terapêutica e a sócio antropológica (SKLIAR; MASSONE, 1995).

Na proposta clínica- terapêutica, a surdez é vista como uma patologia, uma deficiência limitada pelas classificações audiométricas (perda auditiva leve, moderada severa e profunda). Nesse sentido, a surdez entendida como uma patologia deve ser tratada, a partir da utilização de aparelhos de amplificação sonora e com seções de treinamento auditivo. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, não há aceitação dos surdos como uma comunidade que tem língua própria, levando o surdo a um processo de “normalização”, de adequação aos “padrões” ouvintes.

Já no modelo sócio antropológico, a surdez não é considerada uma deficiência, mas sim, uma diferença linguística. Para além da língua de sinais, que é uma língua espaço visual, na perspectiva sócio antropológica, os surdos possuem outras características próprias, como nos aspectos sociais, culturais, políticos e na percepção de mundo.

Considerando as definições acerca das concepções clínica terapêutica e sócio antropológica, relativas à surdez, podemos constatar que a filosofia educacional oralista está mais relacionada à perspectiva clínica terapêutica, pois seus métodos e práticas

pautam-se na estimulação oral auditiva, em uma tentativa de reabilitar os surdos às mesmas condições dos ouvintes. Já a comunicação total, que visava facilitar o processo de comunicação dos surdos englobando todos os métodos possíveis, embora tenha reconhecido a necessidade dos surdos em se comunicarem por sinais, ainda compreende os surdos como deficientes auditivos que poderiam ser reabilitados, insistindo também na utilização da fala oral, portanto, também está relacionada à perspectiva clínica-terapêutica da surdez. A filosofia educacional bilinguista, por sua vez, pertence a visão sócio antropológica, pois ambas percebem a surdez como diferença linguística e não como uma deficiência a ser tratada, e nesse sentido, consideram a língua de sinais como característica principal da comunidade surda.

Atualmente, a educação bilíngue para surdos é respaldada por lei (Lei 10.436/2002) e pelo Decreto 5.626/05. Entretanto, antes de chegar a essa conquista legal para educação bilíngue, é importante ressaltar alguns dos maiores desafios e direitos legais alcançados pela comunidade surda. Vale destacar que, somente com muitas lutas é que os avanços foram acontecendo e os surdos conquistando seus espaços. Por isso, é fundamental conhecer as principais leis que envolvem a educação de surdos, a fim de entender quais conquistas já foram reconhecidas pela legislação brasileira e quais avanços ainda são necessários para que a comunidade surda seja verdadeiramente atendida, respeitando as suas especificidades e características, caminhando rumo a uma educação bilíngue de qualidade, que aconteça a partir da visão sócio antropológica da surdez.

O direito dos surdos, ancorado por lei, teve grande avanço legal com a Lei de Libras 10.436/02, na qual a Libras tornou-se oficialmente um meio de comunicação, sancionada pelo presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, e decretada no Congresso Nacional, em 2002. O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão foi uma conquista fundamental aos surdos que, em sua maioria, concebem a Libras como sua primeira língua, por atender melhor as suas especificidades de acordo com sua modalidade, que é espaço visual, e não requer um *feedback* auditivo dos seus usuários.

Em 2005, o surdo conquistou ainda mais espaço na sociedade, pois a partir do decreto 5.626 o termo 'surdo' passou a ser utilizado e reconhecido. Para além de usar corretamente o termo ao se referir a pessoas surdas, o decreto 5.626/05 trouxe aos surdos a garantia legal de que sejam incluídos em instituições de ensino com a proposta bilíngue, em que os conteúdos sejam ministrados em Libras, e na modalidade escrita da língua portuguesa. Esse decreto garante ainda, que os surdos tenham disponíveis o profissional

intérprete de Libras na instituição e que possam frequentar o AEE (Atendimento Escolar Especializado) como complemento das atividades educacionais, além de defender outros direitos específicos dos surdos.

Dando continuidade à legislação que promove o ensino bilíngue de surdos no Brasil, em 2014, foi lançado pelo grupo de trabalho do MEC (Ministério da Educação) / SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), um relatório sobre a política linguística de educação bilíngue- língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Esse relatório teve o intuito de romper com a proposta da educação inclusiva para surdos e “com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão” (MEC/SECADI, 2014, p. 3). Desse modo, o relatório em questão buscou defender a educação bilíngue de surdos e proporcionou subsídios de como deveria ocorrer o modelo bilíngue na prática, contemplando aspectos da avaliação educacional, de exames institucionais, da formação de professores e intérpretes de Libras e traçando metas para a evolução dessa educação bilíngue.

De modo geral, mesmo com todos os avanços históricos e legais que asseguram os direitos dos surdos na educação, ainda são necessárias que muitas conquistas sejam alcançadas na prática. As leis para a educação bilíngue de surdos já foram decretadas, mas, ainda são poucas as instituições e os profissionais aptos para realizar essa proposta na promoção de uma educação de qualidade que atenda às especificidades das pessoas surdas. Portanto, são necessárias políticas públicas e linguísticas que preparem profissionais que, de fato, atendam às necessidades dos surdos a partir das particularidades linguísticas e cultural.

Na próxima seção, apresentaremos os modelos educacionais propostos atualmente para os surdos: educação inclusiva e educação bilíngue, apontando as características e especificidades de cada um desses modelos.

2.2 Educação para surdos: entre o real e o ideal

No âmbito escolar brasileiro, a estrutura da educação inclusiva para surdos ocorre, de modo geral, da seguinte maneira: os alunos surdos são incluídos nas salas de aula do ensino regular e têm direito à tradução e interpretação da língua portuguesa para a Libras, por meio do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), que tem o papel de intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes. Dito de outro modo, as aulas são ministradas por professores regentes, na modalidade oral-auditiva, por meio da utilização da língua

portuguesa, e o TILS tem a função de interpretá-las para a língua de sinais, que no caso do Brasil é oficialmente a Libras. Como suporte às aulas ministradas na sala de aula regular, os surdos também têm direito à Salas de Recursos Multifuncionais, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), frequentada pelos alunos em contra turno escolar convencional.

