

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CARLA COUTO DE PAULA SILVÉRIO

**INVESTIGANDO UMA PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE
(LIBRAS/PORTUGUÊS) EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE
FORA**

JUIZ DE FORA

2014

CARLA COUTO DE PAULA SILVÉRIO

**INVESTIGANDO UMA PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE
(LIBRAS/PORTUGUÊS) EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE
FORA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Ana Claudia Peters Salgado

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

CARLA COUTO DE PAULA SILVÉRIO

**INVESTIGANDO UMA PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE
(LIBRAS/PORTUGUÊS) EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE
FORA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em 29/08/14.

Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Peters Salgado – Membro da banca -orientador(a)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Henrique Dias– Membro da banca

***Prof.^a Dr.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello – Membro da
banca***

Juiz de Fora, agosto de 2014.

Dedico este trabalho a toda comunidade surda de Juiz de Fora, por me convidar a fazer parte do seu “mundo” e por me instigar a pesquisar sobre a educação bilíngue.

AGRADECIMENTOS

De maneira muito especial, agradeço a Deus, por me proporcionar as mais extraordinárias oportunidades e por caminhar comigo a cada passo, não permitindo que eu desista nem diante das menores nem das maiores dificuldades. O Senhor é a minha rocha e é em Ti que eu me sustento a cada dia.

Agradeço aos meus pais, Paulo César e Tânia Jussara por investirem grande parte de suas vidas em mim. Vocês me educaram e me ajudaram a dar os primeiros passos. Hoje eu caminho sozinha, mas com a sólida base que construímos juntos. E sem isso, jamais teria alcançado essa oportunidade. Agradeço, também, à minha amada irmã, Mônica Couto, por ser minha grande amiga. O seu amor, incentivo e carinho são essenciais na minha vida, você também faz parte desse precioso momento.

Agradeço ao meu amado marido, Raphael Silvério, por ser meu incansável companheiro de busca pelo nosso crescimento. Ao seu lado, me sinto viva e pronta para alcançar sempre mais. Além de grande incentivador, você foi meu refrigerio nos árduos momentos de estudo, ajudando-me a suportar as grandes dificuldades. Obrigada por tornar tudo mais fácil. Certamente, essa vitória é nossa!

Agradeço ao querido amigo Carlos Henrique Rodrigues por acreditar, mais do que eu mesma, no meu potencial, confiando-me importantes tarefas acadêmicas e, também, por incentivar-me a buscar sempre um nível mais alto (em tudo). Agradeço também por sua grande generosidade em compartilhar seus conhecimentos comigo. Trabalhar ao seu lado durante esses quatro anos e meio foi uma grande honra. Sentirei muitas saudades.

Agradeço a toda equipe da Escola W e do CAEE/Sul a grande generosidade em abrir as portas para minha pesquisa. Em especial, agradeço à querida amiga Erica Tavares o grande incentivo e disponibilidade, seu apoio foi essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigada a todos por confiarem no meu trabalho. Foi um grande prazer, nesse curto período, fazer parte do cotidiano de vocês. Espero poder deixar importantes contribuições no que tange à condução da proposta educacional bilíngue, a qual é pioneira na cidade de Juiz de Fora.

Agradeço aos amigos do Grupo de Estudos em Educação de Surdos (GEES) o compartilhamento de preciosos conhecimentos e a participação no meu crescimento. Foram quatro anos de estudos, de leituras, de discussões, de viagens

e de apresentações, sem falar dos momentos não acadêmicos. Todos vocês têm uma importante parcela nesta conquista.

Agradeço a todos os meus amigos surdos a apresentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a sensação de pertencimento à comunidade surda. O principal objetivo deste trabalho é contribuir com o desenrolar da tão sonhada e esperada Educação Bilíngue. Espero poder, de fato, contribuir com esse avanço.

Agradeço aos meus amados irmãos da Igreja Batista Manancial de Águas Vivas, que me apoiaram, de maneira muito especial, com as suas orações. Nos momentos em que eu me senti enfraquecida e desanimada, vocês se importaram comigo e elevaram, a Deus, pedidos de força. Obrigada, vocês são muito importantes para mim.

Agradeço às minhas queridas Ana Claudia Salgado (orientadora) e Carolina Magaldi e Carla Machado (Agentes de Suporte Acadêmico) a importante orientação. Vocês foram brilhantes, conduzindo-me com muita suavidade e expertise. Certamente, sem a contribuição de todas vocês, eu não teria alcançado meu sucesso. Muito obrigada! Agradeço, também, à valorosa banca, Hilda Micarello e Fernanda Dias, o olhar cuidadoso sobre a minha pesquisa, em minha qualificação. Vocês contribuíram, de maneira significativa, com o caminhar do meu trabalho.

Agradeço, por fim, aos demais familiares e aos amigos que torcem por mim e que, de alguma forma, contribuem com o meu crescimento acadêmico. A todos, minha sincera gratidão.

[A língua de sinais], nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com uns outros e com um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, [...] e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão.

J. Chuyler Long

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade a investigação de uma proposta educacional bilíngue (Libras/Português) que foi elaborada por uma equipe de profissionais do CAEE/Sul e que está sendo implementada na Escola W desde 2012, sendo essa uma escola da rede municipal de Juiz de Fora que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. Por meio dessa investigação, buscou-se conhecer em que consiste tal proposta e saber quais ações estão envolvidas na sua implementação, quem são os profissionais e quais são seus papéis e o que precisa ser modificado ou acrescentado para que a implementação da proposta seja efetiva e proporcione, de fato, uma educação bilíngue para as crianças surdas e ouvintes. De acordo com Sacks (1998), Quadros (2005) e Skliar (1999), a educação bilíngue para surdos se torna importante, visto que é uma perspectiva que, de fato, possibilita o acesso à educação na língua natural do surdo e a criação de uma base linguística e cognitiva para o seu aprendizado de quaisquer outros conhecimentos, já que a Libras se torna a língua de instrução e a principal língua em que ele estabelece suas interações e que o Português escrito assume característica de segunda língua. Para a realização dessa investigação, foi necessária a observação na Escola W das ações desenvolvidas na proposta educacional bilíngue no segundo semestre letivo de 2013 e no primeiro de 2014, da investigação documental (PPP da Escola W de 2013, Atas de reuniões da Escola W de 2013 e de 2014, a Proposta Educacional Bilíngue Escola W/CAEE/Sul, escrita em 2012, o Relatório de Atividades do CAEE/Sul de 2013 e o Projeto Político Pedagógico do CAEE/Sul de 2010) e da reunião de Grupo Focal com familiares dos alunos surdos. Para embasar as discussões sobre a educação bilíngue, bem como sobre a análise realizada, recorri aos autores Sacks (1998), Skliar (1997a, 1997b, 1998 e 1999), Cavalcanti (1999), Karnopp e Quadros (2001), Santos e Navas (2004), Quadros (2005), Quadros e Paterno (2006), Lodi e Moura (2006), Quadros e Schmiadt (2006), Campello (2008), Moura (2009), Neves (2011), Albres (2012), Albres e Saruta (2013), Barbosa, Neves e Barbosa (2013) e Rodrigues e Silvério (2013). Após a análise realizada, foi constatado que a implementação da proposta educacional bilíngue está acontecendo de maneira crescente e que ela se apresentou bastante válida para as salas com alunos surdos, devido ao fato de proporcionar um espaço educacional bilíngue que tem dado à Libras *status* de primeira língua, assim como ao Português. É importante ressaltar que a educação bilíngue está sendo proposta somente nessas salas, nas demais, se oferece aula de Libras como segunda língua aos alunos ouvintes. Sugiro que essa proposta se torne uma política pública da Prefeitura de Juiz de Fora e que ela também seja implementada em outras escolas, contemplando, assim, surdos e ouvintes de outras regiões da cidade. Para isso, é necessário repensar a proposta, bem como elaborar novas ações, como a criação das aulas de Português como segunda língua para os alunos surdos, por exemplo, a fim de se consolidar, assim, a educação bilíngue oferecida à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, anos iniciais.

Palavras-chave: Alunos surdos, Educação Bilíngue, Proposta Educacional Bilíngue, Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present dissertation aims to investigate a bilingual educational proposal (Brazilian Sign Language - Libras/Portuguese) which was elaborated by a professional team from CAEE/Sul and is being implemented at W School since 2012, a school of the municipal network of Juiz de Fora which comprises Preschool and Elementary School. By means of this investigation we intended to comprehend the proposal and the actions involved in its implementation, the professionals and their roles and what needs to be changed or added so that the proposal may be effective and in fact allow a bilingual education to deaf and hearing children. According to Sacks (1998), Quadros (2005) and Skliar (1999), bilingual education to deaf individuals becomes important given that it is a perspective that allows access to education in their natural language and will make it possible to create a linguistic and cognitive basis to learning whichever new subjects, since Libras becomes the language of instruction and the main language in which they establish their interactions and the written Portuguese assumes the position of a second language. In order to fulfill this investigation it was necessary to observe at the W School the actions developed in the bilingual educational proposal during the second semester of 2013 and the first of 2014, documental investigation (the school's Political Pedagogical Project in 2013, minutes from meetings at W School from 2013 and 2014, the W School/CAEE-Sul Bilingual Educational Proposal written in 2012, the Activity Report of CAEE/Sul of 2013 and the Political Pedagogical Project of CAEE/Sul in 2010), Focal Group meeting family members of deaf students. In order to fundament the discussions regarding bilingual education, as well as the analysis conducted we have utilized the authors Sacks (1998), Skliar (1997a, 1997b, 1998 and 1999), Cavalcanti (1999), Karnopp & Quadros (2001), Santos & Navas (2004), Quadros (2005), Quadros & Paterno (2006), Lodi & Moura (2006), Quadros & Schmiedt (2006), Campello (2008), Moura (2009), Neves (2011), Albres (2012), Albres & Saruta (2013), Barbosa, Neves & Barbosa (2013), Rodrigues & Silvério (2013). After the analysis it became evident that the implementation of the bilingual educational proposal is taking place in a growing manner and has been valid to the classrooms with deaf students, given that it allows for an educational environment that gives Libras the status of first language, as well as Portuguese. It is important to highlight that the bilingual education has been proposed only in these classrooms, and the other ones Libras is offered as a second language class to the hearing students. We suggest that the proposal should become a public policy of the city of Juiz de Fora and also be implemented in other schools, contemplating hearing and deaf students of other regions in the city. To accomplish that we need to rethink the proposal as well as create Portuguese lessons as L2 to the deaf students, for example, consolidating, therefore, the bilingual education offered in Preschool and Elementary School.

Keywords: Deaf students; Bilingual education, Bilingual educational proposal, Municipal school network of Juiz de Fora, Public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – *American Sign Language*

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAEE(s) – Centro(s) de Atendimento Educacional Especializado

CAEE/Sul – Centro de Atendimento Educacional Especializado da região Sul

Cas/BH – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Belo Horizonte

Cecel – Centro de Educação e Cultura para o Ensino de Libras

Ces/JF – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

Cesu – Centro de Estudos Supletivos

Cras/Sul – Centro de Referência da Assistência Social da região Sul

Deap – Departamento de Apoio Pedagógico

Eja – Educação de Jovens e Adultos

Faced – Faculdade de Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Gees – Grupo de Estudos em Educação de Surdos

GTDL – Grupo de Trabalho da Diversidade Lingüística do Brasil

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IE – Intérprete Educacional

IISM – Instituto Imperial de Surdos-Mudos

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LFS – Língua Francesa de Sinais

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LO – Língua Oral

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua(s) de Sinais

Neped – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade

PA(s) – Professor(es) Articulador(es) de Libras

Pae – Plano de Ação Educacional

PB – Português Brasileiro

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PJF – Prefeitura de Juiz de Fora

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saedi – Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade

Sas/JF – Secretaria de Assistência Social de Juiz de Fora

SE – Secretaria de Educação

SRE – Secretaria Regional de Educação

SPDE/JF – Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico de Juiz de Fora

TP – Treinamento Profissional

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Direitos Linguísticos dos surdos de Gomes de Matos.....	22
QUADRO 2: O que é e o que não é Bidocência.....	77

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
INTRODUÇÃO	14
1 A PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE ADOTADA PELA ESCOLA W	19
1.1 Breve histórico da educação de surdos no Brasil e das Políticas Linguísticas	19
1.2 A Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora	28
1.3 O CAEE/Sul	31
1.4 A Proposta do CAEE/Sul para a educação de surdos de Juiz de Fora	37
1.5 A Escola W.....	41
2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	46
2.1 O Bilíngue: Quem é?.....	46
2.2 A escola, o aluno surdo e a educação bilíngue.....	51
2.2.1 Educação bilíngue de/com/para surdos	53
2.3 O que a Escola W entende por educação bilíngue?	59
2.3.1 Quem são os alunos surdos?.....	60
2.3.2 Ensino de Libras como L1	65
2.3.3 Ensino de Libras como L2.....	68
2.3.4 Formação dos professores.....	72
2.3.5 Atuação dos professores da bidocência.....	74
2.3.6 Gestão na educação bilíngue.....	79
2.3.7 O uso da Libras no espaço educacional	81
3 PENSANDO EM ESTRATÉGIAS	84
3.1 Compreensões sobre a análise realizada	84
3.1.1 Os alunos	85
3.1.2 Os professores, a sala de aula e o ensino	86

3.1.3 Os gestores e o CAEE/Sul	89
3.1.4 O papel da LP na escola	90
3.2 Construindo estratégias para uma política pública: A proposta educacional bilíngue para a rede municipal de Juiz de Fora	91
3.2.1 Reescrevendo a Proposta Educacional Bilíngue.....	91
3.2.2 Ações a serem desenvolvidas pela SE de Juiz de Fora.....	91
3.2.3 Ações a serem desenvolvidas pelos CAEEs.....	94
3.2.4 Ações a serem desenvolvidas pelas Escolas.....	95
3.3 Considerações Finais	98
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXO 1.....	107

INTRODUÇÃO

Iniciei minha graduação em Fonoaudiologia, no ano de 2003, no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (Ces/JF). Deparei-me, durante os meus estudos, com diversos campos de atuação, nos quais poderia me inserir profissionalmente, porém um específico chamou mais a minha atenção, o da Audiologia Educacional, campo em que eu teria possibilidade de trabalhar com o desenvolvimento do surdo, de maneira global. Para seguir por esse caminho, seria necessário aprender a Libras, que seria o meu principal meio de comunicação com meu futuro público de clientes.

De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, na grade curricular da graduação de Fonoaudiologia deve constar, como disciplina obrigatória, a Libras. Assim, no sétimo período eu estudaria essa língua, mas apenas o básico. Como minha intenção era me especializar nesta área, optei por procurar um curso em que eu pudesse me desenvolver, de forma mais aprofundada, na língua. Então, no ano seguinte, em 2004, iniciei o curso de Libras em um centro particular chamado Centro de Educação e Cultura para o Ensino de Libras (Cecel).

Ao longo do período em que eu cursava as disciplinas de Fonoaudiologia e que progredia pelos níveis do curso de Libras, minha decisão se confirmava, a afinidade pela área aumentava a cada descoberta. Após a capacitação no que se referia ao uso da Libras, busquei, também, a capacitação em tradução e interpretação, já que são habilidades diferentes.

No final do ano de 2006, concluí a minha graduação em Fonoaudiologia e a minha capacitação no uso da Libras e na tradução e interpretação de Libras/Português. Logo em janeiro de 2007, fui aprovada pela banca do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (Cas/ BH), vinculado à Secretaria Regional de Educação (SRE) do estado de Minas Gerais – esse centro é o responsável pela seleção e pela capacitação continuada do Intérprete Educacional (IE) da rede estadual de educação. Em fevereiro de 2007, iniciei minha atuação profissional como IE em uma escola regular da rede estadual em Juiz de Fora, localizada no centro da cidade. Concomitantemente, comecei a trabalhar como fonoaudióloga em um consultório

particular, onde atendia apenas clientes surdos. Permaneci, assim, nesses trabalhos durante três anos seguidos.

Nessa escola, havia sete surdos matriculados na primeira série do Ensino Médio, o que conferia à sala, dessa forma, certo caráter bilíngue, pois havia os alunos ouvintes, que usavam o Português, e os alunos surdos, que usavam a Libras. Pelo fato de ser uma escola regular, a língua de instrução era o Português e eu, enquanto IE, interpretava todo o conteúdo oral ministrado pelos professores, bem como as falas dos alunos ouvintes para a Libras e vice-versa. Grosso modo, essa era a dinâmica da turma.

Ao longo dos três anos do Ensino Médio, acompanhei a mesma turma e percebi como se dava, de fato, a inclusão nessa escola, especificamente. Durante a graduação, a teoria me mostrava que a educação inclusiva era uma ótima forma de proporcionar o desenvolvimento escolar dos alunos surdos e a sua integração à sociedade, porém a prática cotidiana me provava exatamente o contrário, fazendo-me desacreditar da inclusão: os funcionários da escola não foram capacitados em Libras, portanto os alunos surdos dependiam do IE para conversar com o diretor, o coordenador, o cantineiro, o bibliotecário, entre outros; os alunos ouvintes também não conheciam a Libras, então, em sala de aula ou durante o intervalo, a interação se dava apenas entre os próprios surdos, poucos foram os alunos que se interessaram em ter contato com os surdos e a aprender sua língua e a maior parte desses surdos não era oralizada e nem fazia leitura labial; o professor não tinha conhecimento sobre educação de surdos, então as aulas eram preparadas privilegiando os alunos ouvintes; os surdos com os quais trabalhei nessa escola não tinham domínio do Português na modalidade escrita, contudo todo o material de estudo, bem como as avaliações, era registrado nessa modalidade, o que tornava o conteúdo estudado e avaliado não acessível e os resultados das avaliações não reais, já que muitas vezes os alunos surdos tinham o conhecimento do conteúdo, mas não conseguiam se expressar em Português escrito, mas, apenas, em Libras.

Durante os anos 2008 e 2009, além de trabalhar nessa escola estadual em Juiz de Fora, trabalhei também em uma escola regular da rede municipal na cidade de Santos Dumont, também como IE. Nessa escola, passei pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebendo os mesmos problemas da outra escola citada, porém com um agravante, os alunos surdos ainda não sabiam nem mesmo a Libras em um nível maior.

Após atuar como IE, em algumas escolas públicas, e como fonoaudióloga, em consultório particular, em 2009, fui aprovada no concurso público da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para o cargo de “Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais”¹. No ano de 2010, abdiquei de todos os meus trabalhos para ingressar na instituição. Como na UFJF não havia (não há, até o presente momento) aluno surdo usuário de Libras matriculado, minha atuação era voltada para a interpretação em projetos que atendiam à comunidade externa, em eventos esporádicos, como congressos e similares, cursos de extensão e reuniões, bem como para a tradução de materiais didáticos, a orientação de bolsistas no programa de Treinamento Profissional (TP) e a participação no Gees do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (Neped) da Faculdade de Educação (Faced) da UFJF, em que tive a oportunidade de pesquisar, desde o ano de 2010, sobre educação de surdos. E, no ano de 2014, fui aprovada para o cargo de docente da Faculdade de Letras da UFJF para atuar no curso de Letras/Libras, pioneiro no Estado de Minas Gerais, no qual trabalho, atualmente.

A partir da minha inserção no Gees, comecei a me interessar, fortemente, pela área da educação e, em 2012, ingressei no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF. Nesse mesmo ano, uma das participantes do grupo, que é professora efetiva da rede municipal de Juiz de Fora, nos trouxe a informação de que havia sido elaborado, junto a um grupo de professoras do Centro de Atendimento Educacional Especializado da região Sul (CAEE/Sul)², o esboço de uma proposta educacional bilíngue (Libras/Português) para ser implementada em uma escola da rede municipal em específico. O desafio da equipe pedagógica dessa escola para implementar essa proposta tornou-se, para mim, foco de interesse e de análise, estando intimamente relacionado com a minha trajetória profissional.

Portanto, o presente estudo trata-se da investigação da proposta educacional bilíngue (Libras/Português) que está sendo implementada em uma escola da rede

¹ Coloco o nome do cargo tal qual está registrado, porém a nomenclatura correta seria Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, visto que a Libras é uma língua.

² O CAEE/Sul era denominado NEACE/Sul (Centro Especializado de Atendimentos à Criança Escolar da região sul). Essa alteração ocorreu no ano de 2014.

municipal de Juiz de Fora, denominada, aqui, Escola W³. Essa proposta foi criada em 2011 por um grupo de professoras do CAEE/Sul, devido à necessidade de se aprimorar a educação de surdos da cidade. Sua implementação teve início no primeiro semestre letivo de 2012, recebendo o apoio da Secretaria de Educação (SE), por meio da disponibilização de profissionais especializados. A responsabilidade pela administração da proposta na Escola W é de sua equipe gestora, juntamente à equipe do CAEE/Sul, por meio de ações como reuniões mensais sistematizadas para a reflexão da proposta e a orientação ao trabalho realizado, monitoramento da implementação, oferecimento de curso de Libras para os profissionais da escola, entre outros. Essa proposta atende apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, anos iniciais, que é a demanda da escola.

Esta pesquisa torna-se relevante, pois a rede municipal de Juiz de Fora, até a implementação dessa proposta, tratava a educação de surdos a partir do viés inclusivo, desconsiderando, muitas vezes, as especificidades linguísticas e culturais desses indivíduos. Porém, com a recente chegada da proposta educacional bilíngue, um novo cenário na educação de surdos teve início na cidade, promovendo novas possibilidades para a comunidade surda. Nesse momento, então, é extremamente relevante a análise do trabalho realizado, para que as ações deste primeiro momento de implementação sejam compreendidas e, através da reflexão crítica, mantidas ou reestruturadas para os próximos momentos. Para descrever o caso em questão, fiz, inicialmente, observação em algumas salas de aulas com surdos, entrevista aberta com uma das professoras do CAEE/Sul, que participa diretamente na implementação da proposta e com a equipe gestora e investigação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola W de 2013, do PPP do CAEE/Sul de 2010 e do Relatório de Atividades do CAEE/Sul de 2013.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar a proposta bilíngue implementada na Escola W, bem como em compreender quais são as dificuldades encontradas pela equipe pedagógica, e identificar quais ajustes se fazem necessários para que essa proposta possibilite um ambiente educacional favorável às especificidades linguísticas e culturais tanto dos surdos quanto dos alunos ouvintes e para que ela também seja implementada em outras escolas da rede,

³ Buscando manter a identidade da escola pesquisada em sigilo, neste trabalho será denominada de Escola W.

tornando-se uma política pública, podendo, assim, atender, inclusive, a surdos de outras regiões. Os objetivos específicos são (i) compreender, de fato, no que se constitui a proposta educacional bilíngue e como ela está sendo implementada pelos profissionais envolvidos; (ii) identificar como acontece a parceria entre a Escola W e o CAEE/Sul, na implementação da proposta, (iii) entender como a proposta é compreendida pelos profissionais envolvidos e quais têm sido as funções desempenhadas por cada um, (iv) identificar os pontos positivos e os pontos negativos na evolução da proposta na Escola W e (v) propor estratégias e caminhos para transformar essa ação em uma Política Pública Educacional da Rede Municipal de Juiz de Fora.

O primeiro capítulo traz um panorama geral sobre as legislações pertinentes à educação de surdos no Brasil, desde a Lei de criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, até o Projeto de Lei de 2011, o qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, refletindo sobre como essa legislação influenciou nessa educação. Além disso, faço uma breve descrição sobre a rede de educação municipal de Juiz de Fora, do CAEE/Sul e da Escola W, três elementos importantes para entendermos o funcionamento da educação de surdos dentro do contexto da cidade e descrevo, segundo os documentos já citados, a proposta educacional bilíngue.

No segundo capítulo, buscando compreender melhor a educação bilíngue e o que está sendo considerado o indivíduo bilíngue nesta pesquisa, abordo alguns conceitos sobre o sujeito bilíngue que contribuem para a reflexão do caso. Posteriormente, discuto sobre o que tem se entendido por educação bilíngue, atualmente, e sobre quais possibilidades e caminhos podemos ter para implementar esse tipo de educação. No próximo tópico, conjeturo sobre o que vem acontecendo na Escola W, com relação às ações da proposta educacional bilíngue. E, finalizando esse capítulo, inicio uma reflexão mais detalhada sobre a proposta bilíngue que vem acontecendo na Escola W, mostrando o que a equipe pedagógica da Escola W e do CAEE/Sul considera como educação bilíngue, o que, de fato, está sendo implementado, quais são os atores envolvidos nesse processo e, por sua vez, os papéis desempenhados por eles, quais são as principais dificuldades, entre outros.

O terceiro e último capítulo é a construção do Plano de Ação Educacional (Pae), o qual traz novas ações que poderão ser acrescentadas ou modificadas na proposta educacional bilíngue inicial a ser realizada pela Escola W e também por

outras escolas que implementarem a proposta, bem como importantes ações que devem ser realizadas, também pelos CAEEs e pela SE de Juiz de Fora. Com a elaboração do Pae, tenho por objetivo contribuir com a implementação da proposta bilíngue na Escola W a partir da análise realizada e propor meios para que outras escolas da rede municipal de educação da cidade de Juiz de Fora possam adotar a proposta, sendo que ela tem, inclusive, a possibilidade de ser adaptada para a realidade de cada escola, sem, necessariamente, construir um modelo fechado de educação bilíngue para surdos.

1 A PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE ADOTADA PELA ESCOLA W

Na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, no primeiro semestre de 2012, teve início a implementação de uma Proposta Educacional Bilíngue (Libras/Português) na Escola W da rede municipal de ensino. Essa proposta tem por objetivo oferecer ensino bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É a primeira vez que a rede municipal de ensino trabalha numa perspectiva diferente da inclusiva, pois visa ao oferecimento de um ensino para pessoas surdas que privilegie a língua de sinais (LS) como língua de instrução e o seu uso no ambiente escolar. A proposta está em fase inicial de implementação e será descrita, neste capítulo, porém, para que seja possível trazer a nova experiência vivida em Juiz de Fora, com relação à tentativa de se implementar uma proposta educacional bilíngue na rede municipal de ensino, faz-se necessário situar essa experiência num amplo contexto histórico e educacional, pelo qual passou a educação de surdos no Brasil desde o século XIX.

1.1 Breve histórico da educação de surdos no Brasil e das Políticas Linguísticas

O Brasil tem passado por uma importante fase de transição, no que tange à educação de surdos. Pode-se dizer que houve, de fato, um processo histórico de opressão vivido por estes indivíduos, principalmente no que tange ao uso e à difusão de sua LS. Essa questão, construída historicamente, pode refletir diretamente na concepção utilizada pelos protagonistas da/na educação de surdos. Antes do século XVIII, os surdos eram fortemente desconsiderados do processo educacional, sendo

apontados como incapazes de adquirirem conhecimento. Porém, em meados do século XIX, no Brasil, iniciou-se a educação de surdos com a criação do chamado Instituto Imperial de Surdos-Mudos (IISM), em 1857, no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 839 de 6 de julho de 1857. O responsável por essa criação foi Dom Pedro II, o qual convidou o professor surdo de Paris, Ernesto Huet, que trouxe para o Brasil, além da metodologia de ensino específica, a LS. Pode-se dizer que, da mesma forma que o latim compõe a raiz do Português Brasileiro (PB), a Língua Francesa de Sinais (LFS) compõe a raiz da Libras (ALBRES, 2005).

