

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O QUE DIZEM OS ALUNOS SURDOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NESSES DIFERENTES CONTEXTOS?

Bruna Crescêncio Neves*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação dos alunos surdos com a Língua Portuguesa de acordo com suas experiências em duas diferentes propostas de ensino – educação bilíngue e educação inclusiva. Trata-se de um estudo de caso realizado com três alunos surdos, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus Palhoça Bilíngue. O artigo apresenta uma revisão bibliográfica voltada para os aspectos da educação bilíngue e inclusiva, especialmente no que se refere à educação de surdos e, também questões do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) como segunda língua para surdos. Os resultados evidenciam a importância da Língua Brasileira de Sinais ser a língua de instrução no processo de ensino e aprendizagem da LP e mostram que os alunos são sensíveis quanto à proposta de ensino – inclusiva ou bilíngue.

Palavras-chave: educação bilíngue; inclusão; língua portuguesa; surdos.

1 INTRODUÇÃO

A educação dos surdos está em voga nos últimos anos e, com isso, torna-se crescente o número de pesquisas na área, seja para discutir os aspectos linguísticos da língua de sinais ou as questões pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos, principalmente, quanto ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Apesar dos primeiros estudos acerca da Língua Brasileira de Sinais terem iniciado na década de 80, com os trabalhos de Lucinda Ferreira Brito¹, a comunidade surda começou a alcançar mais visibilidade a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) como forma de comunicação e expressão da comunidade surda, por meio da Lei nº 10436/2002. A referida lei garante o direito do surdo à sua língua natural e à aprendizagem da Língua Portuguesa – modalidade escrita – como segunda língua.

Com o regulamento da lei, através do decreto nº 5626/2005, foi possível vislumbrar uma nova realidade para a educação de surdos no Brasil. Atualmente, a luta por uma educação bilíngue para surdos é um dos pontos proeminentes na comunidade surda e entre os

* Graduada em Letras Português/Inglês (UNISUL), mestrado em Linguística (UFSC) e doutoranda em Linguística (UFSC). Professora de Português como segunda língua para surdos no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (Libras/Português).

¹ Doutora em Linguística e percursora dos estudos da língua de sinais no Brasil.

pesquisadores da área, uma discussão que divide opiniões. Para alguns, a inclusão é o melhor caminho para uma educação de qualidade para os surdos, pois é uma forma de garantir um contato efetivo com o “mundo ouvinte”. No entanto, os defensores do bilinguismo enxergam a inclusão como uma afronta a cultura surda e a Libras, um preconceito diante da singularidade linguística e identitária dos surdos.

A educação inclusiva e a educação bilíngue são duas possibilidades, duas realidades que estão presentes no ensino dos surdos no Brasil. Contudo, optar por umas dessas propostas representa o posicionamento político, bem como, acarreta distintas práticas pedagógicas. Prova disso é o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) de acordo com o contexto, dado que a educação bilíngue considera a LP como segunda língua dos surdos e reconhece a Libras como primeira língua, a inclusão não distingue surdos e ouvintes, especialmente no que se refere ao ensino da LP e tem na presença do intérprete, a garantia da “inclusão” dos surdos nas salas de aula.

Nesse sentido, o presente estudo buscou refletir sobre o ensino de LP para alunos surdos em dois diferentes contextos – educação inclusiva e educação bilíngue. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue, a primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica bilíngue (Libras/Português) e que tem como objetivo desenvolver uma política de ensino, pesquisa e extensão para promoção de interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional.

Os participantes da pesquisa foram três alunos surdos matriculados no Curso Integrado Técnico de Comunicação Visual da referida instituição. A idade deles varia entre 15 e 20 anos e todos são usuários da Língua Brasileira de Sinais. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas² em Libras em uma sala da própria instituição.

Os alunos entrevistados trazem em seus discursos a representação dos dois contextos de aprendizagem e nos fazem refletir acerca das especificidades da educação dos surdos e do momento de transição que muitos deles vivenciam atualmente. Pela primeira vez, os alunos entrevistados estão tendo oportunidade de estudar em uma instituição bilíngue (Libras/Português) e, ao mesmo tempo, carregam as marcas de uma educação inclusiva. O que eles têm a dizer sobre isso? Nossas pesquisas acadêmicas podem encontrar algumas respostas nas “falas” desses alunos, pois eles expõem o que acontece na educação de surdos em todo o Brasil e mostram o que seria ideal para uma efetiva educação de qualidade.