Na educação inclusiva, as metodologias utilizadas no ambiente escolar são elaboradas de modo a contemplar todos os alunos da sala de aula. Assim, cabe ao professor adequar essas metodologias padronizadas e suas práticas, para que atendam melhor as características de cada aluno. Entretanto, essa adequação das metodologias e das práticas de ensino nem sempre acontecem, seja por falta de conhecimento do professor, por falta e/ou despreparo dos recursos didáticos e/ou até mesmo pela dificuldade de atender as especificidades dos alunos em turmas superlotadas. Portanto, a educação inclusiva é de certa forma generalizadora.

No caso específico dos surdos, as propostas de ensino da educação inclusiva deixam de atender, sobretudo sua especificidade linguística e cultural. Há de se considerar que a primeira língua dos surdos é a língua de sinais, que possui estrutura própria, sendo completamente diferente da língua falada por ouvintes. Essa diferença na modalidade e na estrutura linguística tem que estar presente nas estratégias de ensino dos surdos, principalmente no ensino de língua portuguesa, que deve ser respeitado como segunda língua, levando em conta a percepção de mundo dos surdos, que é visual. Ou seja, os surdos precisam ter acesso a uma metodologia de ensino de segunda língua para constituição da aprendizagem do português, que recorrentemente não é proporcionada na educação inclusiva.

Desse modo, a educação inclusiva para os surdos é considerada excludente, já que “os conhecimentos são viabilizados na língua portuguesa e, por isso, não alcançam os surdos” (PERLIN, 1998; QUADROS, 1997, 2012 *apud* OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017, p. 179). Assim, os surdos se percebem diferentes do meio escolar em que estão incluídos e ficam “prejudicados quanto à quantidade e a qualidade de informações que poderiam receber” (MACHADO, 2006 *apud* OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017, p. 179). Nesse contexto, a educação inclusiva, grande parte das vezes, não tem garantido o aprendizado eficaz dos surdos.

Conforme os estudos de Lacerda (2006), sobre o desempenho dos alunos surdos na educação inclusiva, mesmo após anos de escolarização e com habilidades cognitivas

iniciais, semelhantes à dos alunos ouvintes, os alunos surdos apresentam um desempenho indesejado. Nesse sentido, a insatisfação referente ao desempenho escolar dos surdos é o principal motivo pelo qual, “surdos e pesquisadores por muitas vezes questionarem os modelos de escolas inclusivas” (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 8).

Lacerda (2006) entende que a inclusão de alunos surdos traz benefícios aos ouvintes como oportunidades de: conviver e aprender a respeitar as diferenças, conhecer mais sobre a surdez, a cultura surda e a língua de sinais. Todavia, “o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo” (LACERDA, 2006, p. 182). Portanto, o ideal segundo a autora, é que esse convívio entre surdos e ouvintes se dê em outros espaços, que não a sala de aula, que não prejudiquem o aprendizado do aluno surdo, mas que proporcionem benefícios para ambos envolvidos. Nos dizeres de Lacerda (2006),

A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades esportivas, de lazer, de artes e de criação, nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso. Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes. (LACERDA, 2006, p. 182).

De modo geral, embora a educação inclusiva tenha pontos positivos, como o aumento no acesso das pessoas com deficiência à escolarização e maior convivência das diversidades, os surdos, em especial, enfrentam muitos desafios nas práticas do modelo de ensino inclusivo. Considerando as teorias estudadas, podemos destacar alguns desses aspectos negativos da educação inclusiva para os surdos: (i) a padronização dos métodos de ensino; (ii) a possível falta de contato com demais surdos; (iii) a falta de comunicação direta com o professor e com os demais alunos, visto que a comunicação quase sempre é intermediada pelo intérprete; (iv) a surdez ainda entendida como uma patologia e o surdo como “diferente”.

A partir do entendimento de como ocorre a inserção dos surdos na educação inclusiva é possível compreender que, embora haja uma tentativa de incluir os surdos no convívio com a comunidade ouvinte, sua aprendizagem e o contato com suas culturas ficam prejudicados. De modo geral, ao serem inseridos em salas de aula da rede regular, os surdos estarão automaticamente em um local no qual a língua predominante não é a sua língua natural. Assim, na educação inclusiva que temos hoje no Brasil não há um ambiente propício para que o surdo desenvolva sua identidade e, portanto, não é o ideal de educação que potencialize seu processo de aprendizagem.

O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, do Ministério da Educação (2014), que é um dos documentos elaborados para apresentar políticas linguísticas para os surdos, também questiona a atual política inclusiva para surdos, a partir do seguinte debate:

Se os surdos constituem uma comunidade linguística, e se têm o direito de decidirem a forma como seria a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, se esta escolha aponta uma educação bilíngue, então quais seriam os dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial? (MEC/SECADI, 2014, p. 4).

A partir de então, em busca de uma melhor proposta educacional voltada para educação de surdos, que se distingue da educação inclusiva e da educação especial, o relatório em questão, bem como surdos e grandes pesquisadores da área, tem apontado para a importância da educação bilíngue.

Os defensores da educação bilíngue de surdos partem do princípio de que, no Brasil, a maioria dos ouvintes utiliza, em sua comunicação, a língua portuguesa, que faz parte da modalidade oral-auditiva, enquanto os surdos preferem a Libras, que é na modalidade espaço-visual. Assim, os surdos devem ser respeitados uma comunidade linguística minoritária, e não como pessoas deficientes que se enquadram no modelo educacional da educação especial ou inclusiva. Nesse sentido, a educação bilíngue é mais adequada, pois atende a diferença linguística dos surdos, promovendo interações pela língua de sinais.