Segundo Rocha (2008), o IISM, inicialmente, trabalhou, utilizando a LS, com a educação literária e com o ensino profissionalizante de alunos na faixa etária de 7 a 14 anos, visando, assim, à promoção do surdo para além do aprendizado e promovendo, também, o encontro entre surdos, bem como um espaço de diálogo por meio de uma língua considerada natural a eles. Por muitos anos, o instituto recebeu alunos surdos de todas as partes do país que, ao terminarem os estudos, retornavam para as suas cidades e fundavam as associações de surdos, difundindo, desta forma, a LS e promovendo a participação dos surdos nos espaços sociais.

No ano de 1880, todavia, houve uma grande ruptura mundial nesse processo, devido ao Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, na Itália, que teve, por objetivo, a discussão dos métodos utilizados na educação de surdos. Desse congresso, participaram os professores de surdos ouvintes; os próprios professores surdos não puderam participar. Ao final desse evento, ficou estabelecido que o método Oralismo era o mais adequado para o desenvolvimento dos alunos surdos e que, portanto, deveria ser adotado por todos os países.

O método Oralismo, de acordo com os estudos de Bueno (1998), é um método educacional que, até a década de 1980, utilizava a língua oral (LO) como único meio para reintegrar o surdo à sociedade, tentando torná-lo o mais semelhante, possível, aos ouvintes. Nesse caso, a fala oralizada deixava-se de ser um meio e tornava-se, assim, o alvo, já que os educadores de surdos priorizavam a produção sonora da língua, em detrimento da utilização da língua como meio de aprendizado para uma produção semântica. É importante ressaltar, também, que esse método era motivado por concepções que não eram educacionais e sim médicas, filosóficas, religiosas e políticas (SKLIAR, 1997a). Segundo Souza (1998, p.4),

a idéia central do oralismo é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica [...] obstaculizando a “aquisição normal” da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos quase como responsáveis únicos por “restituir a fala” a “esse tipo de enfermo”. Para o oralismo, a linguagem é um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, não importa de que natureza fossem, eram e ainda são considerados acessórios, dependentes da fala e/ ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico. O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-a em nuclear do que consideram ser o “tratamento educativo interdisciplinar” da pessoa surda.

A decisão pelo método Oralista, no congresso, teve repercussão mundial na questão da educação de surdos, e no Brasil não foi diferente. Em 1957, o IISM tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), onde, inicialmente, já era realizado um trabalho no qual se utilizava a LS e se promovia o uso dessa língua entre os alunos. Com a influência do congresso, Albres (2005) afirma que, a partir desse mesmo ano, a LS passou a ser proibida e o Oralismo puro se tornou o método educacional, por meio do uso, exclusivo, da LO. Esse movimento marcou um período de retrocesso na educação dos surdos em nosso país e o método em questão, inclusive, nos dias atuais, pode ainda ser encontrado nas escolas.

Apesar disso, segundo Goldfeld (1997), a LS continuou sendo usada pelos alunos surdos nos pátios e nos corredores da escola. Nessa época, o pensamento do filósofo Aristóteles influenciou a forma como as pessoas percebiam a fala oralizada e a fala sinalizada, pois ele defendia que “a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino” (VELOSO; MAIA FILHO, 2009, p. 39). Portanto, as pessoas consideravam que a fala seria apenas por meio da modalidade oral-auditiva⁴.

Vale destacar que na época em que se deu o Congresso de Milão, a LS ainda não possuía *status* de língua, sendo vista e definida como uma linguagem rudimentar, composta por gestos e por mímicas. Somente a partir dos estudos de William Stokoe, publicados em 1965, sobre a *American Sign Language* (ASL), é que se conseguiu provocar uma revolução linguística. Seguindo seus estudos, outros

⁴ De acordo com Quadros (1997), as línguas orais são de modalidade oral-auditiva, que se refere a uma articulação da língua por meio de sons produzidos pelos órgãos fonoarticulatórios e recebidos pelo canal auditivo, diferentemente das LS, que são de modalidade gesto-visual, articuladas por meio das mãos e do corpo e recebidas pelo canal visual.

pesquisadores como Bellugi & Klima, em 1972, Siple, em 1978, e Lillo-Martin, em 1986, trouxeram algumas perspectivas bastante inovadoras sobre as LS, o que culminou com as pesquisas de Chomsky, conferindo o caráter de língua a elas. Chomsky defendia que o termo “articulatório” não estava relacionado à modalidade oral da fala, “mas expressava uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório perceptual” (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 1). Essa concepção tornou possível o reconhecimento linguístico das LS.

Os estudos linguísticos na área das LS possibilitaram um desencadeamento de acontecimentos dentro do contexto das políticas linguísticas⁵ e educacionais. No ano de 1985, no Brasil, Lucinda Ferreira Brito publicou, na Revista de Cultura Vozes, os direitos linguísticos dos surdos elaborados por Gomes de Matos, em 1984, os quais são descritos no quadro a seguir:

Quadro 1: Direitos Linguísticos dos surdos de Gomes de Matos

Direito	Descrição
DIREITO À IGUALDADE LINGUÍSTICA	O surdo tem direito a ser tratado, linguisticamente, com respeito e em condições de igualdade.
DIREITO À AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	O surdo tem direito a adquirir sua língua materna, a língua dos sinais, mesmo que essa não seja a língua de seus pais.
DIREITO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA	Todo o surdo tem direito a ser alfabetizado em tempo hábil e de se desenvolver linguisticamente, segundo preconizado pela Educação Permanente.
DIREITO AO USO DA LÍNGUA MATERNA	O surdo tem direito de usar sua língua materna em caráter permanente
DIREITO A FAZER OPÇÕES LINGUÍSTICAS	O surdo tem o direito de optar por uma língua oral ou dos sinais, segundo suas necessidades comunicativas.
DIREITO À PRESERVAÇÃO E À DEFESA DA LÍNGUA MATERNA	Como minoria linguística, os surdos têm o direito de preservar e defender o uso da língua materna.

⁵ Conforme Laporte, “política linguística [é] um quadro jurídico e uma reorganização linguística, um conjunto de ações que tem por objetivo esclarecer e assegurar determinado status a uma ou mais línguas” (Laporte 1994 *apud* CALVET, 2007, p. 15).

DIREITO AO ENRIQUECIMENTO E À VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA MATERNA	Todo surdo tem direito de contribuir com o acervo lexical da língua materna e de valorizá-la como instrumento de comunicação nos planos local (municipal, estadual, regional, nacional) e internacional.
DIREITO À AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA	Todo surdo, após sua escolarização inicial em língua dos sinais, tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna).
DIREITO À COMPREENSÃO E À PRODUÇÃO PLENAS	O surdo tem o direito de usar a língua que mais lhe convier, oral ou dos sinais, no intuito de compreender seu interlocutor e de se fazer entender por eles. No caso do uso da língua oral, o surdo tem direito de cometer <i>lapsos</i> , de se auto-corriger, de se empenhar a fim de ser claro, preciso e relevante. O mesmo deve valer para a língua dos sinais.
DIREITO DE RECEBER TRATAMENTO ESPECIALIZADO PARA DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO	Todo surdo tem direito de reivindicar e de receber tratamento especializado para a aquisição de uma língua oral.
DIREITO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA	Direito de ser “compreendida” pelos pais recebendo dados linguísticos necessários para seu desenvolvimento linguístico inicial (no período de aquisição da língua materna). No caso de os pais serem ouvintes, estes devem dar aos filhos surdos a possibilidade de mútua compreensão, aprendendo, tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua dos sinais.
DIREITO LINGUÍSTICO DOS PAIS DE CRIANÇAS SURDAS	Direito de aprender e usar sem opressão a língua dos sinais, canal natural de comunicação para o filho surdo, para que possa se comunicar com ele na vida diária e no período em que a interação pais e filhos se faz necessária para a criança.

DIREITO LINGUÍSTICO DO SURDO APRENDIZ DA LÍNGUA ORAL	Direito de “errar” oralmente ou por escrito sem ser punido, humilhado, por opções linguísticas inadequadas; direito de ser sensibilizado contra os preconceitos e a discriminação de natureza linguística (ou sociolinguística).
DIREITO DO PROFESSOR SURDO E DE SURDOS	Direito de receber formação sobre a natureza da língua dos sinais, sua estrutura e seus usos e de ensinar nesta língua, meio mais natural de comunicação com e/ou entre os surdos.
DIREITO LINGUÍSTICO DO SURDO ENQUANTO INDIVÍDUO BILÍNGUE	Direito de mudar de uma língua para outra de acordo com a situação que se lhe apresente, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte.
DIREITO LINGUÍSTICO DO SURDO ENQUANTO CONFERENCISTA	Direito de proferir palestras na língua dos sinais, fazendo-se compreender e contando-se para isso, com intérpretes ouvintes que dominem sua língua dos sinais e a língua oficial da situação de congresso.
DIREITO LINGUÍSTICO DO SURDO DE SE COMUNICAR COM OUTROS SURDOS	Direito de usar a língua dos sinais para se integrar com os outros surdos, primeiro passo para uma integração na sociedade como um todo.

Fonte: BRITO, L. F. **Os Direitos Linguísticos dos Surdos**. Revista de Cultura Vozes. Petrópolis: Vozes, nº 5, 1985.

Analisando a sequência cronológica de elaboração de documentos e de legislações sobre a educação de surdos, pode-se dizer que, ainda no ano de 1988, os estudos linguísticos sobre as LS, em nível internacional, ainda não tinham força suficiente para influenciar a criação de leis que assegurassem o uso da LS na educação de surdos no Brasil. Porém, a Constituição Federal, em seu Artigo nº 206, trazia um importante princípio que se tornou base para muitas políticas educacionais e linguísticas, bem como para a educação de surdos:

Art. 206 - “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de

concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade”.

É interessante notar que, como já foi dito, o surdo não era contemplado em sua educação, tendo o direito de ser ensinado em sua língua materna, mas a Constituição Federal de 1988 já trazia a questão do bilinguismo na educação dos índios:

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Passados seis anos, em 1994, após contínua reflexão sobre as LS, de uma forma ampla, nas áreas linguística, social, cultural e educacional, a Declaração de Salamanca fortaleceu o respaldo jurídico necessário para retomar o trabalho feito na educação de surdos com o uso da LS:

Art. 21 – As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Após a Declaração de Salamanca, outros documentos foram elaborados na área de políticas linguísticas, também no sentido de garantir o uso da LS na educação de surdos brasileiros. De acordo com Rodrigues (2008), na década de 1990, as novas concepções culturais, linguísticas e pedagógicas já estavam promovendo a criação de escolas especiais ou classes especiais, em escolas regulares para surdos, assim como classes mistas, em escolas regulares, por todo o

território nacional. Em 24 de abril de 2002, esse movimento ganhou força com a Lei nº 10.436, a qual foi criada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Por meio dessa Lei, destaca-se que:

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Como forma de regulamentar a Lei de Libras, em 22 de Dezembro de 2005, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Decreto nº 5.626. Esse decreto trata do uso e da difusão da Libras nas mais diversas esferas da sociedade, sendo a área educacional tratada, especificamente, no Capítulo IV – Do uso e da difusão da Libras e do Português para o Acesso das pessoas surdas à educação:

Art. 14. As instituições federais⁶ de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

⁶ Vale destacar que no § 3º fica claro que “As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva”.

Esse artigo especifica a forma com a qual as instituições de ensino devem proceder na busca de garantir o atendimento educacional propício ao acesso dos alunos surdos. Essas instituições devem promover cursos de formação para os professores, desenvolvendo, neles, habilidades de uso e de ensino de Libras, de tradução/interpretação de Libras/Português, bem como de ensino de Português para surdos como segunda língua (L2). Para isso, as escolas precisam ter professores ou instrutores de Libras, Intérprete de Libras/Português, professor que ensine o Português como L2 para pessoas surdas e o professor regente de classe que conheça as especificidades linguísticas dos surdos. A equipe pedagógica, além disso, precisa adotar um sistema de avaliação que seja compatível com o aprendizado de L2, bem como mecanismos de avaliação em Libras. Outro ponto importante, também, é o apoio à difusão e ao uso da Libras por toda a comunidade escolar, oferecendo, até mesmo, cursos de Libras.

Outro documento de impacto internacional, criado no ano de 2009, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009):

Preâmbulo letra n – Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas;

letra o - Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente.

Art. 4º, inciso 3 – Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

Art. 24, inciso 3, letra b – Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

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

No ano de 2011, foi criado o Projeto de Lei nº 8.035, que aprova o PNE para o decênio 2011-2020. Esse documento, mais recente, tem sido também de grande importância para buscar garantir os direitos linguísticos dos surdos à educação e

tem dado força para a criação de escolas bilíngues para surdos ou de classes bilíngues para surdos em escolas regulares:

Meta 4 - Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento escolar aos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurado o atendimento educacional especializado.

Estratégia 4.6 - Garantir a oferta, no atendimento escolar da população de zero a dezessete anos, de educação bilíngue para surdos, em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, bem como a adoção do Sistema BRAILLE de leitura para cegos.

Estratégia 4.11 – Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores ou intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo-cegos e professores de LIBRAS.

Por meio desse breve histórico sobre a legislação que rege a educação para a diversidade, em específico para a educação de surdos, é possível perceber que, ao longo dos anos, a forma de se conceber a educação de surdos foi se modificando, principalmente a partir do reconhecimento da LS como uma língua de fato. A seguir, é descrito o âmbito da cidade de Juiz de Fora, no que diz respeito à rede de educação municipal.

1.2 A Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora

Juiz de Fora é uma cidade com, segundo o Censo Demográfico de 2010, aproximadamente 516.000 habitantes, localizada na mesorregião da Zona da Mata Mineira, no sudeste do estado de Minas Gerais. De acordo com o *site* da prefeitura (<http://www.pjf.mg.gov.br/cidade/gerais.php>), sua área territorial, abrangendo as zonas urbana e rural, equivale a 1.429,875 km². Com relação à Educação na cidade, existem escolas da rede municipal, estadual, federal e particular, que oferecem educação básica, bem como creches, instituições de ensino técnico, diversas faculdades particulares, uma universidade federal, entre outros.

Restringindo a descrição às escolas da rede municipal de educação, segundo o Censo realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira

(Inep), no ano de 2013, a rede abrangeu um total de 131 instituições, distribuídas nas diversas regiões da cidade, sendo, dessas, 101 escolas regulares que oferecem ensino desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (Eja), 22 creches, 4 postos do Centro de Estudos Supletivos (Cesu) e 4 CAEEs. Com relação aos profissionais que trabalham diretamente nas escolas, a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), ainda em 2013, tinha, em seu quadro de funcionários, entre efetivos e contratados, um total de 3.600 professores, 207 auxiliares/assistentes educacionais, 141 monitores⁷, e 21 Intérpretes de Libras/Português. O total de alunos matriculados em toda a rede é de 45.533.

A educação da rede municipal de Juiz de Fora é administrada pela SE, a qual é organizada pelo Decreto nº 8.591 e pelo Artigo nº 7 da Lei nº 10.937, de 03 de junho de 2005. Segundo consta em *site* (<http://www.pjf.mg.gov.br/se/conheca.php>), a SE possui várias funções, dentre elas destaco: (i) propor e articular políticas públicas na área educacional que sejam integradas às estaduais e às federais, bem como aos demais órgãos que atuam na educação, (ii) coordenar o trabalho de organização das escolas, no que se refere aos aspectos pedagógico e ao administrativo, (iii) coordenar o Cadastro Escolar e o Censo Escolar, (iv) propor ações que consolidem o Sistema Municipal de Ensino e a gestão democrática na rede, (v) coordenar projetos e programas da área educacional, (vi) propor ações de implementação das diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Eja do Município, (vii) organizar os serviços da Educação Básica para as crianças e para os adolescentes, promovendo sua articulação às ações de assistência social, de esporte, de lazer e de cultura, realizadas pela Secretaria de Assistência Social de Juiz de Fora (Sas/JF), (viii) realizar pesquisas e levantamentos de ordem educacional e pedagógica, (ix) administrar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), (x) promover a divulgação das ações realizadas pela SE de Juiz de Fora, (xi) criar projetos para a captação de recursos, visando ao financiamento de ações na área educacional em parceria às Secretarias da PJF, estando de acordo com a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico de Juiz de Fora (SPDE/JF) e (xii) prestar assessoria ao Prefeito, em assuntos relacionados à área educacional.

⁷ Os monitores que trabalham em escolas municipais são profissionais contratados por outros fundos e programas.

Um documento importante que rege a educação municipal de Juiz de Fora é a sua Lei Orgânica. A Seção II trata sobre os assuntos educacionais, esclarecendo sobre a forma como a educação é organizada e realizada. Tal Seção inicia com o Artigo nº 131, que busca assegurar que a educação seja oferecida para todos. Esse artigo esclarece que

a Educação, direito de todos, dever do Poder Público e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já o Artigo nº 132 trata, especificamente, sobre a questão da educação para pessoas com deficiência, nos níveis de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Art. 132 - O Poder Público Municipal assegurará, na promoção da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental, os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso, freqüência e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias de concepções pedagógicas, filosóficas e políticas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

E, ainda, sobre as considerações a respeito da educação para pessoas com deficiência, a Lei Orgânica trata:

Art. 142 - Município assegurará às pessoas portadoras de deficiência o direito à educação básica e profissionalizante gratuita sem limite de idade.

Parágrafo Único - Os professores da Rede Municipal de Educação que lecionarem em classes de alunos portadores de deficiência mental, auditiva e visual, terão direito a um acréscimo de 20% (vinte por cento) em sua remuneração.

Art. 143 - O Poder Público Municipal promoverá o oferecimento de estimulação precoce, em creches comuns, às crianças portadoras de deficiências, sempre que se fizer necessário, por meio de convênios e atendimento especializado.

Art. 144 - O Poder Público estimulará e promoverá cursos de aperfeiçoamento, especialização e treinamentos para profissionais dedicados à educação e recuperação de portadores de deficiência, com recursos próprios e, na inexistência destes, por convênios.

Um centro importante, já citado, que atua no apoio pedagógico, fonoaudiológico e psicológico, bem como na assistência social, prioritariamente, aos

alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, com dificuldade de aprendizagem e com altas habilidades, matriculados e frequentes na rede municipal de educação de Juiz de Fora é o CAEE, estando localizado (e atendendo) em quatro regiões diferentes: centro, leste, sul e norte. Esse centro trabalha em parceria com as escolas da rede e visa ao apoio do processo de inclusão desses alunos no ensino regular. A seguir, é destacado o CAEE/Sul que, em 2012, iniciou a implementação de uma proposta educacional bilíngue em uma escola municipal específica.

1.3 O CAEE/Sul

Inicialmente, é importante ressaltar que, para explicar sobre o CAEE/Sul, utilizo dois textos que foram concedidos pelo próprio centro. O primeiro deles é o Plano Político Pedagógico do CAEE/Sul de 2010, e o segundo é o Relatório das atividades desenvolvidas pelo CAEE/Sul de 2013.

O CAEE/Sul é um centro da PJJ fundado em 17 de agosto de 2006, situado num bairro central dessa região, e abrange 9 bairros ao seu redor. Estruturalmente, possui um espaço médio com oito salas, no total, sendo cinco delas direcionadas para a área pedagógica, uma para a coordenação e as outras duas disponíveis para o atendimento fonoaudiológico, psicológico e do serviço social, um salão de uso comum para a realização de atividades diversas com os alunos, as famílias e as escolas e dois banheiros para os alunos.

Esse centro, que tem por objetivo promover a inclusão dos alunos no ensino regular da rede municipal de Juiz de Fora, oferece, atualmente, atendimento nas áreas da Pedagogia, da Fonoaudiologia e da Psicologia⁸ aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, oriundos de creches e de escolas regulares da rede municipal de ensino, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e da Eja, que possuem encaminhamentos feitos por suas respectivas escolas. No caso de crianças entre 0 e 3 anos de idade, esse encaminhamento pode ser realizado pelo Serviço de Atenção

⁸ De acordo com o relatório das ações desenvolvidas no CAEE/Sul, referente ao primeiro semestre de 2013, além dos serviços de Pedagogia, de Fonoaudiologia e de Psicologia, o CAEE/Sul também oferecia atendimento na área da Assistência Social, porém, desde março de 2013, não tem oferecido.

à Saúde, por creches ou, também, pelo Centro de Referência da Assistência Social da região Sul (Cras/Sul).

Para que uma criança ou um adolescente receba o atendimento do centro, primeiramente, a instituição (escola, creche, entre outras) deve enviar um encaminhamento a ele solicitando o atendimento. Em seguida, os profissionais do centro discutem quais são as especificidades do aluno e enviam o encaminhamento para a triagem, por meio de avaliação diagnóstica (a qual foi desenvolvida pelos profissionais do CAEE/Sul), para a seleção. A prioridade de atendimento é dos alunos com deficiência que estão regularmente matriculados em creche, em escola municipal ou em outro programa do município e que são frequentes. No final do primeiro semestre de 2013, o número de alunos atendidos foi noventa, dentre eles, cinquenta e seis com deficiência (vinte e seis com deficiência intelectual, sete com transtorno global do desenvolvimento, cinco com autismo, cinco com deficiência física, quatro com deficiência múltipla e nove com surdez) e trinta e quatro sem deficiência.

A proposta de atuação é realizar os atendimentos aos alunos de forma coletiva por meio de Oficinas Pedagógicas, buscando potencializar seu desenvolvimento, não se atendo às suas limitações. Esses atendimentos acontecem em salas temáticas, as quais são divididas nos seguintes ambientes: a Brinquedoteca, que é um ambiente propício para a brincadeira livre e que busca o desenvolvimento do autoconhecimento, da afetividade, do prazer, da automotivação e da sensibilidade; a Sala Itinerante (Diversidades Temáticas), que propõe ao aluno vivências diversificadas, com o objetivo de se trabalhar, de maneira lúdica, conteúdos da escola regular; a Sala de “Linguagens”, que é usada para contemplar diversas linguagens como a musical, a artística, a visual, entre outras, por meio da atividade rítmica, do espaço do faz de conta e dos jogos simbólicos, buscando desenvolver sensações e percepções distintas; a Sala de Artes e Jogos, que trabalha nas áreas da literatura, da dança, da música, do teatro, da arquitetura, da fotografia, do desenho, da pintura, entre outros, buscando desenvolver suas potencialidades; a Sala de Multirecursos, que possui recursos de multimídia, diversos jogos e outros recursos adaptados.

Os atendimentos no centro acontecem de acordo com as especificidades de cada aluno. Em relação aos alunos com deficiência física, faz-se uso de atividades

de Oficina Pedagógica e de Tecnologia Assistiva⁹; aos alunos com surdez, do ensino de LIBRAS e do Português, bem como de atendimento Fonoaudiológico e de Oficina Pedagógica; aos alunos com deficiência intelectual, de Oficina Pedagógica; aos alunos com deficiência visual, de Oficina Pedagógica e de organização de materiais; aos alunos com deficiência múltipla, de Oficina Pedagógica, de uso de Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa; aos alunos com atraso no desenvolvimento, de Oficina Pedagógica (os demais alunos não foram citados no PPP do CAEE/Sul de 2010). O atendimento acontece duas vezes por semana, com duração de uma hora, cada. Os alunos com deficiência recebem um atendimento semanal no Atendimento Educacional Especializado (AEE), individualmente ou em pequenos grupos, nos quais os alunos possuem as mesmas especificidades, e outro semanal na Oficina Pedagógica, em grupo, com outros alunos com dificuldades de aprendizado.

O atendimento oferecido pelo CAEE/Sul tem como objetivo geral contribuir, através de intervenções pedagógicas, em turmas de AEE¹⁰, com a consolidação do desenvolvimento linguístico, percepto-motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos, para que seu processo de inclusão, tanto social quanto educacional, aconteça, de fato. Como objetivos específicos, esse centro visa (i) contribuir com a consolidação sócio-familiar, no que tange aos pais ou aos responsáveis dos alunos atendidos, por meio de atividades como entrevistas, reuniões, visitas domiciliares, palestras, entre outros, contínua e sistematicamente, (ii) promover o diálogo e a reflexão entre o centro e as instituições, as quais solicitam o atendimento para seu(s) aluno(s), contribuindo com o processo de inclusão deles nas escolas, (iii) desenvolver, juntamente à SE, ações que promovam a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo educativo e, por fim, (iv) oferecer, às escolas e às creches, a assessoria sistemática para a construção da educação na perspectiva da diversidade. A condução do trabalho dentro dos pontos apresentados busca estar ligada a uma concepção de sociedade inclusiva, em que todos possam participar,

⁹ “Tecnologia Assistiva – TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (BERSCH, 2008, p. 2).

¹⁰ “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular” (PPP CAEE/Sul, 2010, p. 10).

ativamente, das diversas questões que permeiam a sociedade, a vida familiar, bem como a educação.

O AEE para o aluno surdo é organizado de forma diferente, sendo subdividido em três grupos de atividades que se completam, sendo elas: (i) o AEE em Libras, o qual é realizado, preferencialmente, por um professor surdo e tem o objetivo de trabalhar, no contraturno, diversos conteúdos curriculares que são ensinados na escola regular, usando a Libras como língua de instrução e buscando favorecer a compreensão desses conteúdos, sendo que esses atendimentos são registrados para produzir os relatórios digitais, os quais são apresentados na Escola W nas semanas de visita que a equipe do CAEE/Sul realiza nas escolas, mensalmente, como sugestão de estratégias que podem ser usadas com determinados alunos, (ii) o AEE de Libras, o qual também é realizado, preferencialmente, por um professor e/ou instrutor surdo e tem o objetivo de ensinar a Libras como primeira língua (L1) para os alunos surdos, no contraturno, duas vezes por semana, com duração de uma hora cada atendimento, visto que muitos dos que chegam ao centro ainda não adquiriram a língua e (iii) o AEE de LP como L2, o qual é realizado por professor de LP e visa ao ensino do Português, na modalidade escrita, como L2, ao aluno surdo, na escola regular, na sala de recursos multirecursos, mais especificamente. De maneira geral, os objetivos são (i) proporcionar atendimento em um ambiente bilíngue, no qual o aluno possa ter acesso tanto à Libras quanto ao Português, (ii) favorecer a construção do pensamento e do conhecimento, a partir de ambientes heterogêneos de aprendizagem, (iii) possibilitar momentos em que o professor em Libras, o professor de Libras, o professor de LP¹¹ e o professor da escola regular planejem juntos o conteúdo curricular e (iv) oferecer os recursos didáticos necessários à especificidades desse aluno.