² É importante ressaltar que neste artigo mostraremos a parte da entrevista relacionada aos contextos de ensino e aprendizagem. Os dados coletados fazem parte de uma pesquisa doutorado, sendo assim, optou-se por apresentar o que seria pertinente para as discussões do presente estudo.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Compreender as diferenças e objetivos das duas propostas educacionais a serem expostas é fundamental para considerar as possibilidades para a educação dos surdos. A educação inclusiva objetiva oferecer às pessoas com as diferentes deficiências, as mesmas oportunidades, com a missão de prepará-las para as diferentes circunstâncias da vida. Para Sasaki (1997, p. 41), a inclusão é percebida como um processo pelo qual a sociedade visa incluir as pessoas com necessidades especiais, “é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas”. Além disso:

Essa sociedade inclusiva deve ser constituída levando-se em consideração a infinidade de diferenças que as pessoas possuem, umas em relação às outras, as quais se relacionam a capacidades diferenciadas e, algumas vezes, apresentam-se como limitações acentuadas, que podem comprometer o desempenho de algumas delas em algumas áreas. Assim, muitas dessas diferenças requerem formas de trabalho diferenciadas para que as oportunidades, segundo Omote (1999), sejam equivalentes para as mais diversas pessoas (MACHADO, 2008, p. 38).

Machado (2008) levanta um ponto importante sobre as diferenças e a necessidade de se pensar em formas diferenciadas para lidar com elas. Um marco histórico da inclusão é a “Declaração de Salamanca” da Unesco (1994), a qual defende justamente o que Machado menciona, o dever de se desenvolver um trabalho singular para determinadas necessidades. O documento mencionado trouxe o compromisso de uma educação para todos com o providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Ademais, a Declaração de Salamanca (1994) aponta uma diretriz para a educação para surdos, ao trazer a peculiaridade linguística dos mesmos e indicar a necessidade de políticas educacionais que levem em consideração as diferenças e situações individuais e a importância da “linguagem³ de signos como meio de comunicação entre os surdos” (UNESCO, 1994). Além do mais, propõe que a educação mais adequada às pessoas com surdez deve ser “provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (BRASIL, 1994). Logo, em 1994, eram feitas as primeiras menções ao direito dos surdos por uma educação a partir da língua de sinais e a inevitabilidade de se pensar em classes e escolas

³ A Declaração de Salamanca menciona linguagem de signos para se referir à língua de sinais, por isso, o termo linguagem é mantido conforme o documento original.

especiais para surdos, ou seja, bilíngues. No caso dos surdos, a diferença linguística e cultural determina a especificidade da educação dos surdos.

De modo geral, desde o início de 1990, mais nitidamente, a educação no Brasil busca legitimar a educação inclusiva com pressuposto de que a mesma proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de desenvolver habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade, pois os alunos aprendem a interagir com os seus pares no mundo real, assim como os professores aprendem como agir e interagir com eles (STAINBACK, 1999). Para legitimar o discurso por uma educação para todos, há um conjunto de documentos legais norteadores da educação inclusiva, sendo o principal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O documento supracitado organiza a educação brasileira e estabelece que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Embora a proposta por uma educação inclusiva esteja subsistindo nas últimas décadas, é evidente a distância existente entre a almejada inclusão e o que acontece de fato no cotidiano escolar. No que se refere à educação dos surdos, a educação inclusiva “resolve” a diferença linguística garantindo aos alunos surdos um intérprete em sala de aula, isso quando tal profissional se faz presente nas escolas.

No entanto, há uma luta em nível nacional por uma educação bilíngue que tem como base o Movimento Surdo Brasileiro, nucleado na Federação Nacional de Educação de Surdos e liderados por intelectuais e ativistas surdos e ouvintes (SOUZA, 2013). E nesse sentido, o bilinguismo na educação dos surdos vai além da presença de duas línguas no espaço escolar, ultrapassa o papel do intérprete em sala de aula. Conforme Skliar (1997 apud MÉLO *et al*, 2015, p. 337), a proposta bilíngue é definida “como oposição aos discursos e às práticas hegemônicas e como reconhecimento político da surdez como diferença”.