A valorização da língua de sinais na educação bilíngue acontece a partir do entendimento de que escola tem um papel fundamental na aquisição da linguagem dos surdos. A maioria dos nascidos surdos são filhos de pais ouvintes e sequer convivem com alguém que utilize a língua de sinais como forma de comunicação. Com o acesso tardio à Libras, há um atraso não só na aquisição da linguagem, mas outras questões do aprendizado também ficam comprometidas. Há de se considerar que,

Não é a surdez contida em si que detém toda a gravidade. As limitações e as consequências secundárias como a mudez e a dificuldade de aquisição da linguagem exercem fatores negativos para o surdo. (SLOMSKI 2012, n.p apud NUNES; SAIA; SILVA; MIMESSI, 2015, p. 539).

Portanto, quanto mais contato o surdo tiver com a sua língua natural, maior e mais fácil será o acesso aos demais aprendizados e informações. Nesse sentido, conforme Nunes, Saia, Silva e Mimessi (2015, p.542) "a escola bilíngue seria o espaço de socialização", caracterizado também por: professores bilíngues (que não necessitam de intérprete); atendimento em tempo integral; atendimento a Educação Infantil e ao Ensino

Fundamental, preparando os surdos para uma maior socialização com os ouvintes nas etapas posteriores.

Para Quadros *apud* FENEIS (2010), a educação bilíngue de surdos tem como principal característica o uso da língua de sinais como meio de comunicação. Portanto, nessa concepção há a presença de surdos e ouvintes bilíngues que conhecem e se interagem pela língua de sinais, já que esta é empregada como a primeira língua (L1), utilizada recorrentemente, inclusive na explicação dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

A revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) de (2010), contando a colaboração da professora Dra. Ronice Quadros (UFSC), sintetizou no quadro abaixo as principais características presentes em uma escola bilíngue de surdos:

Características da escola bilíngue de surdos

<ul style="list-style-type: none"> - Língua de sinais como meio de instrução; - Conteúdos acessíveis visualmente; - Currículo pedagógico que leve em conta as especificidades culturais, com inserção de conteúdos como história e literatura surda; - Presença de artefatos culturais como os materiais de acessibilidade e as produções culturais surdas; - Língua Portuguesa ensinada e avaliada como segunda língua; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente linguístico que propicie a vivência da cultura surda; - Ambiente linguístico em que a Libras e a Língua Portuguesa compartilhem espaços; - Atividades culturais e esportivas bilíngues; - Presença de surdos e ouvintes bilíngues, sejam eles professores, funcionários ou alunos;
---	--

Com a colaboração de Ronice Quadros (UFSC)

Figura 1- Características da escola bilíngue de surdos. Revista FENEIS, 2010, p.18.

A partir das características de uma educação bilíngue para surdos, expressas no quadro anterior, a pesquisadora Flaviane Reis faz uma distinção entre “escola para Surdos” e “Escola de Surdos”. Nesse sentido, a pesquisadora considera que a educação bilíngue se encaixa no segundo caso, pois a escola bilíngue se diferencia das escolas que utilizam a língua de sinais somente como ferramenta pedagógica para o aprendizado da língua portuguesa. (FENEIS, 2010, p.18).

Quadros *apud* FENEIS (2010), também reafirma as características da educação bilíngue para surdos. Para a autora,

Uma boa escola para surdos é aquela em que as pessoas sejam bilíngues e usam tanto uma como a outra língua, de acordo com quem estiver conversando. É aquela que vai garantir o encontro entre surdos para estes vivenciarem sua cultura. Esta escola que descrevo pode ser uma escola bilíngue de surdos e pode ser uma escola bilíngue pública. (QUADROS *apud* FENEIS, 2010, p.18).

Dessa forma, a escola bilíngue seria um ambiente propício para a utilização da língua de sinais e englobaria outros fatores identitários dos surdos, tais como: propagação da cultura surda, artefatos culturais, materiais pedagógicos acessíveis, e, sobretudo, um currículo pedagógico que atenda suas especificidades e considere sua cultura, com a inserção da história e literatura surda, por exemplo.

O atendimento de todos os fatores específicos referentes à surdez na educação bilíngue faz com que o surdo se sinta pertencente ao ambiente escolar, pois se caracteriza como uma proposta diferenciada de educação, em que tudo é pensando para ele, desde o currículo até os materiais didáticos, com o objetivo atender suas particularidades e potencializar suas habilidades.

Portanto, entendendo a educação bilíngue como a proposta educacional mais adequada para os alunos surdos, que é defendida pela comunidade surda, respaldada legalmente pelo decreto 5.626/05 e impulsionada pelo Relatório do MEC (2014), é necessário agora, pensarmos nas seguintes questões: Atualmente, como está implementação de escolas bilíngues no Brasil? Quantas e quais são essas escolas? Há escolas suficientes que atendam a demanda de todos os alunos surdos?

Em busca de respostas para essas questões, na próxima seção apresentaremos uma pesquisa realizada com o intuito de entender como está ocorrendo a implementação de escolas brasileiras de educação básica que seguem o viés educacional bilíngue para surdos, analisando também como essa educação é apresentada, em três documentos encontrados nos sites das escolas bilíngues pesquisadas.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada na presente pesquisa é de caráter exploratório, com uma abordagem quanti-qualitativa. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2002), têm como foco o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições que acontece por meio de um levantamento bibliográfico e de análises de “estimulem a compreensão” sobre o problema pesquisado.

Na pesquisa, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, por incluir ambos os aspectos: a análise quantitativa e qualitativa dos dados. A parte quantitativa dessa pesquisa faz-se necessária para quantificar, por meio de tabelas e gráfico, o número de

instituições bilíngues para surdos existentes em cada região brasileira. Para Fonseca (2002),

a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (FONSECA, 2002, p. 20).

Visando alcançar mais informações sobre essas escolas, como apontado por Fonseca (2002), a parte quantitativa é complementada com a abordagem qualitativa. Portanto, a parte qualitativa da pesquisa refere-se à revisão bibliográfica da primeira parte e a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's)/ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) encontrados, buscando a compreensão da proposta bilíngue expressa nas propostas dessas instituições.