Vale ressaltar que é oferecido o curso de Libras para os familiares dos alunos surdos, uma vez por semana, com duração de uma hora, no mesmo horário de um dos atendimentos do aluno, visto que o centro considera de fundamental importância proporcionar um ambiente bilíngue não só na escola e no centro, mas, também, dentro de casa, junto à família. Além dos cursos de Libras, os professores do AEE de surdos também são responsáveis pela produção de material didático para o uso

¹¹ De acordo com o PPP do CAEE/Sul (2010), o professor em Libras, o professor de Libras e o professor de LP são os que atuam, respectivamente, no AEE em Libras, no AEE de Libras e no AEE de LP.

do próprio CAEE/Sul e, a partir de 2014, também das escolas com alunos surdos. Essa demanda surgiu pela necessidade dos profissionais, tanto do centro quanto da escola, de utilizar materiais didáticos que sejam adequados para o trabalho com o surdo, buscando privilegiar a sua língua e as questões visuais.

A atividade realizada no AEE, dentro do contexto da educação inclusiva, tem o embasamento legal por meio de três Notas Técnicas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, sendo elas a de nº 9, nº 10 e nº 11. A Nota Técnica nº 9, de 09 de abril de 2010, sugere a criação de CAEEs, fundamentada pela seguinte legislação: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a qual estabelece diretrizes gerais da educação especial, o Decreto nº 6.571, de 2008, que esclarece sobre o apoio da União e sobre o financiamento para a realização AEE, o Decreto nº 6.949, de 2009, o qual confirma a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE. A Nota Técnica nº10, de 13 de maio de 2010, trata, principalmente, da disponibilização dos recursos financeiros para as escolas da rede pública de educação, as quais possuem matrículas de alunos com deficiência, e é regido pela Resolução nº 3, de 01 de abril de 2010. E, por último, a Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010, estabelece que a oferta do AEE deve acontecer por meio de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas regulares.

O serviço de Fonoaudiologia do CAEE/Sul tem o objetivo de proporcionar aos alunos interação, desenvolvimento da linguagem, da comunicação e, conseqüentemente, de sua aprendizagem. A intervenção é focada nas áreas da comunicação (oral e escrita), da linguagem, da voz, da audição e da motricidade oral. Os atendimentos têm duração de trinta minutos, cada, e acontecem em dois dias da semana, nos turnos da manhã e da tarde. Cada aluno é atendido uma vez por semana, podendo ser individual ou em grupo pequeno.

A Oficina Pedagógica é oferecida com prioridade aos alunos com deficiência e com frequência em sua escola regular e tem por objetivo ampliar suas habilidades linguísticas, cognitivas, afetivas, sociais, entre outras, para que se desenvolvam seu aprendizado, por meio do atendimento individual ou do atendimento em grupos de faixas etárias aproximadas.

O atendimento da Estimulação Essencial é oferecido para as crianças na faixa etária de zero a três anos e tem por objetivo estimular algumas habilidades

primárias que ainda não foram desenvolvidas. Ele acontece duas vezes na semana, com duração de 30 minutos, cada e pode ser individual ou em pequenos grupos. O serviço de Assistência Social acontece em conjunto com o de Pedagogia e é responsável pela articulação do contato com as famílias e pelas avaliações das condições socioeconômicas, para verificar possíveis questões sociais que estão relacionadas com a aprendizagem do aluno e para garantir o acesso e a permanência desse aluno na escola regular. Com relação aos serviços de Psicologia, não foram encontrados seus objetivos e suas atividades no PPP do CAEE/Sul de 2010, nem no Relatório das atividades do CAEE/Sul de 2013.

Além dos diversos atendimentos e possibilidades de trabalhos, o CAEE/Sul atua na assessoria às escolas, com a formação dos professores de Libras e dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português e com a orientação às famílias, buscando formar parceria com outros programas assistenciais, para que o trabalho não fique isolado no centro, mas seja feito conjuntamente e, nesse sentido, contribua com o desenvolvimento de ações que promovam, de fato, a inclusão desses alunos. Para a realização de todas as ações descritas, no ano de 2013, o CAEE/Sul possuía treze profissionais ocupando cargos efetivos e contratados, sendo esses: uma coordenadora, uma fonoaudióloga, duas professoras do AEE/Libras, uma professora do AEE/Português para surdos, três professoras do AEE/Oficina Pedagógica, uma professora do AEE/Oficina Pedagógica e Apoio Pedagógico, uma professora AEE/Estimulação Essencial, uma secretária escolar, uma professora em situação de reabilitação e uma profissional de serviços gerais.

Vale destacar que um dos pontos descritos no Relatório de atividades do CAEE/Sul de 2013 é a parceria que o centro tem com as diversas instituições das quais procede o aluno para o atendimento. Esse documento especifica todo o trabalho realizado, como as reuniões mensais para que a instituição e a equipe do centro discutam juntas sobre o desenvolvimento dos alunos, as orientações com relação à inclusão desse aluno no ensino regular, as visitas regulares à instituição para o acompanhamento de determinadas situações, entre outros. Após essas especificações, o relatório destaca a Escola W, afirmando ela ter demonstrado grande empenho nas atividades de inclusão dos alunos com deficiência e, principalmente, no trabalho a respeito da educação dos alunos surdos e firmando uma parceria estável com o CAEE/Sul. A proposta educacional bilíngue também é descrita e algumas ações são colocadas em destaque como: a aula de Libras

ministrada pelos professores do CAEE/Sul, os professores da Escola W que vão ao centro, no seu contraturno, para discutirem sobre a proposta e para realizarem um planejamento coletivo e a parceria existente entre a escola e o centro no trabalho do ensino do Português como L2 (a Escola W é a única escola que realiza o AEE). Para compreender melhor a que se refere a proposta educacional e como ela acontece, a seguir, ela será descrita com maiores detalhes.

1.4 A Proposta do CAEE/Sul para a educação de surdos de Juiz de Fora

A atual coordenadora do CAEE/Sul, por estar inserida na comunidade surda da cidade e por participar de discussões a respeito da educação de surdos, desde a fundação do centro, em 2006, já refletia sobre a criação de uma proposta educacional para surdos, junto a um grupo do centro. Aproximadamente três anos depois, a primeira profissional surda chegou ao CAEE/Sul, somando ao grupo na continuidade das discussões sobre educação de surdos. No segundo semestre de 2011, foi formalizado o esboço¹² de uma proposta educacional bilíngue, pensando em sua implementação em uma escola específica da rede, que aqui é denominada de Escola W. A proposta inicial tem por objetivo geral

construir um espaço onde a surdez não seja vista como “problema”, mas como parte que constitui o espaço da escola, não por uma imposição legal, mas por um cotidiano que propicie riquezas de encontros. Uma escola em que Libras seja uma língua de instrução e interação tanto para as crianças surdas como para as ouvintes (PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE – CAEE/SUL, 2012, p. 2).

Essa proposta foi levada à prefeitura, especificamente, à Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (Saedi) do Departamento de Apoio Pedagógico (Deap), da SE de Juiz de Fora, e, após negociações, foi aprovada para ser implementada. Em seguida, a equipe do CAEE/Sul visitou a Escola W para apresentar a proposta aos gestores. A escola assumiu a proposta e, segundo o documento da Proposta Educacional Bilíngue-CAEE/Sul (2012), isso se deu pelo fato de sua equipe demonstrar abertura para discussão sobre educação e sobre diversidade, de haver uma efetiva parceria entre ela e o CAEE/Sul, desde o ano de

¹² Esse grupo de professores esboçou a proposta educacional bilíngue para surdos e, no ano de 2012, construiu, junto à escola, o que realmente se dará a proposta, a qual, inclusive, fará parte do seu PPP a partir do ano de 2014.

2007, de haver um número considerável de profissionais da escola que participou do curso de Libras, no ano de 2011, de a proposta de bidocência ser direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental (sendo que a Escola W oferece o ensino até o 5º ano) e de ter havido a aceitação pelos professores que já atuavam nessa escola em assumir tal desafio.

Ainda no ano de 2011, a equipe do CAEE/Sul fez um trabalho de divulgação entre os familiares dos alunos surdos que recebiam atendimento nesse centro, para que eles os matriculassem na Escola W. Porém, alguns deles moravam distante da escola, o que tornou inviável sua matrícula. Para que a fosse possível a implementação, seria necessário registrar a sala com surdo como bidocente, devendo haver um professor regente com formação em Pedagogia, que, preferencialmente, soubesse Libras, mas que usasse o Português como língua de instrução, e o outro professor regente, também com formação em Pedagogia, que usasse a Libras como língua de instrução, para que os alunos começassem a conviver com as duas línguas na sala de aula. A função do professor bidocente, que utilizasse a Libras como língua de instrução, é a de ensinar todos os conteúdos em Libras e, apenas no mês de fevereiro, ensinar somente Libras como L2 aos alunos das salas de surdos. Visando ao acompanhamento do trabalho do ensino de Libras e à busca, junto aos professores bidocentes, por estratégias e metodologias, a equipe do CAEE/Sul fez observações participantes na Escola W no mês de fevereiro.

Além disso, seria necessário disponibilizar profissionais capacitados para assumirem o início de um trabalho diferenciado na educação de surdos¹³. Como havia três alunos surdos matriculados, distribuídos nas séries iniciais do Ensino Fundamental (entre o segundo, terceiro e quarto anos), foram necessários três Professores de Libras, os quais atuariam com a bidocência. Pelo mesmo motivo, foram necessários professores de Libras que não seriam profissionais da escola, mas, sim, da SE, com formação em pedagogia, sendo responsáveis pelo curso de Libras ofertado pela própria prefeitura, especificamente para os profissionais envolvidos com a proposta da Escola W e os demais profissionais da rede, tendo

¹³ Vale ressaltar que, ao final de cada ano, todas as escolas da rede enviam um quadro informativo à SE, prevendo a quantidade de professores que serão necessários para o próximo ano. A Escola W solicitou, no final do ano de 2011, a contratação de três professores de Libras que assumiriam, na verdade, a função de bidocência, devendo ser fluente em Libras e ter formação em Pedagogia, visto que a LDB obriga que todo professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja habilitado em Pedagogia.

como foco não somente o ensino da língua, mas, também, a discussão de questões teóricas referentes à educação de surdos.

A equipe do CAEE/Sul se organizou para dar início à implementação da proposta educacional no primeiro semestre de 2012. A partir desse momento, a gestão da Escola W assumiu a responsabilidade de administrá-la, de mediar e de organizar os encontros, de buscar formação própria e de orientar os profissionais, tudo isso em parceria com a equipe do CAEE/Sul, cada um assumindo papéis específicos. Para isso, a primeira ação foi uma reunião da equipe do centro com a equipe gestora e coordenadores da escola, visando ao esclarecimento de todos os pontos da proposta. Seguidas a essa reunião, várias outras ações foram acontecendo, por meio de parcerias entre o centro e a escola, uma delas foi a Formação Continuada em Serviço, em que os funcionários da cantina e dos serviços gerais tinham aulas de Libras duas vezes na semana, de uma hora, cada dia. O objetivo era ensinar, aos funcionários, sinais dentro do seu contexto de trabalho. Para a realização desse trabalho, a equipe do CAEE/Sul foi à escola durante todo o mês de fevereiro de 2012.

Outra ação de capacitação, também realizada, inicialmente, foi a formação específica para os professores da região sul, prioritariamente os da Escola W, por meio do curso de Libras ministrado por professores do CAEE/Sul para que pudessem aprender a língua e refletir, teoricamente, sobre o trabalho com os alunos surdos, no que tange ao cotidiano da sala de aula, visando à reflexão sobre possíveis metodologias, estratégias e recursos, que contemplem a educação de surdos de maneira global, não se restringindo apenas ao uso da língua na sala. Buscando outro espaço para discussão sobre a educação de surdos, criou-se também um fórum permanente que permitisse a interação *online* sobre a proposta.

Pensando na importância de a comunidade escolar ter contato com a Libras, a equipe do CAEE/Sul se propôs a buscar estratégias que possibilitassem esse contato não só numa situação formal de aprendizado, mas também na própria imersão. Um exemplo dessas estratégias é o “Projeto Recreio”, o qual visa realizar atividades lúdicas, usando a Libras em momentos de lanches e de recreio, para que, dessa forma, os alunos e os profissionais que não eram das salas com surdos também tivessem contato com a Libras, em situações diferenciadas. Além desse projeto, o CAEE/Sul sugere que a Libras esteja presente em todos os eventos que acontecerem na escola, como, por exemplo, nas reuniões de pais (mesmo que não

haja surdos presentes) e que em todas as reuniões mensais com os professores e com as famílias ela seja colocada em destaque. O objetivo dessas estratégias, além de propiciar esse contato, é permitir que a comunidade compreenda a Libras como uma língua oficial do nosso país.

A equipe do CAEE/Sul faz visitas mensais à Escola W, desde 2012, para, juntos, realizarem reuniões de orientação, visando ao apoio à continuidade da proposta. Além dessas, o centro fez reuniões, inicialmente, semanais, com a coordenação e com as professoras para estudos teóricos, reflexão sobre a implementação da proposta, planejamento de atividades, busca de estratégias, entre outros. Pensando na importância de essa discussão chegar ao conhecimento dos demais professores, são deixados em cima da mesa dos professores os textos usados para as reflexões sobre surdez e sobre educação bilíngue, o que fez, de maneira tímida, com que alguns professores que não estavam diretamente envolvidos com a proposta começassem a se interessar pelo assunto.

Para o ano de 2013, o CAEE/Sul, percebendo que algumas ações estavam sendo consolidadas, culminando com a inserção da proposta educacional bilíngue no PPP da Escola W, novamente, fez a divulgação desse trabalho aos familiares dos alunos surdos de toda a região sul. Além disso, a equipe se reuniu com os CAEEs das outras regiões, buscando informar sobre a proposta, sendo que, após isso, eles também fizeram a divulgação entre os familiares sobre a proposta que está acontecendo na Escola W. Então, no ano de 2013, houve um aumento do número de matrículas de alunos surdos na Escola W, passando, de três, para um total de sete alunos.

Para suprir essa nova demanda, a Escola W solicitou profissionais à PJJ, por meio do quadro informativo, que, buscando dar continuidade à proposta educacional bilíngue, contratou nove professores de Libras: dois assumiram a função de ensinar Libras em todas as salas da escola, com duração de cinquenta minutos semanais¹⁴, um no turno da manhã e o outro no turno da tarde, e sete atuaram com a bidocência nas salas com surdos. Esses números demonstram que a proposta tem se fortalecido e que mais familiares de alunos surdos têm se interessado por ela. As ações que foram iniciadas no ano de 2012 foram continuadas também no ano de

¹⁴ Vale ressaltar que a aula de Libras, ministrada a todos os alunos, semanalmente, ainda não é registrada como uma das disciplinas, porém a Escola W está se organizando para que entre na grade curricular.

2013, salvo o “Projeto Recreio” que, segundo relatos da equipe do CAEE/Sul, não repercutiu o efeito desejado.

É importante ressaltar que a proposta educacional bilíngue está sendo construída, desde seu início, a partir de parcerias feitas entre CAEE/Sul, Escola W, famílias e SE, ou seja, a proposta está sendo construída em conjunto, com função específica e relevante para o desenvolvimento do trabalho.

1.5 A Escola W

A Escola W é uma unidade escolar da rede de educação municipal de Juiz de Fora, de zona urbana, localizada em um bairro da zona sul da cidade. Segundo o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2011, essa escola possuía 66 funcionários, atendendo tanto à comunidade do seu bairro quanto à comunidade de bairros vizinhos.

O espaço físico da Escola W é composto por 15 salas de aula, uma sala de professores, uma sala de AEE, uma sala da equipe gestora, uma secretaria, uma biblioteca ampla, uma sala de vídeo, uma sala para informática, equipada com dez computadores, um refeitório coberto, uma cantina (a escola oferece alimentação aos alunos), uma dispensa para os alimentos da merenda, dependências femininas e masculinas, tanto para alunos quanto para funcionários, um pátio e uma quadra coberta. Com relação aos equipamentos, a escola possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, 12 computadores para uso dos alunos, quatro computadores para uso administrativo, todos com *internet* de banda larga. O espaço, também, está caracterizado como acessível às pessoas com deficiência.

É ofertado ensino no 1º e no 2º período da Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. No horário noturno, é ofertada a Eja, pelo projeto Caminhar II¹⁵ (1ª a 4ª Fase), Posto Cesu¹⁶, o Curso Preparatório Vestibular e o Pró-Jovem¹⁷. O número de alunos

¹⁵ O projeto Caminhar II é ofertado na parte da noite e atende à comunidade do próprio bairro e das adjacências, com turmas bisseriadas.

¹⁶ O Posto Cesu é um supletivo de nível Fundamental e Médio que foi criado para atender à demanda de jovens e adultos evadidos.

matriculados, ainda segundo o Censo Escolar do Inep, em 2011, era de 135 na Educação Infantil, 610 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 43 na EJA e 16 na Educação Especial, perfazendo um total de 804 alunos.

A média do nível socioeconômico desses alunos é de 5,2, portanto, a maioria encontra-se no nível Médio Alto¹⁸. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo as pesquisas do Inep, em 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dessa escola era de 5,6, alcançando 8% acima da meta estabelecida para 2011 (que era de 5,2) e ficando acima da média das escolas de Juiz de Fora, mas, ainda, não atingindo a média estipulada que era de 6,0. Segundo os resultados encontrados na Prova Brasil¹⁹, dentro da escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb²⁰), a Escola W atingiu, no 5º ano do Ensino Fundamental, um percentual de 43% alunos que aprenderam as competências de resolução de problemas em Matemática, ficando acima da média nacional das escolas municipais, que foi de 31%, e da média das escalas municipais de Juiz de Fora, que foi de 35%, porém abaixo da média das escolas municipais de Minas Gerais. Com relação à competência de leitura e de interpretação de textos em Português, a Escola W atingiu o número de 54% dos alunos que aprenderam essa habilidade, ficando acima das proporções de alunos da rede municipal nacional, 35%, de Minas Gerais, 50% e de Juiz de Fora, 44%.

A Escola W trabalha na perspectiva da gestão compartilhada, buscando realizar seu trabalho em equipe. Isso fica claro em seu PPP, no qual são colocadas algumas questões norteadoras para o desenvolvimento da escola e, em seguida, a afirmação de que “definida coletivamente esta postura, o trabalho passa a ser coletivo, pois as decisões coletivas são fundamentais para a construção da qualidade da escola” (PPP da Escola W, 2013, p. 2). Complementando a ideia do trabalho coletivo, o PPP esclarece que “os projetos podem ser de diferentes áreas,

¹⁷ O Pró-Jovem também é ofertado na escola, porém não faz parte da sua administração, a escola apenas cedeu duas salas para a sua realização.

¹⁸ Segundo a Nota Técnica do site QEdu, a escala dos níveis socioeconômicos está distribuída em: (1) Mais baixo; (2) Baixo; (3) Médio Baixo; (4) Médio; (5) Médio Alto; (6) Alto; e (7) Mais alto. É importante ressaltar que a maior parte das escolas municipais encontra-se nos níveis baixo, médio baixo e médio.

¹⁹ A Prova Brasil, uma das avaliações do Saeb, é censitária e engloba apenas os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da rede municipal, estadual e federal. Tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido aos alunos (Portal do Inep, 2013).

²⁰ O Saeb foi criado com a função de avaliar a Educação Básica brasileira e oferecer subsídios para a promoção da universalização da educação, bem como a sua melhoria, além de monitorar, reformular e formular políticas públicas educacionais (Portal do INEP, 2013).

mas, dentro do coletivo da escola, não são isolados, fazem parte das decisões e avaliações coletivas” (PPP da Escola W, 2013, p. 3).

O currículo da escola é baseado nos PCNs, tendo como objetivo geral os conteúdos de LP, de Matemática, de Ciências Naturais, de Geografia, de História e de Educação Física, no nível de Ensino Fundamental, com qualidade, possibilitando ao aluno se tornar um “cidadão participativo, reflexivo e autônomo conhecedor de seus direitos e deveres” (PPP da Escola W, 2013, p. 2). Já os conteúdos transversais, que são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Cultura Afro-étnico-racial são trabalhados no currículo da escola, com o objetivo de promover, no aluno, a consciência de ser um cidadão que tem seu papel na sociedade. Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não contempla, no currículo do Ensino Fundamental, anos iniciais, a disciplina de Língua Estrangeira (LE), porém a escola está inserindo outra língua, ensinada como L2 para os alunos ouvintes.

De acordo com o PPP, como estratégias de ensino utilizadas nas aulas que são ministradas pelos professores, a escola oferece reforço escolar, jornal, revista, livros de literatura, jogos, histórias em quadrinhos, vídeo, biblioteca, sala de informática equipada, quadra coberta, entre outros. Dessa forma, possibilita aos professores promoverem o trabalho interdisciplinar, por meio de projetos que visem ao desenvolvimento do aluno, de forma integral.

A atividade dos professores e a carga horária são organizadas conforme a Lei nº 9.732, de 10 de março de 2000, a qual estabelece que o professor trabalhe 15 horas/relógio com atividades em classe e 5 horas/relógio com atividades extraclasse, semanalmente. A partir disso, a Escola W estabeleceu a seguinte carga horária anual: o professor regente de Português, de Matemática, de Ciências e de Arte trabalhará com essas disciplinas, durante 600 horas; o professor regente de História e de Geografia trabalhará com essas disciplinas, durante 133 horas e 20 minutos; o professor de Literatura e de Arte, na Educação Infantil, trabalhará com essas disciplinas durante 133 horas e 20 minutos; o professor de Educação Física trabalhará com essa disciplina durante 66 horas e 40 minutos, além dos professores que trabalham no projeto Caminhar II, que são turmas bisseriadas.

A Escola W, de acordo com seu PPP do ano de 2013, considera sumariamente importante a participação da família na vida escolar de cada aluno. No PPP, consta que existem algumas dificuldades, com relação à atenção que a

família disponibiliza para o aluno, pelo fato de a grande maioria trabalhar fora de casa e de não ter tempo para acompanhá-los e de dá-los suporte, no que se refere ao seu aprendizado, de haver pais que só vão à escola caso seja solicitado com urgência e de que os pais que participam de reuniões, geralmente, são aqueles cujos filhos não apresentam dificuldades. Pensando nesses fatores, a escola tem buscado promover palestras, com o objetivo de ajudar aos pais na educação e no acompanhamento de seus filhos.

Outra participação relevante que o PPP considera é a da comunidade escolar. Nesse documento, fica claro que a comunidade escolar já vem participando das tomadas de decisões da escola, em momento importantes. Segundo a linha pedagógica adotada pela escola, o PPP também propõe aos professores que eles busquem ter uma prática reflexiva sobre seu trabalho, promovendo, assim, o movimento de “ação-reflexão-ação” (PPP da Escola W, 2013, p. 5) e possibilitando, dessa forma, uma maior autonomia de sua prática. Além disso, o professor também deve participar da elaboração do PPP e do Regimento Escolar juntamente à equipe diretiva.

A respeito dos objetivos gerais da Escola W, dois deles chamaram a minha atenção, sendo eles (i) “acolher as diferenças étnicas, culturais, linguísticas e sociais, ampliando as possibilidades de convivência por meio do respeito à diversidade humana e à natureza” e (ii) “possibilitar condições e oportunidades necessárias para que os alunos com necessidades especiais atinjam patamares de fazê-los como partes integrantes do ambiente escolar” (PPP da Escola W, 2013, p. 7). Nos dois objetivos expostos, é possível perceber que a escola já se preocupava com as questões de diversidade, antes mesmo de implementar a proposta educacional bilíngue.

Com relação aos objetivos específicos do setor administrativo, dentre vários, estão: (i) coordenar o trabalho em equipe, (ii) compartilhar responsabilidades, (iii) facilitar a decisão do grupo, respeitando-a, (iv) incentivar a participação na elaboração do Plano Global da escola, (v) facilitar informações a todos, (vi) promover e incentivar encontros coletivos para reavaliar o papel da escola, envolvendo a comunidade e (vii) promover, coletiva e permanentemente, a avaliação total da escola. Essa proposta mostra que a equipe gestora busca realizar a gestão compartilhada.

O PPP citado foi elaborado no ano de 2013, porém a Resolução nº 00012/2005 prevê que a escola deve reavaliar o PPP a cada ano, bem como o Regimento Interno, e fazer alterações, caso haja necessidade, contando sempre com a participação de todos os segmentos representativos da escola. Ao final do ano de 2013, após o período de dois anos de andamento da implementação da proposta bilíngue, o PPP foi repensado e ficou acordado, entre a equipe gestora e a equipe pedagógica, que ele seria reorganizado, com o intuito de atualizar as diretrizes da escola. Portanto, o PPP de 2014 conterà as alterações e/ou os acréscimos que são pertinentes à proposta educacional bilíngue, buscando, também, consolidá-la na escola.

Vale dizer que este trabalho propõe a investigação da proposta educacional bilíngue que está sendo implementada na Escola W, desde o ano de 2012, buscando compreender quais são as ações realizadas e qual a atuação de cada profissional envolvido.

2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Após descrever a proposta educacional bilíngue e o cenário educacional da Escola W em que acontece tal proposta, descrevendo, também, o contexto da legislação geral, atual, inicio, neste momento, a análise sobre o caso em questão. Este capítulo propõe refletir, mais a fundo, sobre o sujeito bilíngue e sobre quais os possíveis caminhos para uma educação bilíngue. A partir dessa reflexão, inicio a análise da proposta educacional bilíngue que está sendo implementada na Escola W, na cidade de Juiz de Fora.

Esta análise, cujo caráter é qualitativo, foi realizada tendo como base a investigação documental da Escola W, sendo esses documentos o PPP da Escola W de 2013, as atas de reuniões de 2013 e de 2014, a Proposta Educacional Bilíngue Escola W/CAEE/Sul escrita em 2012, bem como a investigação documental do CAEE/Sul, sendo esses documentos o Relatório de Atividades do CAEE/Sul de 2013 e o PPP do CAEE/Sul de 2010. Além disso, a análise também tem como base a observação realizada na Escola W, durante o segundo semestre letivo de 2013 e o primeiro semestre letivo de 2014, e o Grupo Focal realizado com familiares dos alunos surdos. Para embasar as discussões, tomo como norte os estudos de alguns pesquisadores, como Sacks (1998), Skliar (1997a, 1997b, 1998 e 1999), Cavalcanti (1999), Karnopp e Quadros (2001), Santos e Navas (2004), Quadros (2005), Quadros e Paterno (2006), Lodi e Moura (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Campello (2008), Pereira e Vieira (2009), Moura (2009), Digiampietri (2009), Neves (2011), Albres (2012), Albres e Saruta (2013), Barbosa, Neves e Barbosa (2013) e Rodrigues e Silvério (2013).

2.1 O Bilíngue: Quem é?

A partir dos dados encontrados nas pesquisas do Grupo de Trabalho da Diversidade Lingüística do Brasil (GTDL)²¹ (2006–2007) para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, comprova-se que no país existem inúmeras línguas.