Uma recente conquista da comunidade surda foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – o qual prevê algumas ações no período de 2014 a 2024 para a educação brasileira. O plano apresenta metas e estratégias para diferentes públicos e objetivos. A meta 4 de tal plano preconiza a universalização da educação básica e o atendimento especializado para população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A meta citada inclui a estratégia 4.7, a qual trata da garantia da oferta de uma educação bilíngue que considere a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos e a LP na modalidade escrita, como segunda língua. Além dessas ações voltadas para a educação dos

surdos, outras também são previstas, inclusive em relação à formação de professores e profissionais que atuam na área.

Apesar da discussão sobre o bilinguismo na educação dos surdos não ser algo recente, ainda não está muito claro para algumas pessoas quais os papéis das duas línguas – Libras e LP – nesse processo educacional. Para Quadros (1997, p. 27), “o bilinguismo é uma proposta de ensino que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”, a Libras e a LP, na modalidade escrita. Além disso, ainda conforme Quadros (2015, p. 198).

A educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental de consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma educação verdadeira: multilíngue e multicultural. Assim, no Brasil, o “bi” do bilinguismo apresenta outras dimensões.

Como afirma Quadros, o Brasil ainda é visto como um país predominantemente monolíngue, embora saibamos que há por todo o território nacional línguas (língua de sinais, línguas indígenas, línguas alóctones) mantidas “vivas” por suas comunidades linguísticas⁴. A pretensão de uma escola bilíngue para surdos é, sobretudo, uma tentativa de romper com o monolinguismo enraizado em nossas escolas.

Em alguns países, há iniciativas que registram avanços significativos na educação bilíngue, como é o caso da Suécia. Nesse país, as pesquisas sobre as línguas de sinais e o bilinguismo iniciaram no século passado, em meados dos anos 70, a partir de projetos que utilizavam a língua de sinais como primeira língua no ensino do sueco, com o objetivo de implantar uma educação bilíngue. Segundo Svartholm (2015), os estudos realizados mostraram que a língua escrita dos surdos que passaram por uma educação bilíngue apresentava um grau bem elevado e os elementos encontrados em níveis iniciais eram comparados aos aprendizes ouvintes de uma segunda língua.

De acordo com Guarinello (2007), optar por uma educação bilíngue envolve atitudes positivas com as pessoas surdas, mostra o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades. Um relatório elaborado em um grupo de trabalho constituído com o propósito de discutir a educação bilíngue para surdos definiu as escolas bilíngues como:

[...] específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguística cultural reconhecida e

⁴ Conjunto de falantes que usam a mesma língua.

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 (MEC, SECADI, 2014, p. 6).

Para Souza (2013, p. 275) “nos pomos a pensar uma escola para todos – uma escola no singular para um ‘todos’ no plural. Esse modo de pensar na totalidade é efeito das formas modernas de regulamentação de Estado”. A colocação da autora nos faz pensar qual o espaço ideal para a educação de surdos, para que as suas particularidades não sejam ocultadas em meio a outras diversidades.

3 LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Quando assumimos o ensino de LP para surdos como segunda língua, reconhecemos a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua da criança surda. A língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, inclusive para a aprendizagem da LP – modalidade escrita. Nesse sentido, garantir à criança surda a aquisição da língua de sinais é o primeiro passo para que ela possa desenvolver-se, uma vez que “o profundo conhecimento da língua de sinais e o desenvolvimento de uma estrutura profunda bem formada dessa língua são cruciais para as capacidades cognitivas: o pensamento conceitual e abstrato” (JOKINEN, 1999, p. 117).