Para contemplar os objetivos do presente trabalho, primeiro realizamos uma pré-análise, a partir de revisões bibliográficas de artigos sobre as conquistas legais e as propostas educacionais para surdos no Brasil. Em seguida, coletamos dados, realizando um levantamento bibliográfico das escolas bilíngues para surdos por cada região brasileira, a partir da plataforma do *Google*, utilizando como palavras-chave “*Escola bilíngue*”, “*surdos*” e especificando cada uma das cinco regiões: “*Sul*”, “*Sudeste*”, “*Norte*”, “*Nordeste*” ou “*Centro-Oeste*”.

Por fim, fizemos uma análise documental dos PPP's e do PDI encontrados nos *websites* das instituições, a fim de conhecer suas propostas para a educação bilíngue de surdos e compará-las com as características que uma escola bilíngue de surdos deve conter, segundo a proposta elaborada pelo quadro da FENEIS (2010, p.18), representado na *Figura 1* deste artigo, identificada ao longo da revisão bibliográfica. Para tanto, a pesquisas nos documentos se deu a partir das palavras-chave “*bilíngue*”; “*professores bilíngues*”; “*professor*”; “*cultura surda*”; “*língua portuguesa*”; “*literatura surda*”; “*história surda*”; “*materiais pedagógicos*”.

4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 – Dados quantitativos

Os resultados da pesquisa sobre as instituições escolares de educação básica implementadas no Brasil, que seguem a abordagem de educação bilíngue de surdos,

podem ser observados nas tabelas abaixo, separadas de acordo com cada uma das regiões brasileiras. A pesquisa na plataforma *Google* foi realizada no segundo semestre de 2019.

Escolas bilíngues de surdos- Região Sul	Cidade	Estado
Escola Especial para Surdos Frei Pacífico	Porto Alegre	RS
Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazon	Porto Alegre	RS
Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Porto Alegre	RS
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória	Canoas	RS
Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller	Caxias do Sul	RS
Escola Municipal Monsenhor Sebastião Scarzello	Joinville	SC
Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Junior	Curitiba	PR
Escola Estadual Para Surdos Guilherme Eduardo Jacobucci	Curitiba	PR
ILES - Instituto Londrinense de Educação de Surdos	Londrina	PR
ANPACIN- Colégio Bilíngue para Surdos	Maringá	PR
CEMAE Dom Pedro II - Bilíngue para Surdos	São José dos Pinhais	PR
Escola de Surdos ACAS	Cascavel	PR

Tabela 1- Escolas bilíngues de surdos na Região Sul do Brasil

Fonte: Plataforma do Google

Escolas bilíngues de surdos- Região Sudeste	Cidade	Estado
Escola para Surdos Dulce de Oliveira	Uberaba	MG
AAVIDA	Divinópolis	MG
INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)	Rio de Janeiro	RJ
APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos)	Niterói	RJ
EMEE Anne Sullivan (Escola Municipal de Educação Especial)	São Paulo	SP
EMEE Mário Pereira Bicudo	São Paulo	SP
EMEBS Madre Lucie Bray	São Paulo	SP
EMEBE Neusa Bassetto	São B. do Campo	SP
EMEE Vera Lucia Aparecida Ribeiro	São Paulo	SP
EMEE Helen Keller	São Paulo	SP
Instituto SELI	São Paulo	SP
Instituto Santa Terezinha	São Paulo	SP
CES (Centro de Educação para Surdos Rio Branco)	São Paulo	SP
CES (Centro de Educação para Surdos Rio Branco)	Cotia	SP
Escola de Educação Bilíngue para Surdos da Deric	Guarulhos	SP

Tabela 2 - Escolas bilíngues de surdos na Região Sudeste do Brasil

Fonte: Plataforma do Google

Escolas bilíngues de surdos- Região Centro-Oeste	Cidade	Estado
Escola Bilíngue Libras e Português Escrito	Brasília	DF

*Tabela 3 - Escolas bilíngues de surdos na Região Centro-Oeste do Brasil
Fonte: Plataforma do Google*

Escolas bilíngues de surdos- Região Norte	Cidade	Estado
Escola Augusto Carneiro dos Santos	Manaus	AM
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue	Porto Velho	RO

*Tabela 4 - Escolas bilíngues de surdos na Região Norte do Brasil
Fonte: Plataforma do Google*

Escolas bilíngues de surdos- Região Nordeste	Cidade	Estado
Escola Estadual Wilson Lins	Salvador	BA
IRES (Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez)	Alagoas	MA
ICES (Instituto Cearense de Educação para Surdos)	Fortaleza	CE

*Tabela 5 - Escolas bilíngues de surdos na Região Nordeste do Brasil
Fonte: Plataforma do Google*

Os dados apresentados nas tabelas sobre as escolas bilíngues implementadas em cada região brasileira também estão expressos quantitativamente no gráfico a seguir:

Escolas bilíngues para surdos implementadas no Brasil

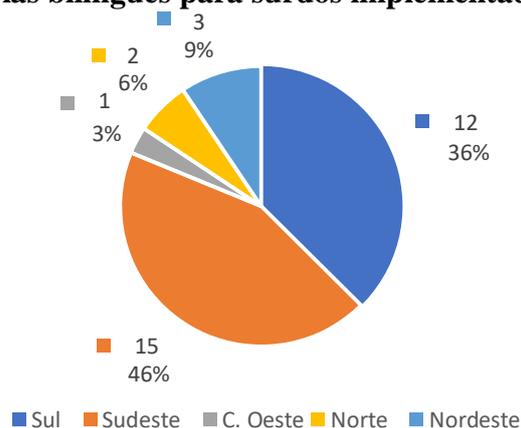


Gráfico 1- Escolas bilíngues de surdos por cada região brasileira. Fonte: Elaborado pela autora.

No total foram encontradas 33 instituições de ensino brasileiras que seguem a proposta educacional bilíngue de surdos na educação básica. Dessas 33 instituições, 25 são públicas, 4 são privadas e 4 são entidades mantenedoras¹. Do número total de instituições, 14 possuem *websites*, e dessas 14, apenas 3 têm PPP e PDI disponíveis em suas páginas *websites*.