²¹ O GTDL “constituiu-se a partir do Seminário sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas, realizado no Congresso Nacional em março de 2006 por iniciativa da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, do Departamento do Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL)” (Relatório de Atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil, 2006 - 2007).

Atualmente, são falados, aproximadamente, 264 idiomas, dentre eles temos 180 línguas faladas entre as nações indígenas (denominadas *autóctones*), cerca de 30 línguas faladas entre os descendentes de imigrantes (denominadas línguas *alóctones*), no mínimo duas LS faladas entre a comunidade surda brasileira (a Libras e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor), algumas línguas crioulas e algumas práticas linguísticas usadas nos quilombos e em outras comunidades afro-brasileiras. Além das diferenciações entre línguas, também existe, no Brasil, uma rica variedade de uso da língua dentro do próprio Português, caracterizando as variações regionais e as variações sociais.

Mas a quem, de fato, denominamos bilíngues? De acordo com as pesquisas feitas por Salgado e Dias (2010), não devemos tentar atribuir um único conceito para definir o que seja uma pessoa bilíngue, pois muitas são as definições em torno desse conceito. Nesse sentido, Harmers e Blanc (2000), em suas reflexões, fazem uma crítica ao conceito de bilíngue trazido no *Webster's dictionary* (1961), o qual considera que uma pessoa bilíngue é aquela que se comunica constantemente em duas línguas, semelhantemente a um falante nativo, ou seja, se comunica em uma L2 com a mesma fluência e controle que um nativo. Eles afirmam que a condição de bilíngue é algo bastante complexo, portanto não pode ser uma definição fechada, devendo ser pensada, também, a partir de outros fatores, como o individual, o interpessoal, o social.

Myers-Scotton²² (2006 *apud* SALGADO e DIAS, 2010), refletindo sobre esse último fator, afirma que o aprendizado de uma L2 por qualquer indivíduo, geralmente, tem uma função específica que é a função social, ou seja, aprende-se uma segunda língua (uma terceira, uma quarta, e assim por diante) pela necessidade de se comunicar com pessoas falantes dessa língua. Portanto, o nível de bilinguagem²³ de um indivíduo dependerá do uso que ele fizer de outra língua, que não a sua nativa. Maher (2007) complementa essa ideia, afirmando que, além das questões linguísticas envolvidas no bilinguismo, existem, também, questões de outras ordens, como a identidade e a experiência pessoal, que influenciam sobre a forma que cada um tem de usar uma língua, inclusive a sua língua materna.

²² MYERS-SCOTTON, C. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006.

²³ Bilinguagem, como discutido por Salgado e Dias (2010, p. 146), refere-se ao “aspecto dinâmico, mutável e individual de uma situação de bilinguismo”, ou seja, é o uso que um sujeito faz da sua habilidade bilíngue, em situações comunicativas diversas.

Tomo como importante, neste estudo, não buscar um conceito absoluto sobre quem é o bilíngue, mas um conceito que possa ser relativo e que esteja relacionado ao nível que uma pessoa bilíngue pode atingir. Segundo Maher (2007, p. 79),

existem vários tipos de sujeitos bilíngües no mundo, porque o bilingüismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez essa fosse suficiente: o bilingüismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, abordo o bilinguismo dentro do viés linguístico, cultural e educacional. Linguístico, devido ao fato de o bilinguismo se tratar do envolvimento de línguas distintas que estão em contato (SALGADO, DIAS, 2010), podendo ser, essas línguas, ainda, de modalidades diferentes. Em específico, estão em evidência, aqui, duas línguas, sendo elas a LP, em sua modalidade oral-auditiva e, em registro escrito, e a Libras, na modalidade gesto-visual²⁴. Cultural, pois, segundo Quadros (1997), para se tratar do bilinguismo, somente as línguas em questão não conseguem abarcar sua totalidade, sendo extremamente importante tratarmos, também, das culturas envolvidas. E, finalmente, educacional, pelo fato de essa pesquisa ter, como foco, experiências pedagógicas. Portanto, neste trabalho, trato do contexto bilíngue, de maneira geral, para, em seguida, focar no contexto bilíngue Libras/Português, que é suscitado pelo contato das línguas dentro da Escola W e de suas respectivas culturas, possibilitando o desenvolvimento da bilingualidade nas crianças.

A bilingualidade é caracterizada por Savedra (2009) pela manifestação do bilinguismo em cada indivíduo. Segundo Salgado e Dias (2010), cada sujeito apresenta um nível de bilingualidade, ou seja, utiliza mais de uma língua, em algum nível, independente se são capazes de falar, compreender, ler e/ou escrever em outra(s) língua(s), que não seja a sua L1. É possível afirmar que raramente encontramos uma pessoa que utiliza uma segunda língua (ou terceira, quarta, em diante) da mesma forma e no mesmo nível de fluência que utiliza a sua língua

²⁴ É importante ressaltar que a Língua Brasileira de Sinais também existe na modalidade escrita, denominada Sign Writing (STUMPF, 2000), porém não será explorada nem detalhada nesta pesquisa, pelo fato de ainda não ser algo bastante difundido e utilizado pela comunidade surda brasileira.

nativa, pois, geralmente, usa-se uma das línguas com mais frequência que a(s) outra(s), adquirindo-se, assim, diferentes níveis de bilinguagem.

Existem, portanto, bilíngues que apresentam níveis elevados de desempenho em mais de uma língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita; outros apresentam melhor desempenho apenas na modalidade oral, tanto na expressão quanto na compreensão; outros apresentam melhor desempenho apenas na modalidade escrita, tanto na produção quanto na leitura; outros apresentam melhor desempenho na escrita e na compreensão; outros, ainda, apresentam melhor desempenho na leitura e na expressão, e assim por diante.

Maher (2007, p.73) complementa essa ideia afirmando que

o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

Savedra (2009) salienta que, apesar dessas diferentes competências, o bilíngue se apropria dos códigos, cada um referente a uma língua, e os utiliza em determinados ambientes, como o familiar (em que se comunica com pais, com irmãos, com filhos, com cônjuges, entre outros), escolar (em que se comunica dentro e fora da sala de aula, podendo ser a língua de comunicação a mesma língua que a língua de instrução), social (em que se comunica com amigos, com vizinhos e com pessoas que frequentam um mesmo espaço, como clubes, igrejas e associações) e profissional (em que se comunica com pessoas que ocupam um mesmo local de trabalho). Borstel (2001) complementa essa ideia, afirmando que a estrutura social, na qual um sujeito está inserido, como classe econômica, gênero, faixa etária, escolaridade, grupo étnico, entre outros, também influencia, diretamente, seu comportamento linguístico. Levando em consideração que o indivíduo bilíngue pode utilizar as línguas que conhece em diferentes ambientes e em diferentes etapas de sua vida, pode-se afirmar que a bilinguagem é um fenômeno relativo, visto que é uma manifestação do fenômeno social de bilinguismo, podendo ser mutável, dinâmica, instável, sugerindo, então, que existam diferentes níveis de bilinguagem (SAVEDRA, 2009).

Outro aspecto importante para refletirmos é a diferenciação entre os bilíngues simultâneos e os bilíngues sequenciais. De acordo com Harmers e Blanc (2000), os bilíngues simultâneos são aqueles que foram expostos a duas (ou mais) línguas desde a mais tenra idade, desenvolvendo, assim, habilidades de comunicação em ambas. Já os bilíngues sequenciais são aqueles que, primeiramente, adquiriram a base linguística de sua língua materna para, posteriormente, desenvolver habilidades comunicativas em outra língua (ou em outras línguas).

Segundo Savedra (2009), os estudos sociolinguísticos consideram a língua como um recurso inerente ao sujeito que possibilita a sua produção cultural²⁵. Refletindo, então, sobre a questão cultural que permeia o bilíngue, Salgado (2009) afirma que conhecer e usar outra(s) língua(s) agrega valores culturais ao bilíngue, à sua comunidade ou ao seu povo, visto que o contato com falantes de outras línguas não está restrito à questão linguística, pois esses falantes carregam, consigo, sua cultura, seus costumes e suas tradições.

Pelo fato de esta pesquisa enfocar uma proposta educacional bilíngue, atente-me à discussão sobre o bilíngue surdo. Karnopp e Quadros (2001) afirmam que o surdo, por ter seu canal visual como principal meio para apreender o mundo, pode adquirir a LS de forma natural como língua materna (ou L1) e, por viverem em uma comunidade majoritariamente ouvinte, a língua majoritária como L2 na modalidade oral e/ou escrita. É importante ressaltar que essa descrição não se aplica a todos os surdos, um dos motivos é pelo fato de, segundo Skliar (1997b), em torno de 95% das crianças surdas nascerem em famílias ouvintes que, geralmente, não têm informação sobre a LS, pensando que são linguagens e que se constituem por meio de gestos e de mímicas. Porquanto, essas famílias não permitem que seu filho tenha acesso a essa língua, pensando, como já discutido anteriormente, que, assim, ele evitará sérios prejuízos para o desenvolvimento da LO e, até mesmo, da escrita. Dessa forma, algumas pessoas surdas se comunicam por meio da LO, não sendo considerados bilíngues²⁶. Existem, ainda, aqueles surdos que também foram privados do contato com a LS, quando criança, mas que, na adolescência, tiveram o

²⁵ Segundo Savedra (2009, p. 123), as produções culturais são “esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento”.

²⁶ É importante ressaltar que esta pesquisa tem como foco os surdos bilíngues, aqueles que se comunicam principalmente pela língua de sinais e que possuem a língua majoritária como L2.

contato, conseguindo, então, desenvolvê-la e, geralmente, mesmo já, tenho aprendido a LO e/ou escrita majoritária, preferi-la.

Quadros e Karnopp (2004) citam as pesquisas realizadas por Stokoe, em 1960, que foi quem comprovou que as LS são línguas genuínas, pelo fato de elas possuírem todos os critérios linguísticos necessários, como, por exemplo, o léxico, a sintaxe e a possibilidade de, com elas, produzir-se uma quantidade infinita de sentenças. Além disso, citam acerca da importância de os surdos adquiri-las para que o seu desenvolvimento linguístico, comunicativo, cognitivo e emocional possa acontecer de maneira satisfatória. Segundo as autoras,

as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30).

Ressalto que o surdo bilíngue considerado nesta pesquisa é aquele que consegue transitar, minimamente, entre, pelo menos, dois códigos linguísticos, sendo um deles a LS. A seguir, abordo a questão da educação bilíngue, de maneira geral, para, então, focar na inserção desse indivíduo bilíngue dentro do ambiente educacional, aprofundando, assim, as reflexões sobre os possíveis caminhos existentes para se realizar uma educação bilíngue.

2.2 A escola, o aluno surdo e a educação bilíngue

Autores como Cavalcanti (1999) e Quadros (2005) argumentam que as pesquisas sobre educação bilíngue no Brasil ainda são bastante recentes, completando um pouco mais do que duas décadas, e que seus achados são um tanto quanto incipientes, mesmo porque existe, ainda, o mito de o Brasil ser um país

monolíngue, desprezando-se as inúmeras outras línguas de imigrantes que circulam em nosso território (em torno de 30 línguas de várias nacionalidades), bem como as demais línguas oficiais, além do português, como, por exemplo, as LS (a Libras e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor) e as indígenas (em torno de 180 línguas). Porém, na atualidade, segundo Megale (2012), tem-se dado bastante destaque a esse tema, talvez devido à globalização, que nos permite ter acesso às diversas comunidades, em novas combinações de espaço-tempo.

Segundo Maher (2007), a heterogeneidade linguística está presente na educação. Como já descrito, anteriormente, muitos indivíduos, os quais não possuem o português como língua materna, como, por exemplo, indígenas, surdos e alunos que vieram de comunidades de imigrantes podem ser bilíngues. A situação de bilinguismo é facultativa para os alunos que têm a língua majoritária como língua materna, mas compulsória para os que não a têm, sendo, estes últimos, obrigados a aprender a língua majoritária do país.

Vários são os tipos de educação bilíngue que existem em diversos países, entretanto conceituam a educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HARMERS E BLANC, 2000, p. 189). Nesse caso, desconsideram as escolas que possuem apenas uma disciplina em que certa língua é ministrada como L2.

De acordo com Moura (2009), isso pode ser explicado pelos seguintes fatos: quando envolve línguas de prestígio, o bilinguismo é visto de forma positiva, como o bilinguismo português e inglês, fortemente incentivado no Brasil, havendo, aliás, atualmente, um grande número de escolas desse tipo; quando, porém, uma das línguas não recebe o mesmo prestígio e a mesma visibilidade, como é o caso das línguas indígenas ou das LS, geralmente o bilinguismo é visto de maneira negativa e sem prestígio.

Na educação bilíngue, as línguas envolvidas ganham destaque e são um importante aspecto para se realizar a educação, não sendo, porém, o único. Moura (2009) nos alerta para a questão de a educação bilíngue não ser o mesmo que a escola bilíngue. Segundo a autora, a educação bilíngue faz parte de um programa estruturado de uma escola, em que as línguas são pensadas como instrução e não, apenas, como o objeto a ser ensinado. Dessa forma, é possível dizer que a educação bilíngue pode ser promovida também em outros espaços fora do escolar.

Para uma escola ser considerada bilíngue, ela precisa ter alguns aspectos, como (i) promover a bilinguagem a todos os alunos, desenvolvendo competência linguística em ambas as línguas, (ii) promover o acesso às culturas envolvidas, (iii) apresentar um currículo com previsão do ensino de ambas as línguas, (iv) promover espaços de interação em ambas as línguas e ter (v) professores capacitados em ambas as línguas.

2.2.1 Educação bilíngue de/com/para surdos

Com relação à educação de surdos, vários são os vieses educacionais existentes. Segundo Sacks (1998), percebe-se que existem algumas perspectivas que fundamentam a forma de ensino nas escolas com surdos. Um deles é o Oralismo, o qual privilegia o uso da LO majoritária como língua de instrução e como forma de comunicação no processo de ensino, ficando a LS totalmente desprezada (ou, até mesmo, proibida) desse processo. Esse viés educacional tem persistido por muitos anos e tem causado grandes prejuízos para o desenvolvimento do aluno surdo. Outro viés é o Bimodalismo (ou Comunicação Total), em que se utiliza a LS apenas como uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento da língua majoritária, tanto oral quanto escrita, sendo esta última modalidade privilegiada no processo de ensino. Esse viés torna-se bastante ineficiente, pois quando se usa a LO concomitantemente à LS, misturando palavras com sinais, com gestos e com mímica, não se consegue estabelecer o uso de pelo menos uma língua na sua forma estrutural adequada, o que gera uma confusão de códigos linguísticos.

Quadros (2005) salienta que, atualmente, os surdos politizados não aceitam mais que exista educação de/para surdos em que a língua majoritária seja imposta e colocada como a única língua dentro da escola. A língua, agora, assume relação de poder entre os grupos majoritários e minoritários e surge, portanto, um movimento de resistência contra as políticas educacionais subtrativas, em que líderes surdos militam por uma educação que respeite suas diferenças linguísticas e culturais. Esse tipo de educação refere-se ao terceiro e último viés explicitado aqui, o Bilinguismo, o qual assume a LS como sendo a língua de instrução e de comunicação utilizada no processo educacional e a língua majoritária como sendo a L2, a qual deve ser ensinada e usada na modalidade escrita (SACKS, 1998).

Analisando dessa forma, Sacks (1998), bem como Quadros (2005) e Skliar (1999), afirmam que a única perspectiva que, de fato, possibilita o acesso à

educação na língua que é natural para os surdos e que cria uma base linguística e cognitiva para o aprendizado de quaisquer outros conhecimentos é a educação com viés bilíngue.

Refletindo mais a fundo sobre essa perspectiva de educação bilíngue para grupos de minoria, acrescento o termo de/com/para surdos (RODRIGUES; SILVÉRIO, 2013).

A educação bilíngue de surdos sugere a sua qualificação, ou seja, esse tipo de educação não se restringe apenas ao uso de duas línguas e ao envolvimento das culturas, mas, também, essas línguas e culturas devem ser fatores ativos no processo de escolarização. Por isso, o simples fato de a LS estar presente no ambiente escolar não é suficiente para que a educação seja bilíngue: é preciso dar lugar de destaque a essa língua, tornando-a como língua de instrução, assim como nas escolas comuns, com as línguas orais. É necessário, também, que exista um PPP construído com base no objetivo de promover a participação do surdo em sua totalidade e na sua realidade sócio-cultural.

A educação bilíngue com surdos sugere a constituição dessa educação. Ao longo do tempo, os surdos sofreram forte exclusão em diversos momentos históricos, um claro exemplo disso foi a realização do Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão, na Itália, conhecido como Congresso de Milão, em 1880, em que se discutiram sobre o método de educação a ser utilizado com os surdos, mas os próprios professores surdos não puderam participar. Dentre as considerações feitas nesse congresso, a que mais afetou a comunidade surda foi a importância da LO no processo de educação, em detrimento da LS, por meio do método Oralismo. Esse método, porém, não alcançou seus objetivos, visto que tirava a exposição do surdo à LS. Nas últimas décadas, os surdos têm saído do lugar de passividade, tornando-se agentes de confrontação. É disso que a educação bilíngue com surdo precisa: da participação ativa desses sujeitos no seu próprio processo de escolarização, ou seja, o surdo deve assumir a responsabilidade de contribuir para que a educação bilíngue aconteça, sendo atores (pesquisadores, professores, gestores, entre outros) envolvidos nesse processo.

Finalmente, a educação bilíngue para surdos sugere a destinação da educação: nesse caso, deve ser pensada para sujeitos surdos, sendo que a sua constituição é diferente da educação bilíngue destinada aos ouvintes, comumente conhecida. Essa educação, destinada aos surdos, possibilita o desenvolvimento de

suas potencialidades educacionais, linguísticas, intelectuais, emocionais, sociais, culturais, afetivas, entre outras.

É importante ressaltar que, no Brasil, o movimento por escolas ou por classes bilíngues para surdos tem se intensificado e, inclusive, influenciado a construção dos documentos que orientam nossa educação. Porém, Quadros (2005) nos alerta para um fato importante que vem acontecendo juntamente a esse evento: existem escolas ou classe que são denominadas bilíngues, mas que possuem propostas educacionais estruturadas no sentido de que se permaneça a língua majoritária, o Português, enquanto língua de acesso aos conteúdos, mesmo que a Libras se faça presente no ambiente educacional. O uso que tem se dado a essa última ainda é o de apoio para que a primeira continue em seu lugar de língua mais importante no espaço educacional. As implicações dessa prática pedagógica caracterizam, ainda, um processo de exclusão dos surdos. Portanto, o desejo da comunidade surda de ser respeitada e de ter acesso a uma educação que privilegie sua língua extrapola o campo linguístico e parte, também, para o campo político. A militância acontece no sentido de que a comunidade surda tem se auto-afirmado como uma minoria linguística, como um grupo social caracterizado pela diferença, no sentido cultural.

Por meio dessa explanação, é possível perceber que a educação priorizada pelos surdos e a que melhor favorece o seu desenvolvimento cognitivo ou, ainda, global é a educação bilíngue aditiva. Cummins (2003, *apud* QUADROS, 2005) elabora a seguinte questão: como estruturar uma escola para que ela possa ser considerada como bilíngue aditiva no sentido linguístico e cultural? Esse questionamento se torna central neste trabalho, visto que ele tem o objetivo de sugerir um Pae com caminhos e com estratégias para uma proposta educacional bilíngue para toda a rede municipal de Juiz de Fora, dentro da concepção de bilinguismo aditivo, por meio de uma política pública. Cabe, portanto, buscar responder a essa pergunta com base no aporte teórico.

Para se pensar em uma educação bilíngue aditiva para surdos é preciso refletir sobre línguas em questão (como já citado, duas línguas se fazem presentes neste ambiente, a LS e a língua majoritária). De acordo com Quadros (2005) e com Quadros e Paterno (2006), a LS recebe lugar de prestígio nessa concepção de educação, pelo fato de ela ser a língua utilizada como principal meio de comunicação entre os alunos surdos e entre eles e alunos ouvintes, professores, equipe gestora, cantineiros, e assim por diante. Além da livre circulação da língua no

espaço educacional na comunicação, a LS também é a língua a ser utilizada durante todo o processo de ensino, ou seja, é a língua de instrução.

É importante ressaltar que a maior parte das crianças surdas nasce em lares de pais ouvintes que não são sinalizadores, portanto Souza (2000) menciona que quando essa criança tem pais dispostos a aprender a LS, para interagirem com elas desde a mais tenra idade e, também, para oportunizar encontros dela com surdos adultos e com outras crianças surdas sinalizadoras, o seu processo de aprendizado assume outra dimensão. Quando estiverem em idade escolar, os conhecimentos internalizados por meio da LS serão transferidos para o ambiente educacional, proporcionando à criança uma bagagem de conhecimentos. A partir disso, o contato com a língua majoritária, em sua modalidade escrita, será mais significativo, já que um conhecimento já adquirido será visto em outra língua. Portanto o processo de leitura e de escrita terá, de fato, um papel social para essas crianças, potencializando esse processo. Além disso, Pereira e Vieira (2009) complementam, afirmando que esse contato entre surdos faz com que as crianças surdas adquiram os aspectos da cultura surda.

Pensando nesse aspecto, então, outro ponto importante que precisa estar presente numa educação bilíngue aditiva, citado por Quadros (2005), é a possibilidade de liberdade das múltiplas culturas. No caso dos bilíngues surdos, sua cultura é representada por suas características próprias à sua identidade visual. Os surdos possuem uma forma bem específica de organizar o pensamento e a linguagem, com base visual, diferentemente dos ouvintes, que, geralmente, é possível de ser desenvolvida mediante o encontro surdo-surdo. Portanto além de se privilegiar a LS, deve-se (re)pensar um currículo que esteja organizado numa perspectiva visual, garantindo, de fato, que todos os conteúdos sejam acessíveis aos alunos surdos. (Re)pensar um currículo nessa perspectiva contribui não só com os bilíngues surdos, mas, também, com os bilíngues ouvintes, visto que possibilitará outras experiências culturais.

Um elemento relevante para buscar garantir essa troca de experiências culturais seria a presença de atores surdos sinalizadores na constituição dessa educação, pois suas atuações como professores surdos e/ou diretores surdos, coordenadores surdos, entre outros, possibilita que as crianças surdas e as ouvintes estabeleçam relações que concretizem o processo de interação social com surdos adultos usuários da LS, os quais carregam, consigo, sua bagagem cultural. Pereira e

Vieira (2009) afirmam que, além dos profissionais surdos, também é importante que os profissionais ouvintes usem LS nesse espaço, para que os alunos também estabeleçam interação nessa língua em diversos momentos do ensino, como em sala de aula, no recreio, em momentos culturais, em conversa com a equipe de gestores, com cantineiros, entre outros.

Complementando essa ideia, Skliar (1997a) argumenta que as crianças surdas têm uma grande potencialidade de identificação com seus pares linguísticos, ou seja, com outras crianças surdas, portanto não só com surdos adultos. A construção da identidade surda deve fazer parte da construção de um modelo pedagógico significativo. Pensando nisso, é importante que, na organização dos alunos e na divisão das salas, os alunos surdos que estão no mesmo ano de ensino fiquem em uma única sala, para que estejam em seus pares e para que possam construir suas identidades, num contexto sócio-histórico não fragmentado nem restrito.

O último ponto a ser destacado é o ensino da língua majoritária para o surdo, na sua modalidade escrita. Esse ensino acontece de maneira compulsória, visto que tal língua está presente no registro de todas as outras disciplinas trabalhadas em sala de aula, como em livros didáticos, em registro no quadro negro para que aluno faça o registro também no seu caderno, em textos distribuídos aos alunos, em quadro de avisos, entre vários outros. Mesmo fora da escola, o aluno surdo está em contato diário com a língua majoritária em sua forma escrita, em revistas, em jornais, no meio digital, em rótulos de alimentos, em documentos, em cardápios de restaurantes, enfim, em vários contextos ele tem contato com essa língua. De acordo com o Decreto nº 5.626/05, por exemplo, é direito de o surdo brasileiro aprender o Português escrito para que o compreenda e se expresse por meio dele quando for necessário.

Para pensar em como acontece o processamento da escrita, Barbosa, Neves e Barbosa (2013) citam o Modelo de Processamento da Linguagem Escrita proposto por Santos e Navas (2004), baseado no modelo de Adams (1991), o qual sugere que, para escrevermos, ativamos o processador conceitual, o processador semântico, o processador ortográfico e o processador fonológico (sendo que esse último pode ser ativado de maneira voluntária por meio da subvocalização), chegando-se à palavra escrita. Para os surdos que não são oralizados nem fazem uso de amplificadores sonoros que lhes dê um bom retorno auditivo, o processador

fonológico da LO geralmente não é significativo, ou seja, não se apoia na LO para escrever. Logo, esses autores sugerem o Modelo de Processamento da Escrita para Surdos Sinalizadores, o qual demonstra uma forma de ativação para produção escrita diferenciada aos surdos, envolvendo o processador conceitual, o processador semântico, a memória visual e o processador ortográfico para chegar-se à palavra escrita. Dessa forma, a significação do registro escrito acontece a partir de um significante imagético, e não sonoro.

Outro aspecto que, geralmente, aparece no registro escrito de surdos bilíngues sinalizadores, de acordo com Barbosa, Neves e Barbosa (2013), é a interferência da LS na organização sintática da língua majoritária, bem como na sua compreensão. Ou seja, muitas vezes os surdos utilizam a estrutura da LS no registro escrito da língua majoritária. Por isso, Santos e Navas (2004), ainda baseados em Adams (1991), sugerem o Modelo de Interferência do Processador Morfossintático no Processamento da Escrita em Surdos Sinalizadores. Nesse modelo, na ativação da produção escrita, estão envolvidos o processador conceitual, o processador semântico, o processador morfossintático visuoespacial, a memória visual e o processador ortográfico para chegar-se à palavra escrita. Afirmar isso não significa dizer que a LS causa prejuízo no aprendizado da língua majoritária escrita, pelo contrário, no caso das crianças surdas sinalizadoras, a LS é a base para que elas aprendam qualquer outra língua, pois existe a possibilidade de transferência da LS para a língua majoritária, precisando esta última ser ensinada e trabalhada como L2 (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

Barbosa, Neves e Barbosa (2013) sugerem que a língua escrita para os alunos surdos bilíngues deve ter enfoque, primeiramente, no seu nível lexical, trabalhando as palavras contidas num texto. Explorando-se um texto em LS, para, depois, explorar as palavras escritas, o surdo pode identificar algumas palavras, sabendo que elas podem aparecer em contextos diferentes e receber significações diferentes. Dessa forma, vendo uma mesma palavra em textos e em contextos diferenciados, os surdos começam a se apropriar do seu significado e a palavras começam a ter sentido para eles. O segundo nível é o nível do processamento sintático, em que o professor explora os aspectos do português para o ajuntamento das palavras, formando as frases. Nesse momento, deverão ser esclarecidos os usos de preposições e de conjunções, os quais não estão presentes na LS de forma muito explícita, bem como a formulação de períodos compostos.