Uma das diferenças no ensino de LP para surdos está relacionada à metodologia. Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p. 23), “o ensino do português para crianças surdas é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada”. O que encontramos nas escolas são materiais didáticos e metodologias voltadas para o ensino de uma primeira língua, professores que desconhecem a especificidade da criança surda e a LP oral como língua de instrução. Portanto:

É importante saber como os processos para aprender a segunda língua diferem para as crianças surdas que possuem pouco ou nenhum acesso auditivo à forma falada. Deveríamos ter em mente que é importante ensinar a leitura de uma maneira que não seja baseada no som. O contexto da leitura se torna muito importante onde as frases e palavras ganham vida através do uso da língua de sinais. Dessa forma, experiências ricas e prazerosas relacionam-se ao texto (MAHSHIE, 1999 *apud* JOKINEN, 1999, p. 125).

A principal diferença metodológica está intimamente relacionada ao papel que a LP ocupa no espaço escolar. Para os ouvintes, ela é a primeira língua, adquirida naturalmente no contexto familiar, utilizada nas relações sociais e protagonista nas manifestações culturais.

Para os surdos, uma língua “estrangeira”, não adquirida naturalmente. Nesse sentido, é difícil pensar em uma mesma metodologia para surdos e ouvintes, sendo que as pessoas surdas não trazem o conhecimento prévio acerca da LP. Surdos e ouvintes irão desenvolver na escola a aprendizagem da modalidade escrita da LP, mas farão diferentes caminhos para alcançar esse desenvolvimento, ou seja, para os surdos, o aprendizado efetivo só poderá acontecer por meio da língua de sinais e, para os ouvintes, através da LP na modalidade oral. A primeira língua proporciona a interação entre professor e aluno, promove práticas significativas e reflexões metalinguísticas sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

4 O QUE DIZEM OS ALUNOS SURDOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INCLUSIVA E NA ESCOLA BILÍNGUE?

Os participantes da pesquisa apresentam perfis bastante diferentes em relação à aquisição da Libras. Dois surdos são filhos de pais ouvintes e aprenderam a língua de sinais em contextos formais, um deles, aos 17 anos; e um surdo é filho de pais surdos e tem contato com a Libras desde a mais tenra idade. As entrevistas, instrumento da coleta de dados, foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais e na própria instituição de ensino. Os alunos eram provocados a responder uma série de perguntas sobre a sua trajetória escolar, o aprendizado da Libras e da LP. A seguir, segue parte da entrevista da primeira participante:

Participante I: Antes de estudar no IFSC Campus Palhoça Bilíngue, eu estudava em uma escola inclusiva, na Grande Florianópolis. Minha professora era ouvinte e tinha um intérprete em sala de aula. Eu entendia pouco do que ela explicava e também tinha preguiça de estudar português; mas minha mãe sempre orientou para que eu estudasse e agora eu estou começando a gostar de Língua Portuguesa. Na escola inclusiva, as pessoas falavam muito rápido e isso atrapalhava a aula e o intérprete. Agora, aprendo mais. Aqui no IFSC, a aula de Língua Portuguesa é melhor porque o professor sabe Libras. Antes o professor falava (língua oral) e parece que atrapalhava.

Refletir sobre a importância de uma educação bilíngue parece algo repetitivo, porém, necessário. Por meio da primeira entrevista, entramos na discussão – escola inclusiva x escola bilíngue – e percebemos que para os surdos incluir vai além de colocá-los com ouvintes em uma sala de aula, pois não basta estar junto, se não for para ser compreendido. Nessa perspectiva, parece ser mais interessante que os alunos surdos tenham uma “convivência com

os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessária para sua, aí sim, possibilidade de inserção social” (FRANCO, 1999, p. 216).

Além de tudo, o direito do surdo ao uso da sua língua natural é mascarado com a presença do intérprete, muitas vezes (na maioria) incumbido de ser a “voz” dos surdos em um espaço predominantemente monolíngue. O papel do intérprete é fundamental, mas ele não tira do professor a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas que considerem a língua dos surdos. Abaixo, apresenta-se a segunda entrevista:

Participante II: Antes de ingressar no IFSC Bilíngue, eu estudava em uma escola inclusiva. Aqui no IFSC, a professora de Português explica o significado das palavras, nos ajuda, nos ensina, nós temos atenção. Lá era diferente. O professor dizia oi e pedia para copiar do quadro. Na outra escola podia colar, não tinham regras e preocupação com o aprendizado, parecia que tudo era livre e o surdo não sabia ler. No IFSC, nós aprendemos, lá eu não via evolução. O professor perguntava e eu fingia que entendia. Nós tínhamos intérprete, mas não era fluente e eu não entendia muito as explicações. O professor não tinha interação com o surdo. Eu amo português, quero aprender mais palavras para conseguir me comunicar melhor. É importante aprender mais. Eu gosto muito de escrever no *facebook* e também enviar mensagens de celular. Gosto de estudar na sala de surdos; na minha opinião, quando tem ouvinte junto atrapalha. Uma turma só de alunos surdos é bom, porque nós perguntamos para a professora e ela nos explica. Pode ter interação com ouvinte no intervalo, no ônibus, mas na sala, é melhor que seja composta somente por alunos surdos. Eu gosto da aula de Português aqui no IFSC, porque parece faculdade, nós aprendemos, o professor ajuda, explica com clareza. Se o professor não sabe um sinal, os surdos ajudam. Estamos aprendendo juntos. Parece que tem mais troca e professor tem mais paciência.

Mais uma vez o termo escola inclusiva aparece no discurso dos entrevistados. Quando eles se referem à escola inclusiva, estão reportando-se às salas com surdos e ouvintes, onde há presença de intérprete em sala de aula. Turetta e Góes (2010) falam que com a inclusão, as escolas recebem os alunos com preocupação e ressalva, justamente por não ter uma língua compartilhada em sala de aula. Na entrevista, isso ficou bem visível, pois é evidente a falta de interação entre aluno e professor, situação ocasionada pelo fato de não compartilharem a mesma língua no contexto escolar. A barreira linguística entre professor e aluno resulta nas metodologias utilizadas em sala de aula, na mediação, e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

A participante II diz “amar a Língua Portuguesa” e assim como vimos na última entrevista, busca aprender mais para se comunicar melhor. Ela percebe que as trocas significativas de aprendizado acontecem quando estão inseridos em um contexto bilíngue e traz uma questão bastante pertinente, ao afirmar que é bom haver interação entre surdos e ouvintes em outros espaços, mas que as aulas devem ser em turmas separadas.

Na última entrevista, fica mais evidente a mudança de posicionamento em relação à língua, em virtude da metodologia e da língua utilizada no ensino da segunda língua:

Participante III: No passado, eu não queria aprender português porque eu não gostava. Depois, mudei para uma escola inclusiva e comecei a aprender as primeiras palavras. Aqui no IFSC, comecei a aprender fazer frases, textos. Na escola inclusiva, o professor tratava surdo igual ao ouvinte, eu falava que não podia, que precisava ter metodologia diferente para os surdos, mas não adiantava. O meu professor não sabia Libras. Então, eu não gostava de português, tinha trauma. Agora, eu gosto. Não gostava de ler, agora que estou começando. Eu gosto das aulas de Português aqui porque é diretamente em Libras, assim a explicação é mais clara e tem mais interação.

Encontramos aqui manifestação de muitos surdos em relação à LP, que dizem “não gostar” da língua e que resistiram ao aprendizado não somente por terem dificuldades, mas também, por perceberem que as aulas que frequentaram por muitos anos, não foram pensadas para os surdos, e sim para ouvintes. É interessante notar a consciência da participante em relação ao ensino de LP como segunda língua, pois a mesma percebe-se como aprendiz de L2, e nessa condição, a metodologia utilizada para os ouvintes não cabe aos surdos. Também é reforçada na “fala” da participante, a importância da Libras na mediação, que segundo ela, assegura a interação entre professor e aluno e proporciona um processo de aprendizagem significativo.

As entrevistas apresentam posicionamentos semelhantes no que se refere ao ensino e aprendizagem da LP e trazem à tona uma realidade que está em evidência nos últimos anos – a escola inclusiva e bilíngue na educação dos surdos. Todos mostram que a LP deixou de ser vista como um empecilho para os surdos e passou a ocupar um espaço de prestígio a partir do momento que a língua de sinais teve seu lugar garantido no processo de ensino e aprendizagem. O mais interessante é que embora defendam a LP, não deixam de acreditar que a aprendizagem somente se efetiva quando a Libras é a língua de instrução.