A partir dos gráficos e tabelas expostos acima é possível observar que poucas são as escolas bilíngues para surdos, implementadas no Brasil, ainda mais se considerarmos a extensão territorial e a quantidade populacional do país. Embora o Decreto 5.626, que assegura o direito legal no acesso a instituições bilíngues para surdos seja de 2005, observa-se que 15 anos depois ainda são poucas as escolas implementadas. Nem mesmo a contribuição do grupo de trabalho do MEC, que em 2014 delineou as possibilidades de implementação da educação bilíngue, foi suficiente para que houvesse a necessária implementação mais efetiva de escolas bilíngues para surdos.

Podemos inferir também, a partir dos dados acima, que as regiões mais desenvolvidas economicamente (Sul e Sudeste), parecem ter avançado nas implementações das escolas bilíngues quando comparadas às demais regiões. Todavia, em nenhuma das regiões parece haver escolas suficientes para atender toda a demanda de alunos surdos, ainda mais se considerarmos que o ideal é haver escolas ou “classes bilíngues”¹ próximas a moradia dos alunos surdos. Portanto, a maioria dos estudantes surdos no Brasil parece ainda estar incluídos na educação inclusiva.

4.2 - Dados qualitativos:

Para além da implementação de escolas que se consideram bilíngues no ensino de alunos surdos, faz-se necessário também analisar as propostas que as escolas bilíngues já implementadas. Com o intuito de analisar as especificidades da escola bilíngue, contempladas nas escolas implementadas, realizamos uma pesquisa nos *websites* das escolas descritas acima e, foram encontrados três documentos: (i) PPP do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES); (ii) Um trecho do PPP do Instituto Cearense de Educação para Surdos (ICES) e o (iii) PDI do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

¹ As classes bilíngues de surdos são uma alternativa para quando no local não há surdos suficientes para que seja montada uma escola.

Desta forma, a partir da consulta aos *websites*, serão analisados a seguir os documentos das instituições, a fim de identificar os aspectos pedagógicos adotados por cada uma na instituição bilíngue para surdos. Antes de expor a análise dos documentos encontrados, iremos apresentar a estrutura geral de cada um deles.

O PPP do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) foi elaborado no ano de 2012, pela comunidade escolar, a partir de uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2009 sobre diversos aspectos do perfil da comunidade atendida. O PPP do ILES trata-se de um documento bem completo, de 389 páginas, que abordam os tópicos: “Projeto político pedagógico – 2012”; “perfil da comunidade atendida”; “condições físicas e materiais”; “princípios legais e didático – pedagógicos do estabelecimento de ensino”; “proposta pedagógica curricular da educação infantil”; “proposta pedagógica curricular das classes de dupla deficiência”; “implantação do ensino fundamental de 9 anos”; “proposta pedagógica do ensino fundamental e médio”; “programas e atividades complementares curriculares desenvolvidas durante o tempo escolar”; “outros atendimentos”; “processos de avaliação, promoção, recuperação de estudos, classificação, reclassificação e adaptação”; “plano de ação – 2012”.

O PPP do Instituto Cearense de Educação para Surdos (ICES), encontrado no *website* dessa instituição, refere-se de apenas um trecho do PPP original. Esse trecho contém cerca de duas páginas e traz um pouco sobre a história do ICES, a abordagem bilíngue praticada atualmente no instituto, a importância do decreto 5.626 de 2005 e da lei 10.436/02 de Libras, e por fim, os objetivos do ICES a partir da educação bilíngue.

O PDI do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi elaborado por uma comissão responsável com a participação coletiva de integrantes da Comunidade Acadêmica, Escolar, Administrativa e de Saúde, no ano de 2018 e tem validade até 2022. Assim como o PPP do ILES, o PDI do INES também é um documento bem completo, que ao longo de suas 154 páginas abordam 10 capítulos. Sendo eles: “Perfil Institucional”; “Projeto Pedagógico Institucional”; “Desenvolvimento do Ensino Superior”; “Organização Didático-Pedagógica da Instituição”; “Perfil do Corpo Docente”; “Organização Administrativa”; “Infraestrutura Física e Instalações Acadêmicas”; “Educação à distância”; “Oferta de Cursos de Mestrado e Doutorado”; “Capacidade e Sustentabilidade Financeiras”.

Para análise dos documentos levamos em consideração as características da educação bilíngue: (i) Língua de sinais como meio de instrução; (ii) Currículo pedagógico

que leve em conta as especificidades culturais, com inserção de conteúdos como história e literatura surda; (iii) Presença de artefatos culturais como os materiais de acessibilidade e as produções culturais surdas; (iv) Presença de surdos e ouvintes bilíngues sejam eles professores, funcionários ou alunos e (v) Língua Portuguesa ensinada e avaliada como segunda língua.

Quanto ao primeiro item: “Língua de sinais como meio de instrução”, consideramos que não é contemplado pelo trecho do PPP do ICES, mas é atendido pelo PPP do ILES e pelo PDI do INES, conforme constatação nos documentos analisados:

PPP 1– Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES)

- “Recomenda-se que a educação dos surdos **seja efetivada em língua de sinais**, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 43 apud PPP ILES, 2012, p. 16).

- “Conteúdo estruturante- Aquisição de conceitos linguísticos, tendo **a LIBRAS como primeira língua.**” (PPP ILES, 2012, p.20).

- “É preciso **aceitar as diferenças** existentes entre os surdos com relação à modalidade de educação utilizada, **seja oral ou língua de sinais**”. (PPP ILES, 2012, p. 60).

PDI - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

- “(...) o Instituto participa dos compromissos do Brasil de “**reconhecer e promover o uso de língua de sinais**” (Art. 21) e “**facilitar o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda**”. (PDI INES, 2018, p. 7).

- “**Libras é língua de instrução**, comunicação e identidade, e também se busca construir competência comunicativa no **uso da Língua Portuguesa como segunda língua** – leitura e escrita, por meio da articulação do conhecimento de mundo com o conhecimento de organização textual.” (PDI INES, 2018, p. 66).