Um exemplo seria localizar um referente no espaço por meio do direcionamento do olhar, para indicar uma marcação pronominal, fazer movimentos com as sobrancelhas e com a cabeça, para indicar uma marcação de período composto, usar um verbo direcional em LS, para indicar a preposição 'para', como na frase "eu vou para sua sala", em que a preposição 'para', na língua escrita é representada pelo verbo direcional 'ir', em LS. Por fim, o terceiro nível proposto é o inferencial, em que o aluno já tem subsídios para explorar, completamente, o texto. Para isso, ele precisa ter alcançado êxito nos dois primeiros níveis, supondo-se, então, que ele já seja capaz de apropriar a ideia geral de um texto, sem que possíveis confusões de sentido das palavras prejudiquem a sua interpretação.

O grau de desenvolvimento irá variar de acordo com as particularidades. Por exemplo, quanto maior for o conhecimento de mundo do aluno surdo, maior será a sua habilidade em compreender um texto e/ou, ainda, quanto maior for sua internalização dos conceitos pela LS, melhor será a sua compreensão, no que tange a conceitos ambíguos, na língua majoritária escrita. É importante ressaltar, então, que "os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa." (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 26).

A partir dos modelos apresentados, percebe-se que entre os ouvintes e os surdos existem diferentes processadores e caminhos para o processamento da leitura. De fato, os caminhos para compreensão e para a expressão da forma escrita da língua majoritária são influenciados pela visualidade dos surdos, característica bem marcante e peculiar, por este motivo, existe a necessidade de se repensar o ensino da língua majoritária, a fim de que ela exerça o seu verdadeiro papel de L2. Portanto, é imprescindível que a escola que busca oferecer a educação bilíngue aditiva aos alunos, redefina a sua metodologia de ensino da língua majoritária.

2.3 O que a Escola W entende por educação bilíngue?

Após reflexão sobre os caminhos de se fazer educação bilíngue para surdos, proponho uma reflexão analítica sobre a observação realizada na Escola W, no segundo semestre letivo de 2013, no primeiro semestre letivo de 2014 e no Grupo Focal feito com os familiares dos alunos, bem como sobre as informações contidas em documentos, como o PPP da Escola W de 2013, as atas de reuniões de 2013 e de 2014 e a Proposta Educacional Bilíngue escrita em 2012. Essa reflexão tem

como foco sete pontos, que julgo importantes nesta pesquisa: (i) um pequeno histórico dos alunos surdos, (ii) o ensino de Libras como L1, (iii) o ensino de Libras como L2, (iv) a formação dos professores, (v) a atuação dos professores da bidocência, (vi) a gestão na educação bilíngue e (vii) o uso da Libras no espaço educacional.

É importante ressaltar que as observações foram realizadas nos turnos da manhã e da tarde, no segundo semestre letivo de 2013 e no primeiro de 2014, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta também está sendo realizada na Eja, no turno noturno, porém nesta última não aconteceram observações e, portanto, ela não está contemplada nas análises.

2.3.1 Quem são os alunos surdos?

Este subcapítulo pretende refletir sobre a percepção dos familiares acerca da proposta educacional bilíngue e de quais avanços eles têm percebido nas crianças, após elas terem sido matriculadas na Escola W. Para isso, no primeiro semestre letivo de 2014, foi realizado o Grupo Focal com os familiares dos alunos surdos. De acordo com Gatti (2005), o Grupo Focal é uma técnica utilizada em que se seleciona um grupo de pessoas que tem envolvimento direto com o tema a ser discutido em uma reunião, com o objetivo de buscar informação para certa pesquisa. O Grupo Focal permite perceber os sentimentos, os conceitos, as experiências, entre outros, a partir das trocas realizadas no grupo. Essa ação torna-se relevante pelo fato de ser uma oportunidade para saber um pequeno histórico dos alunos surdos da Escola W, no que diz respeito ao seu desenvolvimento linguístico e à sua escolarização. Para isso, o Grupo Focal foi feito em uma única reunião com duração de uma hora, no espaço cedido pelo CAEE/Sul, onde compareceram três, dos sete familiares convidados. Usarei os termos aluno 1 (A1), aluno 2 (A2) e aluno 3 (A3) para referir-me aos três alunos que foram representados por seus familiares na reunião. Os nomes que aparecerem, ao longo do texto, são fictícios.

A mãe do A1 descobriu que seu filho era surdo aos dois anos. Essa descoberta gerou, inicialmente, uma não aceitação, pois a mãe pensava que seu filho não teria perspectiva de estudo e de trabalho. Para se comunicar, utilizavam sinais caseiros, ou seja, sinais criados entre eles, e a mãe oralizava para que o filho fizesse a leitura labial. Aos três anos, o A1 entrou para a creche. Neste momento, o aluno foi encaminhado para o CAEE/Sul, para que ele tivesse o atendimento

especializado. É importante ressaltar que a partir do momento em que a mãe conheceu uma professora surda que trabalhava no CAEE/Sul, ela começou a perceber que as pessoas surdas podiam se desenvolver, assim como as pessoas ouvintes. Isso fica claro no seguinte trecho de sua fala:

fui encaminhada pela creche pra levar meu filho no CAEE, conheci a Maria e fiquei apaixonada, já que ela dirigia, trabalhava, era independente. Pensava que por ele ser surdo que não poderia fazer as coisas, aí comecei a aceitar a surdez do A1, pois vi que ele também poderia ser assim.

Esse trecho nos permite perceber que o desconhecimento inicial da mãe sobre as pessoas surdas a fazia pensar que seu filho não teria condições de se desenvolver como as outras crianças, mas a partir do contato com um surdo adulto ela pode conhecer a realidade e entender que seu filho teria as mesmas possibilidades de desenvolvimento que as crianças ouvintes. Isso mostra uma das importantes implicações da participação dos surdos como profissionais dentro das instituições, pois se tornam referências para os pais. Pesquisa feita por Digiampietri (2009) mostra que no momento em que famílias ouvintes de crianças surdas têm contato com surdos adultos, elas confirmam as possibilidades de desenvolvimento deles e percebem que a surdez não é uma doença ou algo incapacitante, portanto esse contato possibilita conhecer a sua língua e as suas vivências.

Em seguida, A1, aos quatro anos, começou a frequentar uma Escola de Educação Infantil da rede municipal, na qual ficou um ano, onde havia um profissional que era professor de Libras e que fazia o trabalho semanal de ensino de Libras para as crianças. Durante esse tempo, A1 aprendeu alguns sinais, mas não conseguia se comunicar em Libras. Quando a proposta educacional bilíngue iniciou sua implementação, os professores do CAEE/Sul fizeram a divulgação do trabalho a ser realizado na Escola W. A mãe de A1 se interessou devido ao trabalho com Libras, pois relata que já havia compreendido a importância da Libras para o desenvolvimento de seu filho. Por isso, ela o transferiu para a Escola W, em 2013. A mãe relatou que seu filho,

na Escola W, melhorou bastante, pois na outra escola ele se sentia um peixinho fora d'água. Pra ele é o mundo dele, tem paixão pelos professores surdos, eles se identifica com os professores surdos [...]

No CAEE e na escola ele se identifica muito, tanto com os coleguinhas surdos quanto com os professores surdos.

Este trecho nos mostra a importância do protagonismo dos surdos dentro da educação para surdos. Num ambiente bilíngue, as crianças surdas precisam estar com seus pares linguísticos, ou seja, com outras pessoas que usam a mesma língua que é natural a elas. Tanto o CAEE/Sul quanto a Escola W proporcionam esse tipo de ambiente, pois a criança surda está em contato com outras crianças surdas, bem como com professores surdos. Esses pares serão seu modelo linguístico e identitário. Albres e Saruta (2013) afirmam que é de extrema importância que existam professores surdos capacitados, como principais atores, envolvidos na educação de crianças surdas, devido ao fato de esses professores serem um modelo linguístico para essas crianças e de eles participarem, diretamente, da construção de identidade delas.

Sobre o desenvolvimento linguístico, segundo a mãe, somente com a entrada de A1 no CAEE/Sul e na Escola W é que ele começou a desenvolver a Libras, inclusive, ainda se comunica em um nível bastante inicial, mas já avançou na comunicação. A mãe diz saber da importância da Libras para viabilizar a interação com o filho e busca aprender a língua. Para isso, desde 2013, faz o curso de Libras no CAEE/Sul, mas disse que aprendeu somente alguns sinais e que para se comunicar com o filho usa os sinais que conhece junto à oralização e à datilologia. Com relação ao desenvolvimento na área pedagógica, a mãe relatou que a Escola W proporcionou importantes avanços, pois A1 escreve seu nome e os números com autonomia, bem como faz cópias. Atribuiu esse desenvolvimento ao fato de os professores usarem Libras como língua de instrução. A mãe valoriza o trabalho que está sendo realizado e afirma que a proposta educacional bilíngue está proporcionando, de fato, o desenvolvimento de seu filho, e que está bastante satisfeita com a escola, porém afirma desconhecer as ações que estão sendo realizadas, no que tange à proposta. As únicas ações que ela conhece são o uso da Libras durante as aulas e um momento em que as crianças têm com um professor surdo, diariamente, com duração de uma hora. Isso evidencia a falta de diálogo entre a escola e a família.

A avó do A2 relatou que ele nasceu em uma família com surdos. O avô dele era surdo (embora tenha falecido antes de seu nascimento), assim como a sua mãe,

o seu pai e um de seus irmãos. Desde quando nasceu, A2 foi criado por sua avó, mas tem contato, constante, com os pais e com o irmão surdo. A Libras é a sua língua materna, já que ele a adquiriu no ambiente familiar, tendo contato desde o seu nascimento. Além da família, A2 sempre teve contato com a comunidade surda. A avó disse que sabe apenas o básico da Libras, nunca teve interesse em aprender mais, pois consegue se comunicar com a sua família por meio da oralização.

A2 Começou a frequentar uma creche onde havia uma professora surda que fazia o trabalho de ensino de Libras, semanalmente, para os alunos. Concomitantemente, foi encaminhado para o CAEE/Sul para o atendimento especializado. Posteriormente, o CAEE/Sul o encaminhou para a Escola W, em 2013, devido à implementação da proposta educacional bilíngue. A avó relatou que achou interessante e muito importante esse trabalho, visto que haveria professores surdos que atuariam, diretamente, com as crianças surdas. Assim como no caso anterior, fica evidente a questão da necessidade de se ter um surdo adulto como modelo linguístico e identitário. Outro fato que chamou a atenção da avó, para a proposta, foi o ensino da Libras para as crianças ouvintes, o que promove maior interação entre as crianças ouvintes e surdas. O A2 entrou para a escola no 2º ano.

Estando A2 na Escola W há um ano e meio, a avó disse perceber que ele teve um avanço, considerável, em sua comunicação em Libras, apesar de já ter bom conhecimento da língua, e remete isso ao fato de ter professores surdos e ouvintes que usam a língua, durante as aulas. O fato também de se ter o ensino de Libras para as crianças ouvintes promove a interação delas com as outras crianças da sua sala de aula. A avó também faz o curso de Libras no CAEE/Sul, desde 2013, apesar de não considerar importante, pelo fato de ela relatar conseguir comunicar-se com ele, oralizando e fazendo a leitura labial. Com relação ao desenvolvimento na área pedagógica, a avó afirma que A2 começou a escrever na Escola W e que escreve com autonomia seu nome, bem como faz cópias.

Assim como no primeiro caso, a avó valoriza o trabalho que está sendo realizado na escola, devido ao desenvolvimento que seu neto está apresentando, porém afirma desconhecer quais ações, de fato, estão sendo realizadas, no que tange à proposta, com exceção do uso da Libras pelos professores surdos e ouvintes, como língua de instrução. Ela afirmou que gostaria de mais informação sobre a proposta. Mais uma vez fica evidente a falta de diálogo entre a escola e a família.

A mãe da A3 descobriu que a filha era surda aos dois anos, não sabendo, aliás, se ela nasceu ou não surda. A partir disso, levou sua filha a São Paulo, na busca de tratamento, e, concomitantemente, uma mulher passou a ir à sua casa, frequentemente, para dar aulas de Libras para ela e para a A3. Posteriormente, foram para o Cecel, onde a mãe frequentou o curso de Libras e a A3 frequentou uma sala específica para crianças surdas e tiveram contato com outros surdos e com pessoas usuárias de Libras. Então, desde os dois anos de idade, A3 tem contato com a Libras; sua comunicação com a mãe se dá por meio desta língua e, também, por meio de oralização.

Quando A3 passou a frequentar uma escola de Educação Infantil da rede municipal, havia um professor de Libras que, semanalmente, ia à escola para ensinar a língua aos alunos. Junto a isso, A3 foi encaminhada para o CAEE/Sul, onde foi orientada quanto à proposta educacional bilíngue implementada na Escola W. A mãe se interessou, pelo fato de saber que nessa escola haveria professores que usariam Libras, além de intérprete para todas as aulas. Vale dizer que, embora a mãe tenha afirmado que a proposta conta com profissionais intérpretes, o que não verdade, o que existem são professores bidocentes: um deles ministra a aula em Português e o outro em Libras. Isso demonstra a falta de conhecimento dessa mãe sobre as ações realizadas na escola. A3 foi matriculada na Escola W, no ano de 2012, quando tinha 9 anos, primeiro ano de vigência da proposta. Atualmente, ela está no 5º ano.

Essa mãe também acredita ser importante existirem professores surdos na escola, devido ao fato de eles se tornarem modelo linguístico e identitário para as crianças surdas. Isso fica claro em sua fala, quando lhe foi perguntado se ela achava importante a presença professores surdos na escola:

eu acho importante não só pelo motivo da inclusão, mas pelo motivo deles socializarem, pra eles saberem que não é só eles que têm problema de audição, entendeu? Não são só eles que são surdos. Que eles podem ir pra frente, né! Igual a Maria, fez faculdade.

A mãe afirma que A3 já tinha um bom nível de comunicação em Libras, contudo, na escola, por meio do contato diário com os professores surdos, ela desenvolveu, ainda mais, a Libras. A mãe disse que, além dos cursos de Libras que já havia feito no CECEL, desde 2013, ela faz o curso de Libras do CAEE/Sul. Com

relação ao desenvolvimento na área pedagógica, a mãe afirma que A3 teve um pequeno avanço na escrita, não sendo, ainda, satisfatório, já que A3 não consegue ler e escrever como deveria.

A mãe acredita que a Escola W tem feito um bom trabalho e que é a melhor escola para a sua filha, no momento. Porém, quando lhe foi perguntado acerca do que ela conhece das ações que são realizadas, ela afirmou que só tem o conhecimento de que todos os alunos estão aprendendo a Libras e de que, nas salas com surdos, existem intérpretes. Fica claro que essa mãe, também, desconhece a proposta, por não saber como é feito o trabalho e por achar que, nas salas de aula com surdos, existem intérpretes de Libras. Em sua opinião, julga importante que a escola tenha um diálogo mais próximo com os familiares dos surdos.

Após descrever as informações da reunião de Grupo Focal realizada com os familiares dos alunos surdos da Escola W, é possível afirmar que todos julgaram importantes o desenvolvimento da Libras no sucesso escolar das crianças surdas, valorizando a presença de professores surdos no processo educacional e mostrando esse ser o motivo pelo qual escolheram a Escola W para matricularem seus filhos e neto. Além disso, reconhecem também a importância dos pares linguísticos e do modelo linguístico e identitário, por parte dos surdos adultos, para que as crianças surdas se identifiquem.

Outra questão que ficou evidente na reunião foi a falta de conhecimento sobre as ações que ocorrem na Escola W, devido à proposta educacional bilíngue. É extremamente relevante que as famílias participem, de perto, do desenvolvimento das crianças, apoiando todas as ações que são feitas, mas, para isso, elas precisam ter ciência de quais ações são realizadas, com qual finalidade e como podem dar sequência aos trabalhos em suas casas, estimulando, assim, ainda mais, o desenvolvimento das crianças. Essa atitude contribui, diretamente, com o sucesso delas, por isso é importante repensar em ações de orientação para os familiares dos surdos, para que eles compreendam a proposta e apoiem as ações.

2.3.2 Ensino de Libras como L1

Para a equipe do CAEE/Sul e a equipe pedagógica da Escola W, é evidente a falta de aquisição da Libras pelos alunos surdos, o que influencia, diretamente, o processo de construção dos conhecimentos escolares. Pode observar alguns

momentos de discussão sobre esse aspecto no curso de formação de Libras, em que a equipe pedagógica da Escola W, junto aos professores formadores do CAEE/Sul, refletia sobre a necessidade de se promover o desenvolvimento do uso da Libras pelos alunos surdos e sobre quais as estratégias poderiam ser planejadas para que isso fosse efetivado dentro da proposta educacional bilíngue.

Essa realidade percebida entre os alunos surdos da Escola W é pertinente à realidade da maior parte dos surdos brasileiros, visto que, de acordo com Karnopp e Quadros (2001), 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras e que, portanto, não a usam desde a mais tenra idade com as crianças. Esse fato faz com que as crianças surdas tenham contato com a Libras tardiamente, geralmente, quando se chega à escola. Quando as crianças vão para a escola, elas precisam ter uma língua consolidada para interagirem com os professores e para construir seus conhecimentos, mas as crianças surdas da Escola W ainda apresentam-se num processo de aquisição da sua língua, e esse fato torna seu processo de escolarização mais moroso.

Por esse motivo, uma nova ação da proposta educacional bilíngue na escola se iniciou, no final do mês de fevereiro de 2014, apenas no período da tarde, que é o ensino de Libras como L1 para os alunos surdos, com a finalidade de desenvolver e de consolidar, nos alunos, a Libras. As aulas acontecem, diariamente, no primeiro horário, tendo duração de uma hora, cada, e não de quarenta e cinco minutos. Essa aula é ministrada por um professor surdo e dela participam três alunos surdos (ao final do primeiro semestre letivo de 2014, quando já havia findado as observações da pesquisa, mais um aluno surdo foi matriculado, no período da tarde, e também começou a participar das aulas de Libras como L1, porém este não foi contemplado na análise). Durante as aulas, foi possível notar que cada aluno possui um nível de conhecimento e de uso da Libras: (i) o primeiro deles, desde que nasceu, tem contato com surdos e com a Libras, possuindo nível maior de interação na língua; (ii) o segundo, teve o primeiro contato com a língua quando foi para a escola de Educação Infantil e apresenta pouco conhecimento da língua, bem como pouca interação com o professor e com os demais alunos; (iii) o terceiro, também, só teve contato com a língua quando foi para a escola de Educação Infantil e apresenta conhecimento ainda menor da língua, fazendo mais repetições da sinalização do professor e dos outros alunos e apresentando pouca interação, tanto com o professor quanto com os alunos.

Durante as observações das aulas de Libras, pude perceber que o professor usa a língua com construção sintática adequada e com todas as suas características peculiares de maneira natural, proporcionando, de fato, um momento de imersão à língua. Os recursos utilizados são pertinentes às idades das crianças, que varia entre seis a nove anos, e são apresentados de forma lúdica, o que chama a atenção das crianças. Durante as aulas, o professor cria estratégias de interação com as crianças e possibilidade de produção da língua. Um dos alunos, o que já possuía conhecimento da Libras, demonstra ser mais participativo, interagindo com mais intensidade com o professor e com os outros alunos; os outros dois alunos apresentam menor interação.

As estratégias usadas para o ensino da Libras demonstraram contribuir com um espaço de interação e de uso da língua de maneira natural, sendo um momento de imersão. O professor usa recursos didáticos que são extremamente visuais, como vídeos de histórias em Libras, como livros de imagens, como figuras, entre outros, dentro de temas que estão sendo abordados na escola, em cada mês, o que é pertinente no ensino de Libras como L1. Além disso, o professor cria espaço de interação por meio desses materiais, estimulando a produção, em Libras, de cada aluno, dentro de diversos contextos. Segundo Lodi e Moura (2006), por meio desses processos de interação em Libras, os alunos surdos internalizam a língua e a desenvolvem. Dessa forma, será construída sua base linguística para que seja possível o aprendizado de sua L2, o português escrito. Todo esse processo de desenvolvimento de sua L1 e, posteriormente, sua L2 dará possibilidade para que ele participe, nas mesmas condições que os alunos ouvintes, da continuidade de sua escolarização.

A proposta se apresenta bastante produtiva e importante, visto que utiliza estratégias pertinentes à criação de um ambiente de interação em Libras, de maneira espontânea, demonstrando contribuir para o processo de solidificação da aquisição da Libras, mas é importante ressaltar que durante essas aulas os alunos são retirados da sala e vão para o espaço da sala de informática. Para participar dessas aulas de Libras como L1, os alunos, então, perdem o conteúdo de outra aula. Isso é um ponto negativo dessa estratégia e precisa ser repensado dentro da proposta educacional bilíngue.

2.3.3 Ensino de Libras como L2

Como já foi descrito no subcapítulo “1.4 A Proposta do CAEE/Sul para a Educação de Surdos de Juiz de Fora”, uma das ações da proposta é o ensino, semanal, de Libras como L2, para todos os alunos ouvintes da escola, desde o 1º ano até o 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando quinze salas de aula. Para isso a escola conta com dois Professores Articuladores de Libras (PAs) que atuam quatro dias da semana, um no período da manhã e o outro no período da tarde. Até o primeiro semestre letivo de 2013, cada aula tinha a duração de cinquenta minutos, porém, a partir do segundo semestre letivo do mesmo ano, cada aula passou a ter duração de quarenta e cinco minutos (esse tempo está de acordo com as orientações da SE). Vale dizer que a aula de Libras, até o primeiro semestre letivo de 2014, não estava incluída na grade curricular da Escola W, portanto esse horário semanal ocupa outra aula, sendo acordado entre os professores e a equipe gestora. A seguir, essas aulas serão descritas e refletidas.

O primeiro PA (PA1) é surdo e busca sinalizar em todo o tempo em que está em sala de aula, tanto com os alunos quanto com os professores, dos quais, muitos frequentam o curso de Libras e já possuem habilidade linguística para se comunicarem em Libras. Caso algum professor não saiba se comunicar em Libras, o PA1 oraliza. É importante deixar claro que esse professor possui habilidade para se comunicar em Português oral e que faz leitura labial, fato este que, em vários momentos, foi observado.

Sobre a abordagem utilizada pelo professor, foi possível notar que, durante a aula, ele interage em Libras com os alunos, buscando estratégias para que eles o compreendam. Quando isso não é possível, o professor fala em português ou usa o quadro para fazer anotações. Durante as observações realizadas, pude perceber dois tipos de abordagens utilizadas por esse professor.

A primeira metodologia observada se exemplifica quando ele ensina a Libras, tendo como base o Português, um exemplo disso é quando ele ensina os sinais, selecionados por categoria semântica, associando-os às palavras, fora de contexto. O PA1 faz isso repetidas vezes, como forma de memorização. Como forma de sistematizar, ele interage com os alunos, em Libras, usando os sinais já ensinados, também dentro de frases fora de contexto. O Português também se torna a base da construção da sintaxe da Libras, ou seja, a construção frasal do professor em Libras sofre influência do Português. Dessa forma, o professor não usa a língua de maneira

natural, como ele mesmo costura usar para se comunicar com outros usuários da Libras e, por isso, os alunos não conseguirão identificar a verdadeira sintaxe da Libras, bem como as especificidades linguísticas, aprendendo, provavelmente, os sinais e usando-os na estrutura do português.

Segundo o PA1, ele faz a escolha de usar o Português escrito em algumas aulas, pois percebe que os alunos têm dificuldades com a escrita. Busca, então, unir o Português à Libras, como forma de desenvolver, além da Libras, o Português. Esse tipo de abordagem é um equívoco. Neves (2011) e Albres (2012) afirmam que é comum a utilização de abordagens que têm como base o Português, ensinando listas de palavras, divididas por classes semânticas, descontextualizadas, no ensino de Libras, o que prejudica a aprendizagem de importantes aspectos da língua, como sua sintaxe, como expressões não manuais, como construção espacial da língua, entre outros.

A outra metodologia observada se exemplifica na interação, em Libras, a partir de uma história contada, em sinais, utilizando livros de histórias infantis. A partir da contação de história, o professor interage com os alunos, em Libras. Dessa forma, o professor conseguiu usar, na sua sinalização, importantes elementos que caracterizam a Libras, como construções espaciais, expressões faciais e corporais, classificadores, entre outros. Esse tipo de aula não teve o Português como base, pois o professor utilizou as figuras do livro para contar a história, porém foi percebido que o professor ainda usa a estrutura do Português para sinalizar. Outro ponto importante dessa metodologia é que o professor utilizou recursos lúdicos compatíveis com a faixa de escolarização dos alunos.

Durante as aulas observadas, foi possível notar que os alunos interagem em Libras entre si e com o professor usando sinais em um nível bastante inicial, demonstrando o princípio de um aprendizado e de uso da língua. É interessante notar que os alunos já possuem uma conscientização de que pessoas surdas e ouvintes utilizam línguas diferentes para se comunicar. Isso se torna evidente quando chega um professor surdo na sala em que havia um professor ouvinte, falando em Português, e começa a sinalizar com os alunos e com o professor e, naturalmente, os alunos vão reduzindo a fala em Português e usando sinais para se comunicar com os professores e, até mesmo, entre eles. Mas o Português ainda surge em alguns momentos, quando, por exemplo, existe alguma dúvida relacionada a algum sinal. A minha presença como observadora, nas aulas, também demonstrou

esse evento, pois quando eu chegava à sala junto ao professor surdo, ele me apresentava e eu conversava com os alunos, somente, em Libras, o que os fez pensar que eu fosse surda, fazendo, então, com que eles, quando queriam conversar algo comigo, sinalizassem. Este é um ponto bastante positivo das aulas de Libras como L2 na proposta educacional.

Existe, porém, outro elemento que dificulta a interação em Libras dos alunos durante a aula: a configuração do espaço. Como a Libras é uma língua espaço-visual, é importante que todos os alunos e o professor consigam se ver. Em todas as aulas observadas, os alunos continuaram assentados e suas carteiras enfileiradas, o que dificulta que um aluno veja as produções, as perguntas, entre outros, do outro aluno, se este estiver fora do seu campo visual. O ideal seria que, durante todas as aulas, os alunos se assentassem em uma meia lua ou em círculo. Dessa forma, conseguiriam visualizar o professor e todos os outros alunos. Por ser essa língua de modalidade espaço-visual, o professor precisar lapidar no aluno ouvinte o desenvolvimento de percepção e de atenção aos elementos visuais, a coordenação motora fina, o uso de expressões faciais e corporais, a reorganização simbólica do conceito de língua, além da resignificação da espacialidade, como lugar de discurso (NEVES, 2011; ALBRES, 2012).