Os depoimentos dos alunos revelam as fragilidades da educação de surdos e nos fazem refletir acerca das suas especificidades, provocando questionamentos sobre o quão profícua pode ser a inclusão para os surdos. De modo geral, os surdos entrevistados defendem uma interação entre surdos e ouvintes, desde que não seja na sala de aula, ou seja, desejam aulas engendradas que considerem a Língua Brasileira de Sinais e a LP como segunda língua. Witkoski (2012, p. 34), ao discorrer sobre a inclusão e suas implicações, declara que algumas pesquisas já mostraram que o processo de incluir surdos em escola regular, de forma autoritária e à revelia pode acarretar resultados desastrosos para a formação desses sujeitos. Nessa perspectiva, é preciso considerar as representações da educação inclusiva e bilíngue

apresentadas nas entrevistas, pois elas trazem um recorte da atual educação de surdos no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar os discursos dos alunos surdos acerca das suas experiências em dois diferentes contextos de ensino – educação inclusiva e educação bilíngue. Atualmente, a política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva é a realidade na maioria das escolas do nosso país, ou seja, é assegurado legalmente às pessoas com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação, o acesso à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, há em paralelo uma reivindicação por uma educação bilíngue para surdos, o que também é garantido por lei, conforme o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13005/2014 – e o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015. Sendo assim, cabe aos surdos a oferta de uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a LP na modalidade escrita como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e também em escolas inclusivas, conforme o inciso IV, do artigo 28, da Lei nº 13.146/2015.

Nesse sentido, as manifestações dos alunos surdos são legítimas, pois reverberam o que lhes é de direito, uma educação pautada na sua primeira língua – Língua Brasileira de Sinais. Percebemos por meio deste artigo que “nossos alunos” estão atentos à forma como a educação dos surdos tem sido conduzida nos últimos anos, especialmente, o ensino de LP; e manifestam que as aulas que partem da Libras e com metodologia adequada para o ensino de uma segunda língua têm despertado um interesse maior pelo aprendizado da LP e conseguido mudar a maneira de se relacionar com a língua. Fica evidente que a proposta de “inclusão” da forma como vem sendo praticada, não tem sido positiva para os alunos surdos, pois as práticas pedagógicas não dão conta de suas especificidades.

INCLUSIVE EDUCATION AND BILINGUAL EDUCATION: WHAT SAY THE DEAF STUDENTS ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN SUCH DIFFERENT SETTINGS?

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between of deaf students and Portuguese Language according to their experiences in two different teaching approaches - bilingual education and inclusive education. This is a case study with three deaf students at the Federal Institute of Education, Science and Technology - Campus Palhoça Bilingual. The article presents a literature review focused on the aspects of education bilingual and inclusive, especially concerning education of the deaf and also issues related to teaching Portuguese (hereinafter LP) as a second language for the deaf. Results highlight the importance of Brazilian Sign Language as the instruction language in the Portuguese teaching and learning process and show that students are sensitive to the teaching approach – inclusive or bilingual.

Keywords: bilingual education; inclusion; Portuguese Language; deafs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº13005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 15 jan. 2016

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em 10 mar.2016.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

FRANCO, Monique. Currículo e emancipação. SKLIAR, Carlos (Org.). In: **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 213-224.

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

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação de surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 105-127.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MEC, SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. et al. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, Ana Claudia Balieiro. et al. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, p. 333-368.

QUADROS, Ronice Müller. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro. et al. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, p. 187-200.

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

_____. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SVARTHOLM, Kristina. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, 2 v. p. 15-23.

SOUZA, Regina Maria de. Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do movimento surdo brasileiro nas políticas educativas de formação de professores para a educação básica no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 61-83, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TURETTA, Beatriz dos Reis.; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A.C.; LACERDA, Cristina B. F. **Uma escola, duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre, Mediação, 2009.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 1994. 7-10 de junho.

_____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais**.



Brasília: CORDE, 1994.

Recebido em 10 de abril de 2016. Aprovado em 14 de maio de 2016.