- “**Utilizar a Libras como língua de instrução** e promover o uso da Libras como primeira ou segunda língua, em práticas sociais e educativas.” (PDI INES, 2018, p.67).

O segundo item analisado, que é o “Currículo pedagógico que leve em conta as especificidades culturais, com inserção de conteúdos como história e literatura surda”, está presente nas propostas do ILES e no do INES e também no PPP do ICES. Contudo,

no ICES a questão do currículo voltado para os surdos é somente reconhecida, mas não chega a englobar tais questões. Essas afirmações podem ser exemplificadas nos trechos a seguir:

PPP1 – Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES)
- São resguardados aspectos como: “ O surdo e a sua cultura ; “ O surdo e a história ”; “ História da LIBRAS: relações humanas na produção e desenvolvimento ” ; “ identidade surda ” (...)“ Cultura surda ” (...) e “ Comunidade surda enquanto espaço de produção da cultura surda ”(…) (PPP ILES, 2012, p.14 -20).
- “O resgate de sua individualidade será elemento primordial para o processo de construção de uma consciência histórica. ” (PPP ILES, 2012, p.14).

PPP 2- Instituto Cearense de Educação para Surdos (ICES)
- “(...)o currículo deve ser organizado em uma perspectiva visual-espacial. ” (PPP ICES, s.p, n.p).

PDI- Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
- “O projeto pedagógico organiza-se em torno de três eixos: Conhecimento de Mundo, Cultura Surda e Formação Pessoal e Social do Sujeito Surdo. ” (PDI INES, 2018, p. 65).
- “ Conhecer a história, aspectos culturais, literatura e movimentos sociais dos surdos na perspectiva de empoderamento/emancipação social;” (PDI INES, 2018, p.67)

Já o terceiro item analisado, que corresponde a “presença de artefatos culturais como os materiais de acessibilidade e as produções culturais surdas”, também parece ser atendida e pode ser identificada no PPP do ILES e no PDI do INES, nos trechos abaixo, mas não constam no PPP do ILES.

PPP1 – Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES)
- “Permitir ao aluno que identifique, através de fatos e documentos históricos, representações de grupos sociais. Nesse processo, despertar no educando o desejo por refutar e completar a produção historiográfica da educação de surdos ”. (PPP ILES, 2012, p.14).
- “A biblioteca conta com um acervo de 4.380 livros didáticos e paradidáticos cadastrados.” (PPP ILES, 2012, p. 45).
- “Atualmente o setor conta com volumes (CD-ROM) sobre literatura para o Ensino Médio e literatura infantil, produzidas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ”. (PPP ILES, 2012, p. 46).

PDI- Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

- “Investe na construção coletiva de uma educação bilíngue de surdos, tendo como norte as contribuições da **pedagogia visual e surda**”. (PDI INES, 2018, p. 65).

- “Como contribuição social com outras redes e docentes, oferece atividades, encontros e eventos de formação onde partilha práticas e experiências vividas no bojo do Colégio de Aplicação, como o Integrando Saberes, **evento de partilha e troca de experiências em educação de surdos**”. (PDI INES, 2018, p. 65).

- “Assegurar que alunos surdos com outras necessidades educacionais especiais associadas à surdez tenham direito garantido à educação, com o apoio de mediadores, **materiais adaptados e salas de recurso**, quando necessário.” (PDI INES, 2018, p. 29).

Quanto a “presença de surdos e ouvintes bilíngues sejam eles professores, funcionários ou alunos” que corresponde ao item 4 analisado, pode ser constatada em trechos dos três documentos analisados:

PPP1 – Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES)

- “Quanto ao **educador ouvinte**, este deve buscar o **domínio efetivo da Língua de Sinais**, bem como os professores surdos devam dominá-la de forma a favorecer a formação de identidade, vivência de aspecto cultural da cultura surda, permeando todo o conhecimento de mundo”. (PPP ILES, 2012, p.80).

- “O professor **ouvinte bilíngue e o professor surdo atuarão em parceria**, em horários estabelecidos para o atendimento de cada aluno. Os textos utilizados serão trabalhados em Libras e posteriormente com o professor ouvinte bilíngue.” (PPP ILES, 2012, p.34).

PPP 2- Instituto Cearense de Educação para Surdos (ICES)

- “A escola passou a possuir intérpretes e o **ensino da língua portuguesa deixou de ter enfoque na modalidade oral**, ficando direcionado para a modalidade escrita.” (PPP ICES, s.p, n.p).

- “(...) o ICES iniciou o seu processo de **mudança de uma abordagem oralista para a abordagem bilíngue**. Aos poucos, os alunos foram conquistando a liberdade de se comunicarem em sinais (...)” (PPP ICES, s.p, n.p).

PDI- Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

- **“Servidores capacitados para realizar atendimento em português oral ou em língua de sinais** à pessoa surda que integre a comunidade do INES (alunos, professores, técnicos, administrativos, pais) e à pessoa surda ou com deficiência auditiva que procure o Instituto;” (PDI INES, 2018, p. 138).

- “Ofertar ensino público e **intercultural bilíngue** (Libras e Língua Portuguesa) balizado por padrões éticos e de excelência, da Educação Infantil à Pós-Graduação (...)” (PDI INES, 2018, p. 8).

Por fim, o quinto e último item analisado, que diz respeito a “Língua Portuguesa ensinada e avaliada como segunda língua”, é resguardado somente no PPP do ILES e no PDI do INES, não sendo evidenciada no PPP do ICES. Os trechos encontrados sobre essa questão foram:

PPP1 – Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES)

- “A disciplina de Língua Portuguesa para educandos surdos tem como objeto de estudo a língua – **enquanto segunda língua** - e como conteúdo estruturante o discurso concebido como prática social desdobrada em leitura e escrita”. (PPP ILES, 2012, p.16).

- “A exposição de ideias e argumentos na **Língua Portuguesa serão na modalidade escrita**, em situações que envolvam o desenvolvimento da comunicação bilíngue”. (PPP ILES, 2012, p.16).

- “A língua portuguesa é uma forma de comunicação. Para o surdo ela se **caracterizada como língua dois**, uma vez que como prática se efetiva nas diferentes instâncias sociais”. (PPP ILES, 2012, p.16).