Esse momento da aula de Libras para os alunos, como já foi dito, ocupa um horário semanal da aula de outro professor e, pelas orientações da equipe gestora e da equipe do CAEE/Sul, os professores precisam ficar em sala de aula, acompanhando a aula de Libras. Segundo a ata de reunião do dia nove de abril de dois mil de treze, a equipe gestora orientou aos professores regentes que “durante as aulas de Libras é necessário que o professor regente esteja em sala de aulas, pois além desta estar dentro da carga horária do professor é um momento de formação em contexto” (Ata de Reuniões da Escola W do dia 09-04-14). Pude perceber que o comportamento do professor regente influencia diretamente o comportamento dos alunos. Isso se torna evidente, pois na sala de aula daqueles professores que conversam com o professor surdo em Libras e que acompanham a sua aula, os alunos utilizam a Libras com mais espontaneidade, interagindo mais com o professor surdo em Libras. Já na sala de aula daqueles professores que aproveitam o tempo para fazer outras atividades e continuam usando o Português, no momento da aula, os alunos interagem menos com o professor surdo em Libras e acabam utilizando, com mais frequência, o Português.

Além da abordagem utilizada pelo professor no ensino da Libras e do comportamento do professor regente, outro fator parece influenciar a questão da percepção dos alunos ouvintes, com relação ao seu interesse nessa língua. Segundo relato da equipe gestora, em uma conversa informal, os alunos ouvintes que estão na sala com surdos parecem compreender melhor a importância de se aprender a Libras e, até mesmo, apresentam melhor desenvolvimento no uso da língua, devido ao fato de estarem em contato diário com alunos e com professores surdos, bem como com ouvintes que sinaliza. Durante minhas observações, pude notar que essa afirmação se faz verdadeira: os alunos ouvintes de salas com surdos interagem mais com alunos surdos e com professores surdos, apresentando boa habilidade linguística.

O segundo PA (PA2) observado é ouvinte e apresenta abordagens diferentes das observadas do PA1. Usa, principalmente, o Português para interagir com os alunos, bem como com os professores regentes. Durante as aulas, pude perceber algumas abordagens de ensino da Libras. O PA2 trabalha com contação de histórias infantis, assim como o PA1, porém utiliza o Português e, simultaneamente, alguns sinais em Libras. Esse tipo de abordagem não contempla a Libras em uso e não permite que os alunos visualizem a Libras com todos os seus elementos sintáticos, haja vista a utilização de alguns sinais em simultaneidade com o Português oral. Além da prevalência do Português oral, o Português escrito também aparece em diversos momentos, como em registros no quadro, em atividades de sistematização, bem como no treino de datilografia, sabendo-se que a datilografia é um empréstimo linguístico do Português.

De acordo com a proposta educacional bilíngue, o momento das aulas de Libras são momentos de imersão à língua, para que os alunos possam experimentar o uso da Libras, percebendo os seus elementos visuais. Porém, esse tipo de abordagem impede que isso aconteça. Durante as minhas observações, pude perceber que os alunos interagem pouco em Libras entre eles e com o PA2, utilizando mais o Português, até mesmo nas salas com alunos surdos. Segundo Neves (2011), o ensino da Libras precisa contemplar situações de uso dessa língua de maneira natural, para que os alunos tenham possibilidade de contato com os aspectos da língua. Para isso, o professor pode criar estratégias de interação que exijam o contexto comunicativo, indo além de se ensinar o léxico.

Foi possível perceber que os dois professores utilizam abordagens diferentes no ensino de Libras como L2, porém é inviável fazer um comparativo entre o desenvolvimento linguístico dos alunos do turno da manhã com o dos alunos do turno da tarde, visto que a análise se baseia em observação. Alguns autores, como Gesser (2010), por exemplo, afirmam ser relevante o fato de o professor de Libras ser surdo para, assim, os alunos ouvintes terem contato com falantes nativos da língua, desde que tenha, porém, um ótimo nível de conhecimento da Libras e uma formação adequada e que esteja apto para ensinar. Refletindo sobre as observações realizadas, afirmo que o fato de o professor ser surdo, neste caso, o fez utilizar mais a Libras, porém ainda de maneira insuficiente. Portanto, o mais importante não é a questão da audição, mas, sim a abordagem utilizada pelo professor. O fato de ser surdo é importante, mas por outros fatores, como o de ser um modelo linguístico para as crianças surdas, o de serem protagonistas da educação de surdos, entre outros (ALBRES E SARUTA, 2013).

2.3.4 Formação para professores

A ação de formação que tem ocorrido, desde o início da implementação da proposta educacional bilíngue, é o curso de Libras para a equipe pedagógica, dentro da própria Escola W. A SE da PJF oferece aos funcionários da rede curso de capacitação de Libras, anualmente. Esse curso acontece em um espaço específico de formação da Prefeitura, no Centro de Formação do Professor²⁷. Com o início da implementação da proposta, houve um grande número de profissionais da Escola W interessados em participarem dessa formação. Por esse motivo, foi solicitado que houvesse uma turma do curso de Libras dentro da escola, visto que isso facilitaria a participação de mais profissionais. Desde 2012, funciona, então, na Escola W um curso de formação de Libras. A maioria dos participantes é professor, coordenador, gestor da Escola W, e outros professores de outras escolas.

²⁷ “Vinculado ao Departamento de Políticas de Formação (DPF), da Secretaria Municipal de Educação, o Centro de Formação do Professor de Juiz de Fora é um espaço para os profissionais, da educação, redimensionarem e reestruturarem o fazer pedagógico, voltado para a formação continuada, a realização de pesquisas, a participação em grupos, a partilha de experiências, a integração entre cultura e arte e a produção individual e coletiva. Criado em 19 de outubro de 1999, o Centro de Formação do Professor abriga, desde 2008, o Pólo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB), passando a denominar-se Escola de Formação e Capacitação Continuada de Professores da Educação Básica ‘CENTRO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PROFESSORA SOFIA DE ALENCAR’.” (<http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/conheca.php>)

O curso acontece uma vez por semana. As aulas são ministradas por dois professores, um deles é ouvinte e o outro é surdo, sendo dividida em dois momentos. O primeiro momento é ministrado pelo professor ouvinte e tem caráter teórico, sendo utilizados textos dentro de temáticas como a educação bilíngue, a LS, o ensino da Libras como L1 para os alunos surdos, o ensino de Libras como L2 para os alunos ouvintes, a aula de Português como L2 para surdos, o papel dos professores da bidocência, entre outros. Numa das aulas observadas, no segundo semestre de 2013, o professor ouvinte discutiu sobre a importância de se haver momentos sistematizados, nos quais alunos surdos estivessem todos juntos com um professor surdo, para que fosse trabalhado a Libras como L1 (no primeiro semestre letivo de 2014, se iniciou a aula de Libras como L1 para os alunos surdos). Isso demonstra que esse primeiro momento da aula proporciona a discussão, com embasamento teórico, sobre os aspectos da proposta educacional bilíngue dentro do contexto da Escola W. Normalmente, o professor conduz a discussão dos textos buscando refletir sobre como a implementação da proposta educacional tem sido conduzida. É importante ressaltar que, durante o momento da discussão teórica, o professor surdo não pode participar, visto que a discussão foi realizada em português e que não havia intérprete de Libras, somente em alguns momentos, quando eram direcionadas perguntas ao professor surdo e ele expunha a sua ideia, com a mediação linguística da professora ouvinte. Nesse caso, seria extremamente relevante que a PJJ disponibilizasse um profissional intérprete para fazer a mediação linguística durante toda a discussão teórica, para que, dessa forma, ele também pudesse contribuir.

O segundo momento é ministrado pelo professor surdo e tem caráter prático. A Libras é ensinada em seu uso e em seu contexto, por meio de materiais visuais e da interação na língua. Esse momento é tão relevante quanto o primeiro, pois a equipe da Escola W está em contato direto com os alunos surdos, principalmente com os professores bidocentes em Libras, e precisa saber interagir, efetivamente, com os alunos surdos. O objetivo desse momento, portanto, é desenvolver, na equipe pedagógica, níveis de bilinguagem, para que ela possa interagir com os alunos surdos e com também alunos ouvintes, em Libras.

Considero a formação de professores um dos principais pontos para o sucesso da implementação da proposta educacional, pelo fato de serem os professores os principais protagonistas da educação. Segundo Skliar (1998), para se

pensar em educação bilíngue, os professores precisam refletir sobre os caminhos pedagógicos e sobre as intervenções, repensando, então, sobre as suas práticas, que se dão nesse espaço. O ensino precisa contemplar todos os alunos, ouvintes e surdos, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. A importância da Libras é inegável, dentro de uma concepção bilíngue de educação, mas não é o único ponto a ser pensado. As estratégias de ensino que explorem a potencialidade visual também precisam ser refletidas, o que diz respeito ao que Campello (2008) denomina semiótica imagética, ou seja,

um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados “olhares surdos”, que podem ser cultivados também como recursos didáticos. (p. 242)

Devido a isso, pode-se perceber que essa formação é importante para que a equipe pedagógica da Escola W, junto à equipe do CAEE/Sul, que ministra o curso de Libras, tenha possibilidade de discutir sobre estratégias e sobre metodologias, para que a implementação da proposta aconteça de maneira mais efetiva. Eles refletem sobre os pontos que precisam ser modificados e pensam, juntos, em meios para isso. A Escola W está ainda no início do trabalho de implementação da proposta educacional bilíngue, buscando, ainda, estratégias que, efetivamente, possam contemplar a educação bilíngue para os alunos surdos, bem como para os alunos ouvintes. Por ser um momento muito importante para a formação dos professores, dos coordenadores e dos gestores, é imprescindível que todos os profissionais da escola participem. O número de participantes é significativo, porém ainda não é a totalidade.

2.3.5 Atuação dos professores da bidocência

Esse tópico foi observado durante o primeiro semestre letivo de 2014. As aulas ministradas pelos professores bidocentes em Libras eram de Matemática (a cada ano é selecionada uma disciplina para ser ministrada em Libras).

Como já foi especificado sobre a proposta educacional bilíngue, as salas de aula que possuem alunos surdos têm a sua dinâmica reorganizada, para que os alunos se tornem bilíngues, devendo o Português e a Libras assumir o mesmo *status*, como língua de instrução. Enquanto as demais salas possuem um único

professor a cada aula, nas salas com surdos, além dos dois professores bidocentes que ministram Português e Matemática, tem o professor que ministra História e Geografia, o que ministra Ciências, o que trabalha com Educação Física, o que trabalha com Informática, o que trabalha com Biblioteca e o que ministra Libras, totalizando, assim, nove professores envolvidos. É importante ressaltar que a análise proposta para esse subcapítulo diz respeito apenas às aulas de Português e de Matemática.

Dentre as cinco salas de aula com surdos da Escola W, três delas possuem dois professores bidocente ouvintes e duas delas possuem um professor bidocente ouvinte e outro surdo. Esse fato diferencia a dinâmica das aulas entre as salas, pois, como foi observado, quando os dois professores bidocentes são ouvintes, enquanto o professor ministra a aula de Português, em Português o outro professor ouvinte interpreta o que é dito e, em alguns momentos, deixa a interpretação para usar outra estratégia de ensino que julga mais adequada para os alunos surdos. Isso mostra que o professor bidocente em Libras, que é ouvinte, transita entre interpretar e ministrar a aula, tendo autonomia para escolher o momento mais adequado para cada um deles.

Quando a aula de matemática é ministrada pelo professor ouvinte, em Libras, o outro professor não faz a interpretação para o Português. O professor utiliza algumas estratégias para que os alunos compreendam o que está sendo ensinado, visto que os alunos não possuem alto nível de conhecimento em Libras. Algumas das estratégias observadas foram (i) usar construções sintáticas bastante simples, (ii) fazer anotações no quadro, (iii) usar materiais impressos e escritos e, em alguns momentos, (iv) usar o Português Oral, buscando confirmar que os alunos compreenderam o que foi explicado em Libras. O outro professor fica atento aos alunos e também esclarece as dúvidas, ora em Libras ora em Português, buscando dar apoio. Pude perceber, também, que, durante as aulas de matemática em Libras, os alunos demonstraram estarem compreendendo as aulas, interagindo com o professor, também em Libras, respondendo perguntas feitas por ele ou, quando não compreendiam algum sinal utilizado ou algo que foi explicado, perguntando-o, ora em Libras ora em Português.

A dinâmica se torna um pouco diferente quando um dos professores é surdo, pois, em nenhum momento, faz-se a interpretação para Libras do que o professor fala, em Português, até mesmo pelo fato de o professor não ter o insumo auditivo

para, assim, fazer a interpretação. Neste caso, quando o professor ouvinte ministra a aula em português, para os alunos ouvintes, o professor surdo ministra a aula em Libras, para os alunos surdos, com a mesma autonomia para buscar suas próprias estratégias de ensino. Quando o professor surdo percebe que o aluno surdo não está compreendendo ou avançando no desenvolvimento da disciplina de Português, ele retoma conteúdos anteriores. Em vários momentos, pude perceber que isso aconteceu. Nos momentos em que o professor ouvinte se dirige aos alunos surdos ou ao professor surdo, a interação se dá Libras, da mesma forma que se dá quando o professor surdo se dirige aos alunos ouvintes ou ao professor ouvinte.

Outro fato importante de ser analisado é que, enquanto o professor ouvinte falava em Português, sem fazer anotações no quadro, em alguns momentos, o professor surdo parecia ficar sem saber, ao certo, o que deveria ensinar, mas quando o professor ouvinte fazia anotações no quadro ou quando distribuía material escrito, o professor surdo tinha em que se basear a aula. Isso pode ser atribuído ao fato de os professores não terem planejado as aulas, em conjunto. As orientações dadas aos professores da bidocência foram: que o planejamento e que a construção das aulas de Português e de Matemática fossem feitas em conjunto. Porém, segundo relatos dos próprios professores, isso não acontecia de fato, eles buscavam conversar sobre o planejamento, mas cada um elaborava o planejamento da aula a qual iria ministrar. Durante as observações, pude perceber que, em alguns momentos, o professor surdo deixava de passar algumas informações importantes ao conteúdo. Logo, a falta do planejamento, em conjunto, pode prejudicar o aprendizado, principalmente, dos alunos surdos. O protagonismo dos surdos parece não ser tão efetivo no processo do ensino, sendo necessário que exista maior participação.

Quando as aulas de Matemática eram ministradas pelo professor surdo, foram observadas as mesmas estratégias utilizadas, como construções sintáticas simples, anotações no quadro, materiais impressos e escritos e, em alguns momentos, o Português Oral, buscando confirmar que os alunos compreenderam o que foi explicado em Libras. É importante ressaltar que os professores surdos possuem nível de oralidade que o permitem se comunicar com os alunos ouvintes, também em Português. Durante essas aulas, o professor ouvinte também ficava atento para dar apoio aos alunos e os alunos buscavam interagir, em Libras, com os dois professores.

É interessante notar que os alunos compreendem e respeitam essa dinâmica, pois quando a aula acontece em Português para os ouvintes e em Libras para os surdos, os alunos interagem em Português entre si e com o professor, e quando é ministrada, somente, em Libras, os alunos interagem, também, em Libras com o professor e entre si. Outra questão importante é que os dois professores são responsáveis por todos os alunos, não fazendo a distinção de, por exemplo, os alunos ouvintes serem de responsabilidade do professor ouvinte e os alunos surdos serem de responsabilidade do professor surdo. Isso é bastante evidente e mostra a importância de o professor ouvinte também se comunicar em Libras.

A seleção dos professores que atuam na bidocência em Libras baseia-se, principalmente na sua formação, que precisa ser em Pedagogia, e no seu nível de conhecimento da Libras. Porém, outro fator que se faz importante é a preferência para que sejam professores surdos, justamente pela fundamental importância de se ter na escola modelos linguísticos que contribuam com a construção linguística e identitária dos alunos surdos, que acontece no cotidiano da escola. Quadros (2005, p. 29) afirma que as crianças surdas precisam “desfrutar do encontro surdo-surdo”, para terem a oportunidade de conhecerem um mundo que é essencialmente visual. Porém, professores ouvintes também fazem parte desse trabalho, e a orientação dada é que eles precisam utilizar a Libras, tanto para ensinar quanto para se comunicar, assim como fazem os professores surdos, para que, dessa forma, todos os alunos estejam em contato direto, tanto com o Português quanto com a Libras.

Veja, a seguir, um quadro comparativo retirado da proposta educacional para que seja possível compreender, melhor, o que a Escola W e o CAEE/Sul denominam bidocência:

Quadro 2: O que é e o que não é Bidocência?

O QUE É	O QUE NÃO É
Ensino compartilhado: as duas professoras planejam e executam juntas em português e em libras.	Professora regente e intérprete. Professora regente e professora articuladora.
Português e Libras em <i>status</i> de equivalência, independente do número de usuários.	Aulas em português com interpretação em Libras.

Efetivação de metodologias, de estratégias, de recursos e de organização espacial, que contemplem a educação de surdos em sua totalidade.	Somente a presença de Libras ou de recursos visuais na sala já atente as necessidades dos surdos.
Língua de sinais usada naturalmente com <i>status</i> de língua em todos os espaços da escola.	Somente os professores que trabalham com bidocência conversam em Libras.
Adaptação dos espaços físicos da escola (sinalização das placas com materiais duráveis no padrão da ABNT, sinais luminosos, entre outros).	Espaços que acolhem alunos surdos não precisam de adaptações físicas na estrutura da escola, apenas do facilitador linguístico.

Fonte: Proposta Educacional Bilingue Escola W/CAEE/Sul, 2012.

Após as observações, ficou evidente que, nas salas em que os dois professores eram ouvintes, o professor da bidocência em Libras deixava de sinalizar algumas vezes e falava em Português com outros professores ou com os alunos ouvintes e que, muitas vezes, os alunos surdos perdiam informações. Porém, no momento em que estavam ministrando algum conteúdo em Libras, geralmente as informações não eram perdidas, ou seja, o aluno surdo não tem um modelo linguístico forte, mas seu processo de ensino parece ser mais consistente. Essa situação ainda não contempla as especificações de um professor bidocente, visto que, de acordo com a proposta educacional, o Português e a Libras precisam ter *status* de equivalência.

Nas salas de aulas em que um dos professores era surdo, a comunicação em Libras era mais efetiva e os alunos estavam por mais tempo em contato com a Libras. Porém, como já foi esclarecido, algumas vezes, importantes informações do conteúdo eram perdidas, ou seja, o aluno surdo tem um modelo linguístico forte, mas seu processo de ensino parece ser menos consistente. Essa situação ainda não contempla, também, as especificações de um professor bidocente, devido ao fato de ser necessária a utilização de metodologias e de estratégias que visem à educação dos alunos surdos, em sua totalidade.

Outro aspecto importante, que merece ser refletido, é o planejamento das aulas. Segundo a proposta, o planejamento deve ser realizado em conjunto entre os dois professores da bidocência, para que, juntos, possam refletir sobre as estratégias, as metodologias e os recursos utilizados nas aulas para contemplarem o

processo educacional dos surdos. Por isso, é preciso que exista, na Escola W, maior orientação aos professores, com relação a todos esses aspectos, e que a formação oferecida a eles possa contribuir para o desenvolvimento de um processo educacional bilíngue em que nenhum aluno esteja em desvantagem de ensino.

2.3.6 Gestão na educação bilíngue

A Escola W conta com uma equipe gestora composta por um diretor, dois vices-diretores e quatro coordenadores. Essa equipe demonstrou apoio e abertura para a implementação da proposta educacional bilíngue, desde o ano de 2012, quando se iniciaram as ações, isso porque a equipe acredita na educação bilíngue para surdos e acredita que as ações propostas também podem ser vantajosas para os alunos ouvintes. O posicionamento da equipe é o de considerar a proposta como sendo importante e necessária de acontecer na Escola W, visto que tem alunos surdos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo relatos da equipe gestora, no ano de 2012 a proposta educacional bilíngue ainda era muito incipiente, devido ao fato de estarem iniciando um novo trabalho, optando, portanto, por não acrescentá-la no PPP da Escola W. Algumas mudanças e ajustes ainda precisariam ser feitos para tornar a proposta ainda mais viável. Já no ano de 2013, a equipe considerou que a proposta estava mais sólida e estruturada, e suas ações estavam ainda mais condizentes com a concepção de educação bilíngue, julgando, então, fundamental que a proposta fosse inserida no PPP, no ano de 2014. Dessa forma, estariam institucionalizando essa concepção de educação e fortalecendo a continuidade das ações pela próxima equipe gestora que assumirá a função, buscando, com isso, evitar o retrocesso da proposta. Essa decisão foi tomada a partir de discussões realizadas entre toda a equipe pedagógica e demonstra que, realmente, a equipe apoia a proposta e acredita na sua concepção.

O gestor escolar possibilita, na medida da articulação que promove, a discussão das propostas educacionais garantindo o princípio fundante da gestão democrática, que é a autonomia pedagógica. Neste propósito, a promoção atual de uma educação bilíngue apenas traria algo de novo se, e somente se, rompesse com as práticas que normalizam, ou seja, se pudesse inventar práticas novas que demandassem novos saberes ou novos sistemas de verdades sobre a surdez, os surdos e suas culturas. (GIORDANI, 2010, p101)

A equipe gestora busca fazer um trabalho coletivo entre eles e com os professores, reunindo-se, anualmente, para discutir a reelaboração do PPP. Um exemplo disso é que, no ano 2013, esse documento orientava que para atuar na bidocência o professor, necessariamente, precisaria saber se comunicar em Libras, visto que trabalharia na sala de aulas com surdo. Por isso, na organização das turmas, os professores com mais tempo de serviço na escola não mais teriam preferência para trabalhar nessas salas, mas, sim, o professor que apresentasse habilidade linguística em Libras. Já para o ano de 2014 alguns professores defenderam a ideia de que a proposta educacional bilíngue não contemplava apenas as salas com surdos, mas a escola, como um todo, e que, por isso, todos os professores deveriam ter a oportunidade de trabalhar como bidocentes, mesmo não tendo a habilidade linguística para isso. Como foi a posição da maioria dos que participaram da reunião, mesmo sendo um fator agravante para a falta de interação em Libras, foi acrescentado ao PPP, para o ano de 2014, que mesmo professores sem habilidade comunicativa em Libras, poderiam atuar na bidocência.

Segundo Lück (2000), esse tipo de gestão demonstra uma política de autonomia, em que se compartilham a gestão e as decisões a serem tomadas. Sustenta que todas as questões envolvidas na educação dizem respeito à coletividade. A autora afirma que

a autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria.
(p. 21)

Dessa forma, a equipe gestora busca fortalecer as ações realizadas na proposta educacional bilíngue junto à equipe de professores.

Outro ponto importante na postura da equipe gestora é a busca por formação em Libras e por conhecimento da educação bilíngue. No ano de 2013, uma parte da equipe participou do curso de formação de Libras que é oferecido pela SE e que acontece no espaço da Escola W, buscando participar das reflexões sobre a LS, sobre os alunos surdos, sobre o ensino bilíngue, entre outros. No ano de 2014, toda a equipe gestora participou da formação. Pude perceber que os professores surdos

têm livre acesso à maior parte da equipe gestora, podendo discutir qualquer assunto sobre a escola sem a necessidade de intérprete de Libras, assim como os alunos surdos também têm acesso. Isso demonstra que a equipe tem dado a devida importância à Libras dentro da interação com os indivíduos surdos na escola. Lück (2000) afirma que o sucesso de uma escola está diretamente relacionado à competência do gestor ou, como no caso da Escola W, equipe gestora, sendo fundamental, então, ao gestor escolar a formação continuada para acentuar sua profissionalização.

2.3.7 O uso da Libras no espaço educacional

Durante as observações realizadas no segundo semestre letivo de 2013 e no primeiro de 2014, foi possível perceber que a Libras circulava livremente no espaço educacional, ou seja, além da sala de aula os alunos surdos e os professores surdos se comunicavam em Libras com a equipe gestora, com os cantineiros, com os secretários e com muitos dos alunos ouvintes, devido às ações de disseminação da Libras no ambiente educacional para toda a comunidade escolar. Segundo a proposta, são realizadas

formação continuada em serviço: Formação para o trabalho com Surdos desenvolvida no contexto da escola. As crianças, funcionários e demais membros da comunidade escolar aprenderão libras em contexto. As professoras que atuam na bidocência serão as responsáveis por possibilitar esse aprendizado. No que se refere ao cotidiano da sala de aula, propiciar metodologias, estratégias, recursos e organização espacial, que contemplem a educação de surdos em sua totalidade, que não se restringe apenas a presença da língua na sala.

Língua de Sinais com a comunidade escolar por imersão: Pensar ações que possibilitarão o contato da comunidade escolar com a língua de sinais, como por exemplo entrada e saída dos alunos da escola, participação em eventos onde a primeira língua será língua de sinais. Entendimento de Língua de Sinais como uma LINGUA OFICIAL BRASILEIRA. (PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE, 2012, P. 3)

De maneira sistematizada, em 2012, foi realizada capacitação para os funcionários da escola, os quais se comunicam com as crianças surdas e com os professores surdos, em Libras, ainda de maneira inicial. No mesmo ano se iniciou o curso de capacitação de Libras, oferecido pela SE de Juiz de Fora, do qual professores, gestor e coordenadores participam, desde então. Outra forma

sistematizada é o ensino de Libras como L1 para todos os alunos ouvintes, realizado pelos PAs. Além disso, a presença de professores surdos, bem como de alunos surdos, ambos sinalizadores, na Escola W, contribui, diretamente, para a evolução da habilidade linguística, o que faz com que, em todos os espaços da escola, exista a necessidade de interação em Libras. Isso acontece na sala de aula, com os professores, com os alunos, tanto ouvintes quanto surdos, na cantina, no momento da merenda, no pátio, no momento do recreio e das brincadeiras, na sala da direção, na secretaria, na biblioteca, enfim, o fato de estarem presentes alunos surdos e professores surdos, bem como ouvintes que estão desenvolvendo essa língua, torna bastante evidente o uso da Libras dentro da escola.

Quase toda a equipe gestora já apresenta habilidade comunicativa em Libras. Portanto, quando um professor surdo precisa conversar sobre algo, assim como acontece corriqueiramente com os professores, não existe a necessidade de um intérprete de Libras fazer a mediação, pois ela já possui habilidade suficiente para interagir em Libras com ele. Outro ponto bastante interessante é o fato de os alunos ouvintes, uma parcela deles, se comunicar em Libras com os alunos surdos, bem como com os professores surdos. Mesmo que em um nível ainda inicial, as aulas de Libras e o contato com os indivíduos surdos na escola já promoveram uma maior interação entre pessoas ouvintes e pessoas surdas. É interessante notar, por exemplo, que, durante as aulas, quando o PA, surdo, entra em sala, aos poucos, as crianças vão parando de falar em Português e começar a sinalizar, de maneira natural, sem que seja necessário orientá-las para, a partir daquele momento, sinalizarem para o professor surdo. O mesmo acontece quando se muda a língua de instrução: os alunos vão parando de falar em Português, não só com o professor, mas, também, entres si. Esse é um ponto extremamente positivo, pois, para que uma escola seja considerada, de fato, bilíngue, é preciso que todos os envolvidos consigam transitar, pelo menos minimamente, entre as línguas em questão, e que todos os espaços sejam bilíngues.

Alguns funcionários, que já participaram do curso de capacitação ou que já fizeram outro curso de Libras, quando entram em sala de aula para dar algum recado para o professor ou para a turma e percebem que o professor surdo está ministrando a aula, também buscam sinalizar. Mas isso não acontece com todos os funcionários, pois alguns ainda não participaram do curso de formação, e, então, nesse caso, observei duas situações: uma em que o professor bidocente interpreta o

recado e outra em que não acontece nem a interpretação – o aviso é falado, mas o professor surdo não o compreende.

Pude perceber, também, certa diferenciação no uso da Libras em sala de aula, por parte dos alunos ouvintes, em sala com surdos, em que o professor da bidocência é surdo, e em sala com surdos que em que o professor da bidocência é ouvinte. No primeiro caso, a interação em Libras acontece de maneira mais constante. O professor surdo sinaliza com mais frequência que os alunos surdos com os alunos ouvintes e com os outros professores, mas, em alguns momentos, quando percebe que não foi compreendido, ele oraliza. No segundo caso, quando o bidocente em Libras é ouvinte, de acordo com as orientações da proposta, ele precisa ter o mesmo comportamento linguístico que o surdo, interagindo todo o tempo em Libras. Porém, ele tende a usar o Português para se comunicar com os outros professores da sua sala e, em alguns momentos, faz o mesmo com os alunos ouvintes. Isso reflete, diretamente, o desenvolvimento linguístico dos alunos ouvintes. Foi possível perceber, mesmo não sendo possível medir o nível de habilidade, que na sala de aula com professor bidocente surdo os alunos interagem mais em Libras do que na sala com professor bidocente ouvinte. Isso mostra a importância de se ter um modelo linguístico forte, em contato diário, para que as crianças possam estar imersas na Libras.

Quadros (2005) afirma, com relação às crianças surdas, que é extremamente importante elas terem contato, diariamente, com surdos adultos sinalizadores, para poderem consolidar a aquisição da Libras e para construírem a sua identidade, pautada na questão visual. Portanto, é possível perceber que a presença de professores ouvintes sinalizadores é importante, na promoção do uso da Libras no espaço escolar, porém ficou evidente que os professores surdos fortalecem ainda mais esse processo.

3 PENSANDO EM ESTRATÉGIAS

Após a reflexão sobre as possibilidades e os caminhos para a educação bilíngue para surdos e como tem sido implementada a proposta educacional bilíngue na Escola W, construo, neste capítulo, um Pae, o qual é a reelaboração da proposta já existente (ver Anexo 1), propondo ações complementares às que já estão sendo feitas na proposta educacional bilíngue, e possíveis modificações de algumas outras. O principal objetivo dessa reelaboração é contribuir com a efetividade dessa implementação, propondo estratégias e caminhos para torná-la uma política pública, sendo possível, assim, de ser implementada também em outras escolas da rede de diferentes regiões da cidade, podendo contemplar uma quantidade significativa de surdos e de ouvintes.

3.1 Compreensões sobre a análise realizada

Por meio da observação realizada no segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014, da análise documental e do embasamento teórico é possível constatar que a proposta educacional bilíngue implementada na Escola W tem sido bastante vantajosa e importante para a promoção da educação bilíngue das crianças surdas e das crianças ouvintes, nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, anos iniciais. Ficou evidente que a Escola W, junto ao CAEE/Sul, está buscando, de fato, implementar uma nova proposta educacional, dentro do viés bilíngue, visto que as ações têm ocorrido de maneira gradativa, de acordo com o que a escola percebe que está sendo proveitoso para todos os alunos.

É importante ressaltar que a proposta não tem sido para que a escola se transforme uma escola bilíngue, mas, sim, para que algumas salas sejam bilíngues, sendo essas as classes que têm alunos surdos, já que as ações as têm contemplado, diretamente. Nas salas que não têm alunos surdos, a ação realizada é o oferecimento do ensino de Libras como L2. Esse fato não se torna negativo e nem impeditivo, no que diz respeito ao desenvolvimento da proposta educacional, já que no próprio Decreto nº 5.626/05, Artigo nº 22, tem-se a orientação da criação de “1 - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental”. Portanto, a proposta está cumprindo importantes aspectos de uma educação bilíngue, os quais serão citados a seguir.

Vale lembrar que as constatações referem-se às observações da dinâmica da escola, assim como das estratégias utilizadas. Não foi possível, entretanto, analisar possíveis avanços no que tange ao desenvolvimento escolar dos alunos.

3.1.1 Os alunos

Como foi descrito no capítulo anterior, a maior parte das crianças surdas chegou à Escola W sem ter, ainda, desenvolvido uma L1. A LS, de modalidade espaço-visual, é a língua natural a ser adquirida pelos surdos. Portanto, para que uma criança surda desenvolva a sua L1, é necessário que ela tenha contato com indivíduos surdos ou com ouvintes sinalizadores, bem como que ela tenha possibilidades de interação em LS, cotidianamente (QUADROS, 1997, 2004, 2005; QUADROS e PATERNO, 2006; SKLIAR, 1997^a, 1999; ALBRES e SARUTA, 2013; CAMPELO, 2008; KARNOPP e QUADROS, 2001; LODI e MOURA, 2006).

Ficou evidente que a maior parte das crianças surdas da Escola W teve contato tardio com a Libras, pois, com exceção de uma criança surda que é filha de surdos, em casa, suas famílias não conheciam e não usavam a Libras para se comunicar com seus filhos, sendo o primeiro contato das crianças com essa língua na escola de Educação Infantil, em que, semanalmente, um professor de Libras ensinava a língua como L2 para todas as crianças. Esse espaço educacional ainda não contemplava o ensino de Libras como L1; também não proporcionava momentos de interação na língua, visto que esse professor estava na escola uma vez por semana e que os outros professores não usavam a Libras no processo de ensino. Outro fator é que os familiares dos alunos surdos também não eram contemplados com o curso de Libras oferecido pelo CAEE/Sul.

As crianças surdas começaram a ter contato com a Libras, de maneira mais efetiva e rotineira, quando foram matriculadas na Escola W, para participarem da proposta educacional bilíngue, e quando os seus familiares começaram a participar do curso de Libras no CAEE/Sul. A proposta engloba alguns fatores que se mostraram determinantes para promover o desenvolvimento da L1 aos alunos surdos, sendo eles: (i) professores bidocentes que conheçam e usam a Libras durante todas as aulas, ou seja, aulas ministradas em Libras; (ii) o curso de formação para toda a equipe pedagógica e para os demais funcionários; (iii) a

presença de professores surdos na escola; (iv) o ensino de Libras como L2 para as crianças ouvintes; (v) o ensino de Libras como L1 para as crianças surdas.

3.1.2 Os professores, a sala de aula e o ensino

A proposta educacional bilíngue apresenta uma nova dinâmica de ensino, em que dois professores regentes ficam na sala de aula, na maior parte do tempo, para trabalharem com toda a turma. Inicialmente, ficou acordado no PPP da Escola W que poderiam assumir a bidocência professores capazes de usar a Libras no processo de ensino e que, preferencialmente, fossem surdos. No período da manhã todos os quatro professores da bidocência são ouvintes, mas usam a Libras; no período da tarde, dos seis professores, dois são surdos, mas, também, todos usam a Libras. Foi possível perceber que, no segundo semestre de 2013, todos os professores eram capazes de usar a Libras para ensinar os conteúdos e que eles proporcionavam, de fato, momentos de interação, por meio dessa língua, entre os alunos surdos. Ficou evidente que os professores surdos conseguiam promover um uso maior da língua no espaço educacional, visto que a Libras é a sua L1. Já os professores ouvintes, em alguns momentos, preferiam usar o Português oral. Porém, devido a uma decisão da maioria da equipe pedagógica, para o ano de 2014, foi alterada, no PPP da escola, a prerrogativa de que apenas professores que conhecessem e que usassem a Libras poderiam assumir a bidocência. No primeiro semestre de 2014, um professor que não conhece a Libras e, portanto, não a usa com os alunos, assumiu o cargo de bidocente, com a função de ministrar a aula em Português. Pude perceber que a interação do aluno surdo reduziu-se, assim como o trabalho em conjunto com o outro professor bidocente que ministra a aula em Libras, quando este era surdo. Pode-se dizer, então, que os professores surdos mostraram ser referências linguísticas mais sólidas para as crianças surdas.

O curso de Libras oferecido pela SE, o qual acontece dentro do espaço da Escola W, promove um importante espaço de formação para os professores, os gestores e para os coordenadores, visto que tem proporcionado o desenvolvimento do uso da Libras por toda a equipe que o frequenta. Professores da bidocência, bem como professores que não atuam nas salas com surdos, conseguem se comunicar (muitos de forma básica, ainda) com os alunos e com os professores surdos. Parte da equipe gestora também apresenta capacidade para interagir com os indivíduos surdos. Parte dos funcionários, como algumas cantineiras, por exemplo, também

participaram do curso de formação que aconteceu no início da implementação da proposta educacional bilíngue e também são capazes de se comunicarem em Libras com as crianças surdas, de maneira básica. Dessa forma, os alunos surdos têm a possibilidade de se comunicar em Libras nos diversos espaços da escola, porém o uso da Libras, na escola, por todos os profissionais, ainda, precisa ser aperfeiçoado, para que a comunicação se torne, cada vez mais, efetiva.

A presença de professores surdos na escola é um dos fatores que julgo mais importante para a questão do desenvolvimento e da consolidação da Libras, por parte dos alunos surdos, visto que estes professores são referências linguísticas e identitárias. Albres e Saruta (2013) afirmam que os professores surdos capacitados, que atuam como atores da educação de surdos, podem promover, significativamente, a construção linguística e identitária dessas crianças. Isso ficou evidente na observação das aulas em salas com surdos, nas quais os dois professores da bidocência são ouvintes, e em salas em que um professor é surdo e o outro é ouvinte. No segundo caso, o professor surdo usa mais a Libras para se comunicar com os alunos surdos, com os alunos ouvintes e com outros professores, proporcionando, assim, mais momentos de interação nessa língua.

A presença de professores surdos na escola promove também o uso da Libras nos demais espaços, alterando a dinâmica da escola. Normalmente, em escolas inclusivas, o aluno surdo só consegue se comunicar em Libras com outros surdos que sinalizam e com o IE. Porém, na nova dinâmica da Escola W, os alunos surdos têm acesso a parte da equipe gestora, podendo conversar sobre os assuntos pertinentes ao seu trabalho, sem a necessidade de intermediação linguística dos intérpretes. Isso faz com que os profissionais sintam mais necessidade de se capacitarem em Libras, o que, conseqüentemente, promoverá o maior uso da língua no espaço educacional e contribuirá com as possibilidades de interação dos alunos surdos.

O ensino de Libras como L2 para as crianças ouvintes se mostrou extremamente relevante para os processos de interação entre os indivíduos surdos e ouvintes. Na proposta educacional bilíngue, um ponto a ser desenvolvido é a bilingüidade das crianças ouvintes, visto que a proposta não é voltada apenas para as crianças surdas. Para isso, existe um PA, no período da manhã, e um PA, no período da tarde, que ministra a disciplina em todas as salas de aulas, mesmo nas salas em que não há alunos surdos, haja vista a importância de todos poderem

desenvolver um nível de bilinguagem para serem capazes de interagir, tanto em Português quanto em Libras.

Durante as observações, pude perceber que, nas salas de aula com surdos, os alunos compreendem melhor a proposta do ensino de Libras, visto que têm aluno surdo em sala, e buscam se comunicar com ele nessa língua. Mesmo não sendo possível medir o nível de bilinguagem, é possível afirmar que, nas salas que não têm alunos surdos, os alunos ouvintes parecem ter desenvolvido menos a comunicação em Libras, não sendo, ainda, capazes de se comunicar com os professores e com os alunos surdos. Pude perceber, com relação às abordagens utilizadas, que algumas não contemplam as especificidades da língua e que, portanto, precisam ser repensadas algumas estratégias de ensino, bem como a estrutura sintática da Libras construída pelos professores. É importante ressaltar a importância de se incluir a disciplina de Libras como L2 no currículo da Escola W, buscando fortalecer a estrutura que está sendo criada na escola para a implementação da proposta educacional bilíngue.

A última ação da proposta que teve início no primeiro semestre letivo de 2014 é a aula de Libras como L1 para os alunos surdos que estudam no turno da tarde. As aulas acontecem diariamente e a disciplina é ministrada por um professor surdo. Percebi que a aula proporciona aos alunos momentos efetivos de interação em Libras: o uso da língua é natural, sendo respeitadas as suas especificidades, os materiais didáticos, bem como as estratégias são extremamente pertinentes, consistindo em uma importante ação dentro da proposta educacional bilíngue no contexto da Escola W, visto que parte dos alunos surdos começou a ter contato com a Libras, tardiamente. Barbosa, Neves e Barbosa (2013) afirmam que a aquisição da Libras pelas crianças surdas é fundamental para o aprendizado dos conhecimentos escolares, bem como é condição para o aprendizado da sua L2, o Português. Assim, é imprescindível que a escola ofereça o ensino dessa língua como L1. Porém, é preciso ser pensada a elaboração de um currículo de Libras como L1, assim como o horário em que a aula acontece, já que os alunos perdem o conteúdo, diariamente, da primeira hora da aula e que há a necessidade de oferecimento dessa aula, também, aos alunos do turno da manhã, buscando chegar a uma melhor isonomia da proposta entre os turnos.

Com relação à formação em contexto oferecida pela SE à equipe pedagógica, é possível afirmar que os professores são capacitados para ministrarem as aulas

tanto sobre o conteúdo teórico, que se refere à educação de surdos, quanto para o ensino prático da Libras. O momento de formação possibilita aos participantes a reflexão sobre as questões que fazem parte do contexto de sua realidade de trabalho, o que contribui, diretamente, com a atuação dos professores, principalmente dos que são bidocentes. É possível afirmar, também, que os profissionais demonstraram ter desenvolvido competência linguística que permite fazer o uso da Libras, ainda que em nível básico.

Alguns professores envolvidos na proposta educacional bilíngue e que atuam em sala com surdo, bem como os que não atuam nessas salas, porém, ainda não participam do curso de formação, que é oferecido dentro do próprio espaço da Escola W. Para que a escola possa oferecer uma educação bilíngue, é extremamente importante que toda a equipe pedagógica participe da formação de Libras, visto que é uma proposta abrangente e que pode, a qualquer momento, um aluno surdo se matricular em qualquer ano de ensino, entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, é preciso que toda a equipe esteja preparada para assumir a função de professor bidocente, mesmo que continue ministrando a aula em Português. É preciso que toda a equipe tenha o conhecimento da proposta, das ações que estão sendo implementadas e dos aspectos pertinentes a uma educação bilíngue (Libras/Português), para que a proposta tenha maior efetividade.

3.1.3 Os gestores e o CAEE/Sul

A equipe gestora demonstrou estar bastante envolvida com o desenvolvimento da proposta educacional bilíngue, na Escola W. Sua participação contribui diretamente para a efetividade da proposta, visto que participa do curso de formação, busca, junto à equipe pedagógica, estratégias para consolidar a proposta na escola, incluiu a proposta no PPP de 2014 e informou toda a equipe pedagógica a respeito de algumas ações da proposta (essa informação está evidente em algumas atas de reuniões pedagógicas do segundo semestre letivo de 2013 e do primeiro de 2014). É preciso que a equipe gestora promova mais momentos de diálogo com os familiares, visando à orientação e a esclarecimentos sobre a proposta educacional bilíngue, já que a família se torna essencial para o desenvolvimento do aluno e que os familiares dos alunos surdos demonstraram não ter conhecimento sobre as ações da proposta.

O CAEE/Sul tem papel fundamental na implementação da proposta educacional bilíngue, pois está construindo, junto à equipe pedagógica e à equipe gestora da Escola W, as estratégias que melhor contemplem a promoção da educação bilíngue. A equipe do CAEE/Sul participa, ativamente, sendo responsável pelo curso de formação oferecido pela SE, pelo curso de Libras oferecido aos familiares dos alunos surdos, pelo AEE aos alunos surdos e pelas visitas sistematizadas à Escola W, buscando orientar o trabalho que envolve a proposta. Porém, ainda se faz necessário maior orientação ao trabalho dos professores da bidocência, visto que alguns deles relataram que sentem necessidade de maior orientação sobre as estratégias a serem utilizadas durante as aulas.

3.1.4 O papel da LP na escola

Um aspecto importante que a educação bilíngue precisa contemplar é o ensino de português como L2 para os alunos surdos. A proposta educacional bilíngue da Escola W ainda não tem ação que envolva o ensino do Português como L2, porém pude notar, em alguns momentos de reflexão sobre a proposta, que a equipe do CAEE/Sul, bem como a equipe pedagógica, sabe dessa importância. Segundo o Decreto nº 5.626/05, os surdos têm direito de aprenderem Português com metodologias de ensino de L2, bem como que esse trabalho seja realizado por profissional especializado. O decreto orienta que:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

É preciso, portanto, pensar em estratégias para incluir o Português como L2 para os alunos surdos na grade curricular: o horário de funcionamento dessas aulas,

os profissionais que irão atuar, como seria feita a divisão dos alunos de acordo com a realidade da Escola W, entre outros. De fato, as aulas de Português como L2 irão contribuir, significativamente, com o desenvolvimento escolar desses alunos.

3.2 Construindo estratégias para uma política pública: a proposta educacional bilíngue para a rede municipal de Juiz de Fora

Neste subcapítulo estão sugeridos alguns caminhos e estratégias que objetivam contribuir, diretamente, com a efetividade da implementação da proposta educacional bilíngue na Escola W, bem como propor ações a serem realizadas pela SE de Juiz de Fora e pelos CAEEs, para que a proposta se torne uma política pública do município e que também possa ser implementada em outras escolas da rede.

3.2.1 Reescrevendo a Proposta Educacional Bilíngue

A proposta educacional bilíngue, que está sendo implementada na Escola W, desde 2012, teve seu esboço criado no ano de 2011 e, no início do ano seguinte, ela foi elaborada com mais detalhes. Após as observações feitas, bem como a análise documental, percebi que a proposta apresenta potencial para desenvolver um ambiente bilíngue de educação para crianças surdas e ouvintes em classes bilíngues, em que a Libras e o Português possuam o mesmo *status*. Portanto, sugiro que a proposta se torne uma política pública da SE de Juiz de Fora e que, também, seja implementada em outras escolas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede. Para contribuir com a efetividade dessa política indico algumas modificações que estão contempladas na nova proposta educacional bilíngue (Anexo 1).

3.2.2 Ações a serem desenvolvidas pela SE de Educação de Juiz de Fora

Como foi constatado na pesquisa realizada, parte dos alunos surdos da Escola W, assim como seus familiares, teve o primeiro contato com a Libras, somente, quando chegou à escola. Portanto, é preciso ser feito um trabalho de ensino de Libras como L1 que contribua, diretamente, com o aprendizado dos conteúdos escolares. De acordo com Skliar (1997b) e Karnopp e Quadros (2001), apenas 5% das crianças surdas, aproximadamente, nascem em famílias de surdos

sinalizadores ou de ouvintes sinalizadores e adquirem a Libras desde a mais tenra idade, Os demais, acabam tendo contato com a Libras de maneira tardia, o que causa grande prejuízo, no que tange à interação e ao aprendizado de conhecimentos.

Desde 2010, com a Lei nº 12.303, em seu Art. 1º, fica claro que “É obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências”. Portanto, é importante que a PJF promova, junto às famílias de crianças surdas, ações de capacitação em Libras e de esclarecimento sobre a surdez de seu filho. Dessa forma, futuramente, um número muito maior de crianças surdas chegaria às escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, as quais são de responsabilidade da Prefeitura, com sua L1 já em construção, o que contribuiria com seu processo de escolarização.

Buscando consolidar a proposta educacional bilíngue e a sua ampliação a outras escolas, a SE de Juiz de Fora precisa, inicialmente, conhecer melhor sobre o funcionamento na Escola W, para que perceba que o trabalho realizado pelos profissionais da escola e do CAEE/Sul vem buscando, de fato, proporcionar um ambiente bilíngue. Tomando esse conhecimento e percebendo a importância de se expandir a proposta a outras escolas, a SE a tornaria uma política pública da cidade. Isso significa que a proposta faria parte da política de educação da cidade para as escolas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental, e não mais, apenas, de uma escola da rede. Esse reconhecimento, por parte da SE, é bastante relevante, visto que ela é a responsável pelo suporte da sua implementação, por meio da alocação de profissionais e de cursos de capacitação. Com o intuito de consolidar essa política pública, é necessário que a SE proponha, por exemplo a criação de concurso público, objetivando constituir um quadro efetivo de funcionários para trabalharem como Professor da Bidocência de Libras, PAs, Professor de Libras²⁸ e Intérpretes de Libras²⁹.

Para ampliar a proposta educacional bilíngue a outras escolas da rede, a SE poderia oferecer o apoio explicitado no Anexo 1, no tópico “Possíveis caminhos para

²⁸ Os Professores de Libras atuarão nos cursos de capacitação de Libras nas escolas, abordando conteúdos teóricos e práticos.

²⁹ A proposta educacional bilíngue não contempla Intérprete de Libras na sua dinâmica, porém os professores surdos envolvidos nesse trabalho precisarão do apoio de Intérpretes em momentos de reuniões, capacitações, entre outros.

a implementação da proposta educacional bilíngue”. Inicialmente, é preciso que a SE faça uma triagem e que ela selecione todas as escolas que possuem alunos surdos matriculados, para, posteriormente, junto aos CAEEs, selecionar as três escolas, nas quais serão implementadas a proposta. Em seguida, é importante que sejam feitas as orientações aos profissionais e aos familiares, a respeito da proposta.

Visando à continuidade da implementação da proposta na Escola W, no que tange a dar início à implementação nas demais escolas, seria preciso que a SE disponibilizasse profissionais que se fazem necessários para a realização dos trabalhos como: Professores da Bidocência de Libras, para atuarem nas salas de aula com surdos; PAs, para atuarem no ensino da Libras como L1, para os alunos surdos, e como L2, para os alunos ouvintes.

Com relação às ações de capacitação, seria necessário que a SE oferecesse o curso de capacitação de Libras dentro das três escolas, assim como já acontece na Escola W, visando à discussão sobre as questões teóricas da educação de surdos, bem como ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, em Libras, dos professores, dos coordenadores e dos gestores. Igualmente importante, a SE ofereceria curso de capacitação de Libras aos demais funcionários da escola, visando à promoção do uso da Libras em todos os ambientes escolares. Com a nova proposta do ensino de Português como L2 para surdos, pelos próprios professores da bidocência, seria preciso oferecer, também, um curso de capacitação sobre o ensino de Português como L2 para surdos, visando à capacitação dos professores para eles desenvolverem estratégias adequadas a esse tipo de ensino. Além dos cursos de capacitação sistematizados, seria interessante que a SE promovesse, anualmente, um ciclo de palestras e de debates que contemplassem temas sobre a educação de surdos, tendo, como palestrantes, professores e pesquisadores da área. Por meio disso, os profissionais da cidade teriam oportunidade de conhecer novas pesquisas e novas propostas de ensino para surdos, ampliando, assim, seus conhecimentos.

Uma importante ação a ser realizada pela SE seria a reestruturação do currículo para a Escola W e para as demais escolas selecionadas, para que sejam contempladas as disciplinas de Libras como L1 para os alunos surdos, de Libras como L2 para os alunos ouvintes e de Português como L2 para os alunos surdos, buscando fortalecimento das ações, nas escolas. Além da inclusão dessas

disciplinas no currículo, é importante construir, junto às escolas e aos CAEEs, um currículo para cada uma dessas disciplinas e para as diversas etapas de escolarização, buscando promover a padronização das ações de ensino. Basso, Strobel e Masutti (2009) afirmam que é importante a proposta curricular dessas disciplinas estar refletida no PPP da escola, e não ser apenas disciplinas isoladas do contexto no qual fazem parte, devendo, assim, haver uma interdisciplinaridade com as demais disciplinas.

Finalmente, seria importante que a SE promovesse ações de acompanhamento e de monitoramento do desenvolvimento da proposta educacional bilíngue nas escolas, objetivando dar apoio às ações e contribuindo com a efetividade da implementação.

3.2.3 Ações a serem desenvolvidas pelos CAEEs

Uma equipe de professores do CAEE/Sul elaborou a proposta educacional bilíngue, a qual está sendo implementada na Escola W, desde 2013. Desde então, é promovido um trabalho de apoio que deve ser realizado pelos demais CAEEs, objetivando contribuir com a implementação da proposta em cada uma das escolas. Já é comum os CAEEs oferecerem o AEE em Libras, no contraturno, para alunos surdos da rede municipal de educação correspondente à sua região. Além dessa ação, é necessário que cada CAEE promova as ações específicas que apoiem a implementação da proposta nas escolas, as quais constam no Anexo 1 e serão detalhadas, a seguir.

Inicialmente o CAEE/Leste, o CAEE/Sudeste e o CAEE/Centro fariam o trabalho de reconhecimento das escolas que possuem alunos surdos matriculados e buscariam informações que mostrem que a escola possui abertura para um trabalho diferenciado dentro do viés bilíngue, como, por exemplo, já terem uma parceria efetiva com o CAEE, demonstrarem abertura da escola para a discussão acerca da diversidade, terem a participação de um número significativo de profissionais da escola com curso de libras e demonstrarem aceitação do projeto pela equipe gestora e pelos professores, bem como dos desafios de se implementar a proposta educacional bilíngue.

Já tendo selecionado as escolas, os CAEEs, juntamente à SE, precisariam fazer as orientações aos profissionais e aos familiares a respeito da proposta, esclarecendo, detalhadamente, a estrutura e a nova dinâmica que a escola precisa

atingir para implementar a proposta. Após ter iniciado a implementação, os CAEEs precisariam apoiar, de maneira sistemática, o andamento das ações, fazendo visitas às escolas com reuniões bimestrais e dando suporte, tanto teórico quanto prático.

Os CAEEs também devem auxiliar na construção de uma nova proposta curricular que contemple o viés bilíngue (Libras/Português), juntamente à SE e às escolas, incluindo as disciplinas de Libras como L1 para os alunos surdos, de Libras como L2 para os alunos ouvintes e de Português como L2 para os alunos surdos. Essa ação tem o intuito de promover o fortalecimento das ações de ensino propostas. Além da inclusão dessas disciplinas no currículo, é importante construir um currículo para cada uma dessas disciplinas, buscando promover a padronização das ações de ensino, assim como já foi dito, anteriormente nas ações da SE.

No que diz respeito às ações de capacitação, os CAEEs precisariam auxiliar na realização dos cursos de formação continuada em serviço para gestores, para coordenadores e para professores das escolas, assim como já vem acontecendo na Escola W, com o objetivo de se discutir sobre as questões teóricas da educação de surdos, bem como de se desenvolver habilidades linguísticas em Libras. Os demais funcionários, também, precisariam auxiliar no curso de formação de Libras, visando à promoção do uso da Libras, em todos os ambientes escolares. Outro curso de capacitação que contaria com o auxílio dos CAEEs é o que abordará o ensino de Português como L2 para surdos, objetivando contribuir com a atuação dos professores da bidocência, na busca de estratégias adequadas para esse ensino. E, por fim, a realização do curso de capacitação de Libras para os familiares dos alunos surdos se torna relevante, promovendo maiores possibilidades de interação dos surdos com seus familiares.