PDI- Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

- **“Utilizar a Libras como língua de instrução e promover o uso da Libras como primeira ou segunda língua**, em práticas sociais e educativas.” (PDI INES, 2018, p.67).

- **“Utilizar instrumentos avaliativos** que contemplem o caráter formativo dos processos educacionais, **valorizando o uso da Libras e da Língua Portuguesa escrita**. (PDI INES, 2018, p. 68).

- “Semestralmente, como parte do processo de **Avaliação Interna**, o DESU-INES aplica questionários à comunidade acadêmica, **em Libras e em Língua Portuguesa escrita**.” (PDI INES, 2018, p. 124).

No quadro a seguir, apresentaremos um resumo dos principais aspectos que a educação bilíngue de surdos deve abranger, segundo as características propostas pela

FENEIS (2010). As opções marcadas com um “x” referem-se às características que são contempladas nos documentos (PPP e PDI) analisados anteriormente.

Características da Instituição bilíngue:	PPP 1- ILES	PPP 2- ICES	PDI- INES
Língua de sinais como meio de instrução;	X		X
Currículo pedagógico que leve em conta as especificidades culturais, com inserção de conteúdos como história e literatura surda;	X	X	X
Presença de artefatos culturais como os materiais de acessibilidade e as produções culturais surdas;	X		X
Presença de surdos e ouvintes bilíngues sejam eles professores, funcionários ou alunos;	X	X	X
Língua Portuguesa ensinada e avaliada como segunda língua;	X	X	X

Tabela 6- Características da Instituição bilíngue; Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos documentos analisados, consideramos que todos os aspectos referentes a uma proposta bilíngue de educação de surdos, conforme apresentadas na revista FENEIS (2010), parecem ser atendidos nas instituições ILES E INES. Já o trecho analisado do PPP do ILES não contempla todos os requisitos.

Sobre o PPP do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), elaborado no ano de 2012, destacamos que um diferencial para uma boa proposta didática foi a pesquisa realizada em 2009, que serviu como base para a construção do PPP do instituto, já que tinha o intuito de conhecer e entender sobre o perfil da comunidade que seria atendida. Acreditamos que atitudes como essa são essenciais para se pensar coletivamente estratégias pedagógicas de qualquer escola, e no caso de uma instituição bilíngue, a pesquisa permite que os surdos, suas famílias e os profissionais que irão atuar, maior reconhecimento da realidade e das necessidades de ambos.

Além disso, percebemos que no ILES, há a preocupação que a aquisição da língua de sinais pelo surdo se dê o mais cedo possível, para que seu aprendizado não fique comprometido por falta da ação comunicativa. Portanto, propiciam o convívio dos surdos com outros surdos já na escola, transformando-a em um ambiente predominante da língua de sinais. Dessa forma, o ensino também é realizado com a língua de sinais como forma de instrução, entendendo que,

o profissional intérprete da LIBRAS não é suficiente para sanar as dificuldades de aprendizagem do educando, sendo que o mais importante da escolaridade

para cidadania; “[...] trata de desenvolver a apropriação de linguagens do mundo contemporâneo como instrumentos de socialização do conhecimento e ferramentas do pensamento [...]. (PARANA, 2005 apud PPP ILES, 2012, p. 61).

Esse dado reafirma as concepções de Nunes, Saia, Silva e Mimessi (2015, p.542), já que a escola bilíngue seria um “espaço de socialização”, tanto para a aquisição e propagação da língua de sinais, quanto para troca de outros fatores da identidade surda.

Acerca Instituto Cearense de Educação para Surdos (ICES), acreditamos que o viável seria que o PPP estivesse disponível no *website*, pois assim, facilitaria o conhecimento das propostas dessa instituição. Ressaltamos que, embora o trecho do PPP do ICES, encontrado no *website*, não se refira especificadamente a “língua de sinais como meio de instrução” e a “presença de artefatos culturais como os materiais de acessibilidade e as produções surdas”, no trecho do PPP há o entendimento de como deve ocorrer uma educação bilíngue, e o comprometimento em seguir essa proposta educacional, ainda que sejam apontadas dificuldades e empecilhos para que essa proposta ocorra na prática.

Uma questão que nos chamou atenção no PPP do ICES foi sobre mudança da filosofia educacional de surdos. Vimos que segundo Goldfeld (2001), a educação de surdos no Brasil sofreu influência de três grandes filosofias mundiais: oralismo, comunicação total e bilinguismo. O trecho do PPP do ICES traz que o instituto passou da concepção oralista direto para a do bilinguismo, o que talvez tenha dificultado um pouco a implementação da educação bilíngue, já que o processo de transição da educação pautada no oralismo para a educação bilíngue pareceu ocorrer de forma brusca, principalmente em relação ao meio de comunicação, que passou da exclusividade da língua oral para a língua de sinais.

Por fim, embora o documento analisado do Instituto Nacional de Surdos (INES), seja um PDI e não um PPP, como o das instituições anteriores, por meio dele conseguimos ter a clareza de como o instituto está organizado, e que há o conhecimento da proposta bilíngue para surdos e o compromisso de tentar efetivá-la em suas práticas. Dessa forma, entendemos que o INES além de ter sido um marco histórico do início da educação de surdos no Brasil, ainda é uma referência nacional de educação, inclusive no que diz respeito às normas de uma educação bilíngue de surdos.

O caminho para uma educação bilíngue de surdos não é fácil, embora muito preciso. A luta da comunidade surda para a implementação de mais escolas bilíngues tem

sido ouvida, mas ainda não existe, no Brasil, escolas suficientes para todos os surdos. A pesquisa documental demonstrou que já temos algumas instituições aptas para que a educação bilíngue de surdos ocorra com qualidade, mas é necessário avançarmos ainda mais para que essa excelência alcance todos os surdos, em todo o território brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, na primeira sessão do artigo apresentamos a história da educação de surdos no Brasil, que teve como marco inicial a implementação do INES. Desde então, a educação de surdos brasileira foi seguindo as filosofias educacionais que eram tendências mundiais, passando pela filosofia oralista, pela filosofia da comunicação total até chegar ao bilinguismo. Nesse percurso foram necessárias muitas lutas da comunidade surda para alcançar as conquistas que temos atualmente. Dentre estas conquistas, destacamos a relevância da Lei de Libras 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, que juntos impulsionaram os direitos dos surdos e da educação bilíngue.

Assim, as principais propostas educacionais para surdos atualmente seguem uma abordagem inclusiva ou bilíngue. A partir de um estudo mais aprofundado sobre as características de cada uma dessas duas propostas, entendemos que a educação inclusiva apesar de tentar incluir os surdos com os ouvintes, tem prejudicado o próprio aluno surdo, que se vê diferente ao meio inserido e nem sempre há aspectos preparados adequadamente para atendê-lo. Já a educação bilíngue, se mostra como uma proposta educacional de surdos mais viável, pois compreende e atende melhor as especificidades dos surdos, além de proporcionar maior contato do surdo com a língua de sinais, com a cultura surda e com outros membros da comunidade surda.

Entendendo a educação bilíngue como ideal de educação de surdos, segundo os autores da área e a própria comunidade surda, que é a protagonista nesse processo, buscamos compreender, na segunda sessão, como está ocorrendo a implementação de instituições de ensino que seguem essa perspectiva no Brasil. Os resultados da pesquisa mostraram que, no total, foram encontradas 33 instituições de ensino brasileiras que seguem a proposta educacional bilíngue de surdos na educação básica. Encontramos mais escolas do que pensávamos inicialmente, mas ainda longe do suficiente para atender todos os surdos do Brasil.

A partir da análise documental das instituições que continham seus documentos internos disponíveis em seus *websites*, pudemos analisar os PPP's do ILES e do ICES e o PDI do INES. Realizamos a análise dos documentos, pautando nas características que

uma escola bilíngue deve conter, segundo a FENEIS (2010). A partir dessa comparação entendemos que, de modo geral, as instituições compreendem os aspectos de uma proposta bilíngue para surdos e buscam atender esses aspectos na constituição de seus documentos.

Consideramos que essa pesquisa pode contribuir para: (i) a reflexão sobre a necessidade da implementação de mais instituições de ensino bilíngues para surdos; (ii) o auxílio aos interessados verificarem como está o processo de implementação das escolas bilíngues no Brasil; (iii) as escolas compreenderem as características a educação bilíngue deve conter; (iv) entender a distinção entre a abordagem inclusiva e a bilíngue e compreender que a educação bilíngue é mais adequada para potencializar os aprendizados dos surdos.

Acreditamos ainda, que esse estudo pode servir de embasamento para pesquisas futuras, seja para a expansão de uma análise curricular de instituições bilíngues e/ou na verificação de como são contempladas as propostas curriculares e pedagógicas da perspectiva bilíngue nas práticas de algumas dessas instituições.

6 REFERÊNCIAS

BAALBAKI, A.; CALDAS, B. Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, nº5, T.2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto 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.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL/MEC/SECADI. **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, 2014b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513> – Acesso em 6 mai. 2020.

BUENO, J. G. S. (1998). **Surdez, linguagem e cultura**. Cadernos Cedes, 19(46), 41-56.

CAMPELLO, A. R., PERLÍN, G., STROBEL, K., STUMPF, M., REZENDE, P., MARQUE, S. R., MIRANDA, W. (2012). **Carta aberta ao ministro da educação elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística**. Recuperado: 1 dez 2019. Disponível em: <http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>. Acesso em: 21 abr. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educ. rev. Curitiba, n. spe-2, p.71-92, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em 17 out. 2019.

CASSIANO, Paulo Victor. **O surdo e os seus direitos**. Os dispositivos da Lei nº 10.436 e do Decreto nº 5.626. Revista Virtual da Cultura Surda. Edição nº 21/maio de 2017 – ISSN 1982-6842. <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Cassiano.pdf> . Acesso em 01 nov. 2019.

Escola Bilíngue para surdos. Trecho extraído do PPP do ICES. Instituto Cearense de Educação para Surdos (ICES). Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <https://sites.google.com/site/aeecrpf/ices> . Acesso em: 13 jun. 2020.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Educação de surdos**. Rio de Janeiro, setembro de 2010.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educ. rev., Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em 17 out. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GOLDFELD, Marcia. Breve relato sobre a educação de surdos. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

LACERDA, Cristina. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 mai. 2020.

MORI, N., SANDER, R. **História da educação de surdos no Brasil**. In. **SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE.**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16.

MOURA Anaisa Alves de.; FREIRE, Edileuza Lima.; FELIX, Neudiane Moreira. **Escolas Bilingues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada**. Revista on line

de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1283-1295, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10172>>. ISSN: 1519-09029. Acesso em: 21 abr. 2020.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NUNES, Sylvia da Silveira et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 537-545, dez. 2015. Disponível em: ><https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537>< . Acesso em: 21 abr. 2020.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendizagem de libras e português em contexto de tandem: um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal de Tocantins**. Caderno Seminal Digital, v. 28, n. 28, 2017.

PDI- **Projeto de Desenvolvimento Institucional**. Instituto Nacional de Surdos (INES). Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/pdi> . Acesso em: 15 jun. 2020.

PPP- **Projeto Político Pedagógico**. Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.ldainstitutosurdos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/3256/arquivos/File/PPP/PPP2012.pdf> . Acesso em: 08 jun. 2020.

REIS, Vania Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: UFES, 1992.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de Incompreensão Vivenciadas por Professor Ouvinte e Alunos Surdos na Sala de Aula: Processos Interpretativos e Oportunidades de Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SKLIAR, Carlos, MASSONE, Maria I., VEIMBERG, Silvana. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Infancia y Aprendizaje**, 1995.

SOUZA, K. R., & KERBAUY, M. T. M. (2017). **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, 31(61), 21-44. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>< . Acesso em: 21 abr. 2020.

STROBEL, Karin L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100503&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2020.