Além do auxílio nas ações, bem como na promoção de outras, é de extrema importância que os CAEEs, juntamente à SE, promovam o acompanhamento e o monitoramento das ações de implementação da proposta educacional bilíngue, buscando contribuir, diretamente, para a efetivação dessas ações realizadas.

3.2.4 Ações a serem desenvolvidas pelas Escolas

A Escola W, desde 2012, vem desenvolvendo várias ações visando à promoção da educação no viés bilíngue, nas salas com surdos, e do desenvolvimento das habilidades linguísticas, em Libras, de todos os alunos ouvintes, de todas as salas, e de diversos profissionais que atuam na escola. Após a

análise realizada, foi elaborada uma nova proposta educacional bilíngue (Anexo 1), que contempla todas as ações a serem realizadas pela escola que implementa ou que implementará a proposta. Portanto, neste subcapítulo, pretende-se indicar algumas ações que potencializariam essa implementação.

É possível afirmar, depois de realizadas as observações, que os dois PAs, o do turno da manhã e o do turno da tarde, utilizam metodologias de ensino, bem como conteúdo a ser ensinado, diferentes. Para buscar padronizar o ensino de Libras como L2 para os alunos ouvintes, no que diz respeito à metodologia e ao conteúdo, é importante que as escolas, juntamente aos CAEEs e à SE, proponham um currículo a ser seguido pelas escolas. Como já foi dito, no primeiro semestre de 2014, a Escola W iniciou as aulas de Libras como L1 para os alunos surdos do turno da tarde, devido à necessidade de se desenvolver uma base linguística na sua L1, para, então, desenvolver o Português e os conhecimentos por meio dessa língua. Essa ação se faz bastante necessária e deve ser realizada, também, para alunos surdos do turno da manhã. É preciso que haja unicidade nas ações realizadas e, para isso, deve ser elaborado um currículo que deve ser incluído como disciplina ao currículo das escolas. A terceira ação de ensino, a qual ainda não acontece na Escola W, diz respeito às aulas de Português como L2 para os alunos surdos, com metodologias de ensino de L2. Para isso, tal disciplina deve ser elaborada e incluída ao currículo das escolas.

No que tange ao ensino, falta à Escola W uma padronização das ações que são realizadas, visto que, em algumas salas com surdo, o professor da bidocência de Libras usa a Libras a maior parte do tempo e, em outras, só a usa no momento em que deseja ensinar algum conteúdo e/ ou dar orientações; as aulas de Libras como L1 para os alunos surdos só acontecem no turno da tarde; um dos PAs usa a língua como meio para o seu próprio ensino e o outro usa o Português como meio para o ensino da Libras. Portanto, é notória a importância de se pensar uma reestruturação curricular da Escola W e das demais escolas que participarão dessa política pública, buscando elaborar um currículo que sirva de norte para o trabalho realizado e que busque oferecer aos alunos, das salas com surdos, ensino bilíngue em Libras e em Português e aos alunos, das demais salas, a possibilidade de eles desenvolverem a sua bilinguagem. Essa ação contribuirá, diretamente, com a consolidação da proposta educacional bilíngue.

Outra questão importante de ser realizada nas escolas, também em conjunto aos CAEEs, é um trabalho de orientação aos pais, com relação às ações que são desenvolvidas na escola. Com a realização da reunião de Grupo Focal com os familiares dos alunos surdos da Escola W, pude perceber que eles não conhecem a proposta educacional bilíngue, sabendo, apenas, da existência de professores surdos. É importante, então, que a escola, juntamente ao CAEE, promova reuniões para esclarecer e orientar aos familiares dos alunos surdos a respeito da proposta, para que, assim, eles participem, de maneira mais consciente e ativa, do processo de escolarização de seu filho.

Orientações também são necessárias aos professores que trabalham na bidocência, visto que é uma proposta nova para as escolas e que nelas, a cada ano, podem assumir, essa função, novos professores. Seria interessante se a escola estabelecesse um horário quinzenal para conversarem sobre o trabalho nas salas com educação bilíngue e que esse horário estivesse dentro da carga horária dos professores. É importante lembrar que o CAEE/Sul já promove reuniões sistematizadas com os profissionais que atuam, diretamente, na proposta educacional bilíngue, mas é importante que exista um espaço de diálogo e de troca de experiências, mais rotineira, dentro da escola, para que, então, os professores possam repensar a sua prática pedagógica, dentro da proposta bilíngue.

Como foi dito no capítulo anterior, alguns professores que atuam na bidocência na Escola W não participam do curso de formação de Libras oferecido pela SE e também não se comunicam em Libras. O envolvimento dos profissionais nas ações de formação é extremamente importante, visto que propicia um espaço de ampliação do conhecimento sobre a área, bem como o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, para se comunicarem com os alunos e com os professores surdos. Portanto, é fundamental que a equipe gestora estimule, de alguma forma, a participação de todos os profissionais envolvidos na proposta na formação, bem como nas reuniões de orientação e de discussão. Caso fosse colocada como obrigatória ou como pré-requisito para assumir a função de professor da bidocência, esses horários precisariam estar contemplados dentro da carga horário dos professores.

3.3 Considerações Finais

No presente trabalho, investiguei uma proposta de educação bilíngue (Libras/Português) em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora com o objetivo de compreender como têm acontecido as ações para a sua implementação e quais ajustes se fazem necessários para contribuir com a efetivação da proposta, bem como para torná-la possível e viável, a fim de que ela seja transformada em uma política pública para a cidade. Além disso, busquei identificar como se dá a parceria entre o CAEE/Sul e a Escola W, como a proposta é compreendida pelos profissionais envolvidos, bem como quais têm sido suas funções na Escola W, e quais são os pontos positivos e os pontos negativos da proposta, para que fosse possível, então, propor estratégias e caminhos para transformar essa ação em uma política pública educacional para a rede municipal de Juiz de Fora. Vale dizer que foi possível cumprir todos os objetivos propostos.

A investigação teve caráter qualitativo e foi realizada por meio da investigação documental da Escola W, sendo esses documentos o PPP da Escola W de 2013, as atas de reuniões de 2013 e de 2014, a Proposta Educacional Bilíngue Escola W/CAEE/Sul elaborada em 2012, e da investigação documental do CAEE/Sul, sendo esses documentos o Relatório de Atividades do CAEE/Sul de 2013 e o PPP do CAEE/Sul de 2010. Além dos referidos documentos, a investigação também se baseou na observação de todas as ações da proposta realizadas na Escola W, durante o segundo semestre letivo de 2013 e o primeiro semestre letivo de 2014, bem como no Grupo Focal realizado com familiares dos alunos surdos. A Escola W, bem como o CAEE/Sul, contribuiu, de maneira significativa, com o percurso dessa investigação, visto que disponibilizaram os documentos já citados, me permitiram a observação de todas as ações realizadas, cederam espaços para a realização do Grupo Focal e cederam seus tempos para inúmeras conversas informais.

O primeiro capítulo nos permitiu compreender, melhor, sobre o processo histórico pelo qual o surdo passou, no que diz tange à sua educação e às políticas linguísticas. Foi traçado um panorama desde a Lei de criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, até o Projeto de Lei de 2011, o qual aprova o PNE para o decênio 2011-2020, permitindo abarcar como essa legislação influenciou essa educação. Além disso, foi possível conhecer o contexto local no qual a proposta educacional bilíngue está sendo implementada.

O segundo capítulo nos levou a refletir sobre as questões que envolvem os indivíduos bilíngues e a sua educação, propondo uma base teórica para a reflexão sobre como a Escola W compreende a educação bilíngue, por meio de todas as ações que são realizadas, buscando sugerir possíveis estratégias para sua efetivação. As observações realizadas na Escola W tiveram grande relevância para a construção desse capítulo. Porém, como existe uma quantidade considerável de ações, bem como de salas de aula a serem observadas, seria necessário um período ainda maior para que se pudesse tecer uma análise, ainda mais aprofundada, de alguns aspectos. Um exemplo disso seria o ensino de Libras como L2 para os alunos ouvintes: é possível que alguma outra estratégia, que não foi contemplada nas análises, mas que contemplasse, de maneira mais adequada, as questões espaciais da língua de ensino, fosse utilizada pelos professores.

No terceiro capítulo, o Pae foi construído a partir da reestruturação da proposta educacional bilíngue, indicando que essa pode ser transformada numa política pública. Objetivando contribuir com isso, propus algumas ações que são necessárias para a implementação da proposta educacional bilíngue, de maneira mais efetiva, tanto para as escolas quanto para os CAEEs e para a SE de Juiz de Fora. É importante dizer que as ações sugeridas se baseiam em certa concepção de educação bilíngue, a partir dos autores que busquei para o embasamento de todo o trabalho e que elas não devem ser tomadas como definitivas. Portanto, recomendo que, caso a PJJ aceite transformar a proposta educacional bilíngue em uma política pública, se faça uma análise mais minuciosa sobre a realidade de cada escola, visando à adequação das ações, de acordo com cada contexto, bem como importantes estudos futuros sobre a educação de surdos na cidade, a fim de buscar mais elementos que sejam significativos para a construção e para consolidação dessa política, que vai ao encontro dos movimentos realizados pela comunidade surda do nosso país.

Após toda a análise realizada, é possível afirmar que a proposta educacional bilíngue teve seu esboço elaborado no final de 2011 e finalizada no início de 2012, mas, até o ano de 2014, a Escola W, junto ao CAEE/Sul, demonstrou que as ações estão sendo lapidadas, no cotidiano da escola, buscando respeitar a sua realidade, sendo realizadas, portanto, num crescente. Pode-se dizer que a proposta de cada ação tem buscado contribuir com a promoção de um ambiente educacional bilíngue (Libras/Português), porém algumas ações precisam ser repensadas e outras

precisam ser acrescentadas, como, por exemplo, (i) promover o ensino de Libras como L1 para todos os alunos surdos, visto que essa ação acontece apenas no turno da tarde, (ii) promover o ensino do Português escrito como L2 para os alunos surdos, (iii) reestruturar o currículo escolar, buscando construir o conteúdo de cada nova disciplina (Libras como L1, Libras como L2 e Português como L2), (iv) incluí-las no currículo escolar, bem como interligá-las aos outros conteúdos, para que, dessa forma, se fortaleçam as ações de um ensino bilíngue e (v) orientar os familiares dos alunos surdos, assim como foi, detalhadamente, descrito no terceiro capítulo.

Foi possível perceber que, mesmo tendo a orientação da equipe do CAEE/Sul, os professores que atuam, diretamente, na proposta trabalham de maneiras diferentes entre si e que as ações também são realizadas de maneiras diferenciadas. Isso demonstra a falta de consenso sobre quais as ações devem ser coletivas e quais podem ser individuais, da Escola W, na implementação das ações, podendo ser, talvez, devido à falta de compreensão dessas ações por alguns profissionais. Dessa forma, torna-se notória a necessidade de um acompanhamento, mais de perto, das atuações desempenhadas, no sentido de buscar oferecer um maior suporte a cada profissional. Ressalto que a metodologia utilizada para a investigação não me permitiu analisar o desenvolvimento de conhecimentos escolares dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, para indicar se a proposta está sendo válida, neste aspecto. Concentrei-me, apenas, na investigação das ações.

É importante destacar, também, que, por meio das ações da proposta educacional bilíngue, fica evidente que não se pretende transformar a escola comum numa escola bilíngue, mas, sim, oferecer educação bilíngue, apenas, nas salas de aula com surdos e, nas demais, oferecer o ensino da Libras para as crianças ouvintes e, assim, a possibilidade de interações com indivíduos surdos. Este fato corrobora as orientações legais especificadas no Decreto nº 5.626, de 2005, o qual afirma no Artigo nº 22, que deve ser garantido, aos alunos surdos, “1 - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Várias estratégias foram pensadas, na busca de se propor uma educação bilíngue aos alunos surdos, mas a escola precisa refletir, cotidianamente, sobre os aspectos dessa educação. Sabiamente, ainda no ano de 1998, Skliar já nos alertou para o fato de que algumas vezes a palavra “bilíngue” encontra-se atrelada à educação, mas propõe, apenas, a construção de um ponto de partida, que seria a

existência de duas ou mais línguas no contexto escolar. Quando se pensa, porém, apenas nessas línguas, e também nas culturas, outros aspectos que são fundamentais são deixados de lado. Apesar de ainda naquele ano chamar a LS de “linguagem de sinais”, a importante orientação de Skliar é que, para se pensar em educação bilíngue, precisa-se pensar na

questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições lingüísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngüe e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de status e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação, promover o uso da primeira linguagem, a linguagem de sinais, em todos os níveis escolares, definir e dar significado ao papel da segunda linguagem na educação dos surdos, difundir a linguagem de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização e ao mundo — e não ao mercado — do trabalho (SKLIAR, 1998, p. 55).

É importante destacar que o que está sugerido no terceiro capítulo com a reconstrução da proposta educacional bilíngue, bem como as ações a serem realizadas pela SE de Juiz de Fora, pelos CAEEs e pelas escolas, são sugestões pensadas, a partir da experiência encontrada na Escola W. Portanto, essas sugestões devem ser refletidas por cada órgão ou por cada instituição, para que as ações façam sentido dentro de cada realidade, podendo ser, então, a nova política educacional bilíngue, usada como um documento norteador das ações a serem implementadas, com a intenção de proporcionar ambientes bilíngues de educação.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS**. Editora Arara Azul. Petrópolis, 2005.

_____. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual**: problematizando a questão. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

ALBRES, N. A., SARUTA, M. V. **Por uma Política de Ensino da Libras como parte do Currículo Bilíngue de Escolas de Surdos**. In: ALBRES, N. A., NEVES, S. L. G. (orgs.). *Libras em Estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013.

ALVES, M. T. G., XAVIER, F. P., SOARES, J. F. **Nota Técnica**: Conversão da escala do NSE médio das escolas e criação de grupos. GAME-FAE/UFMG, 2013. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/163482>>. Acessado em: 08 out. 2013, 11:26:31.

ATA de Reunião da Escola W de 2013.

BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G.; BARBOSA, A. F. **Política Linguística e Ensino de Português como Segunda Língua**. In ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.) *Libras em Estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI). Porto Alegre, RS. 2008.

BORSTEL, C. N. V. **Bilinguismo**: Situações sociolingüísticas. *Revista Varia Scientia*. Cascavel, n. 01, p. 11-17, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Artigo 206°. Brasília: Senado Federal.

_____. **Decreto nº 8.591**, de 08 de julho de 2005.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, 24 de dezembro de 2008.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009.

_____. **LDB**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei nº 9.732**, de 10 de março de 2000.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

_____. **Lei nº 10.937**, de 03 de junho de 2005.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

_____. **Projeto de Lei**. Plano Nacional de Educação– PNE para o decênio 2011 a 2020.

_____. **Resolução nº 3**, de 01 de abril de 2010

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009.

_____. **Resolução nº 00012**, de 13 de dezembro de 2005.

_____. **Nota Técnica Nº 9**, de abril de 2010. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

_____. **Nota Técnica Nº 10**, de 13 maio de 2010. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

_____. **Nota Técnica Nº 11**, de 7 maio de 2010. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

BRITO, L. F. **Os Direitos Lingüísticos dos Surdos**. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis: Vozes, n.5, 1985.

BUENO, J. G. S. **Surdez, Linguagem e Cultura**. Cadernos Cedes. Campinas, XIX, n. 46, p.41-56, Set. 1998.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Lingüísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Censo Demográfico de 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acessado em: 25 nov. 2013, 21:43:00.

Censo realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acessado em: 25 nov. 2013, 22:36:00.

DIGIAMPIETRI, M. C. C. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro. Série Pesquisa em Educação, vol. 10, 2005.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Santa Catarina: UFSC, 2010.

GIORDANI, L. **Gestão de políticas educacionais na educação de surdos**: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva?. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 91-106, maio/agosto, 2010.

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

HARMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. **Educação Infantil para surdos**. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, 2001.

Lei Orgânica Municipal de Juiz de Fora, 2013.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. **Línguas de Sinais**: Identidades e Processos Sociais Grupo de Estudos e Subjetividade. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, 2006

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MAHER, T. M. **Do casulo ao Movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MEGALE, A. H. **Bilíngue, Eu?** Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. Revista X, volume 2, 2012.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NEVES, S. L. G. **Um Estudo dos Recursos Didáticos nas Aulas de Língua Brasileira de Sinais para Ouvintes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

PAIVA, C. G. **Brasil: nação monolíngüe?** In: ARAÚJO, J. C. *et al* (orgs.). Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade Brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, vol. 2, 2008.

PROJETO Político Pedagógico da Escola W, 2013.

PROJETO Político Pedagógico do CAEE/Sul, 2010.

PROPOSTA Educacional Bilíngue Escola W/CAEE/Sul, 2012.

Prova Brasil. Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/aneb-e-anresc> >. Acessado em: 11 out. 2013, 09:44:57.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Língua de Sinais Brasileira:** Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O “bi” em Bilinguismo na Educação de Surdos.** In: FERNANDES, E. (orgs.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M., PATERNO, U. **Políticas Linguísticas:** o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, n 25/26, p. 23, janeiro – dezembro, 2006.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (2006-2007). Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

Relatório de Atividades do CAEE/Sul de 2013.

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil.** Vol. 01, 2ª edição, dez. Rio de Janeiro, 2008.

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

RODRIGUES, C.H.; SILVÉRIO, C. C. P. **Pensando a Educação Bilíngue de/com/para Surdos.** In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (orgs.) Educação e Diversidade: Questões e diálogos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SADEVRA, M. M. G. **Bilinguismo e Bilingualidade:** Uma nova proposta conceitual. In: SADEVRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. (orgs.) Sociolinguística no Brasil: Uma contribuição dos estudos sobre línguas em/ de contato – Uma homenagem ao professor Jürgen Heye. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SALDAGO, A. C. P. **Medidas de Bilingualidade**: Uma proposta. *In*: SADEVRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. (orgs.) Sociolinguística no Brasil: Uma contribuição dos estudos sobre línguas em/ de contato – Uma homenagem ao professor Jürgen Heye. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. **Desenvolver a Bilingualidade**: Foco da Educação Bilíngüe e do Ensino de Línguas. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, jul.-dez., 2010.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de Leitura e Escrita**: Teoria e Prática. Manole. São Paulo, 2004.

SKLIAR, C. **A educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças**. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES. Rio de Janeiro. Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos. Rio de Janeiro: INES, 1997a.

SKLIAR, C. (Org). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997b.

SKLIAR, C. **Bilinguismo e Biculturalismo**: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 8, mai/jun/jul/ago, 1998

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. v. 1 e 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R.M. **Práticas alfabetizadoras e subjetividade**. *In*: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R de (orgs.). Surdez - processos educativos e subjetividade. São Paulo: LOVISE, 2000.

STUMPF, M. R. **Língua de Sinais Escrita dos surdos na Internet**. V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Viña Del Mar, Chile, 2000.

VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

ANEXO 1

NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA E CAEE/SUL

O Brasil tem passado por uma importante fase de transição, no que tange à educação de surdos. Pode-se dizer que houve, de fato, um processo histórico de opressão vivido por esses sujeitos, principalmente no que se refere ao uso e à disseminação de sua língua de sinais (LS). Essa questão, construída historicamente, pode refletir, diretamente, na concepção utilizada pelos protagonistas da educação de surdos. No Brasil, a educação de surdos foi inaugurada com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), em 1857. Ao longo dos anos, várias legislações, tanto em nível mundial quanto em nível nacional, foram surgindo e delineando a educação de surdos. Na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, encontramos que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, bem como da família, e que ela visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A oficialização da Libras, com a Lei nº 10.436, em 2002, e seus desdobramentos, com o Decreto nº 5.626, em 2005, foram marcos na educação de surdos. O Artigo 22 desse Decreto esclarece, de maneira especificada, sobre o tipo de escolas ou de classes que os alunos surdos têm direito para receberem sua educação: “I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 corrobora com essa orientação, em sua Meta 4, sobre as escolas bilíngües e classes bilíngües.

Segundo Quadros (2005), a definição de educação bilíngue está atrelada a diferentes aspectos como o político, o social e o cultural. Dentro de uma política linguística aditiva, a educação bilíngue é entendida como algo vantajoso para os alunos, visto que ela promove a formação de indivíduos com possibilidades de perceber o mundo por meio de diferentes línguas e de contextos culturais. A educação bilíngue (Libras/Português) envolve o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1), bem como língua de instrução, e do Português escrito como segunda língua (L2), ou seja, os conteúdos escolares serão ensinados por meio da Libras e o Português será ensinado, tendo como base as habilidades linguísticas já adquiridas pela criança surda, em experiências com a Libras. Para

isso é importante que a escola tenha “um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2005, p. 32). Para além das línguas envolvidas, a educação bilíngue busca a garantia do acesso e da permanência dos surdos nas escolas, contando com a presença de professores bilíngues.

Existem diferentes formas de se proporcionar uma educação bilíngue a uma criança, em uma escola, e elas estão relacionadas às decisões político-pedagógicas. Ao optar-se por oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também serão definidas a L1 e a L2, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.

Pedagogicamente, a escola precisa pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos, dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, de “onde”, de “quando” e de “que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado, também, pelos trabalhos que as línguas desempenham fora da escola.

Como se sabe, a educação influencia, diretamente, a construção efetiva da cidadania, devendo, por isso, ser pensada no seu sentido amplo. Assim, a presente proposta concentrará seus esforços em tentar reinventar o espaço escolar como lugar de apropriação de conhecimento e de pertencimento, buscando implementar a educação bilíngue na Escola W.

OBJETIVO GERAL

Construir um espaço bilíngue de educação, onde os indivíduos surdos sejam reconhecidos, nas suas singularidades linguísticas e culturais, como parte que constitui o espaço da escola, em um cotidiano que propicie riquezas de encontros e construir uma educação que atenda, igualmente, a surdos e a ouvintes, mas cada um em sua especificidade.

POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE

➤ Inicialmente, será feita uma pesquisa pela Secretaria de Educação (SE) para saber quais escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, anos iniciais, têm alunos surdos matriculados e, também, para conhecer o perfil dessas escolas. Essa triagem poderá ser feita junto ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de cada região, o CAEE/ Sul, o CAEE/Leste, o CAEE/Sudeste e o CAEE/Centro.

➤ Sabendo-se quais escolas já possuem alunos surdos, será realizada uma reunião com todos os gestores dessas escolas, para a apresentação da proposta educacional bilíngue. Além da proposta, é importante que seja esclarecido todo o suporte que será dado pela prefeitura, o que já acontece na Escola W, a qual vem implementando a proposta, desde 2012. Os profissionais do CAEE/Sul, juntamente aos profissionais da Escola W, podem realizar a apresentação, visto que o CAEE/Sul é o responsável pela criação da proposta e que, juntamente à Escola W, já possuem experiência na vivência dela.

➤ Em seguida, é preciso conhecer, mais de perto, as escolas, buscando algumas características como: parceria efetiva com o CAEE; abertura da escola para a discussão acerca da diversidade; participação de um número significativo de profissionais da escola em curso de libras; aceitação do projeto, bem como dos desafios de se implementar a proposta educacional bilíngue, pela equipe gestora e pelos professores.

➤ Conhecendo o perfil das escolas, cada CAEE selecionará uma escola da sua região (a que for mais pertinente) para implementar a proposta. A princípio, será selecionada uma escola por cada CAEE, totalizando três escolas, além da Escola W. Dessa forma, será possível abranger uma escola por região.

➤ É necessário, também, que seja feita uma reunião com todos os familiares de surdos que estão matriculados tanto nas escolas selecionadas quanto nas escolas que não foram selecionadas, para esclarecimento e divulgação da proposta, o que permitirá que surdos que não estejam matriculados nas escolas selecionadas sejam transferidos para as escolas em que irão implementar a proposta educacional bilíngue, buscando-se, assim, promover uma maior concentração de alunos surdos.

➤ Em seguida, é importante que a SE de Juiz de Fora faça a realocação ou a previsão de contratação dos profissionais que atuarão, diretamente, no trabalho de bidocência, no ensino de Libras como L1 para alunos surdos, no ensino de Libras como L2 para alunos ouvintes, no ensino de Português como L2 para alunos surdos e na formação de Libras para a equipe gestora, os professores e os outros funcionários. Para isso, cada CAEE, junto às escolas, precisa saber em quais etapas de escolarização estão matriculados os alunos surdos.

➤ No início da implementação, é relevante a promoção de um ciclo de palestras sobre educação bilíngue (Libras/Português) e sobre todas as questões que a envolve, com relatos de experiência da Escola W e do CAEE/Sul.

➤ Para contribuir com a efetividade da proposta, é importante realizar o acompanhamento e o monitoramento das implementações, no sentido de promover apoio às ações realizadas. Para isso, cada CAEE selecionará uma equipe que fará encontros sistematizados a cada dois meses com todos os profissionais envolvidos na proposta.

➤ Depois de a proposta educacional bilíngue estar implementada e consolidada, na Escola W e nas outras três escolas, a SE verificará a necessidade e a possibilidade de sua expansão, em outras escolas.

AÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE

Para a implementação da proposta educacional bilíngue em cada uma das escolas, é necessário se pensar em possíveis e em importantes ações que devem ser desenvolvidas pela escola, tendo o apoio do CAEE ao qual está vinculada e da SE. A seguir, estão listadas algumas ações que podem ser modificadas, de acordo com a realidade de cada escola.

➤ Disponibilização de profissionais capacitados: a SE de Juiz de Fora deverá disponibilizar profissionais capacitados para o desenvolvimento das ações a serem desenvolvidas nas escolas selecionadas para a implementação da proposta educacional bilíngue.

➤ Formação continuada em serviço: formação para o trabalho com surdos, desenvolvida no contexto da escola; gestores, coordenadores, professores e demais profissionais da escola deverão participar do curso de capacitação de Libras,

semanalmente, oferecido pela SE, no próprio espaço da escola. O curso contempla aulas teóricas relacionadas à educação de surdos e aulas práticas de Libras que possibilitarão o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

➤ Difusão da Libras para a comunidade escolar: planejamento de ações que possibilitem o contato da comunidade escolar com a Libras, como, por exemplo, em eventos em que a Libras tenha destaque, buscando-se promover a compreensão, pela comunidade, de que a Libras é uma língua oficial do Brasil.

➤ Classes bilíngues com professores da bidocência: várias ações acontecerão para toda a escola, porém o ensino bilíngue será promovido, apenas, nas classes com surdos. Para a realização desse ensino, cada classe contará com o trabalho de dois professores regentes, denominados professores da bidocência. Um deles ministrará as aulas em Português e o outro ministrará as aulas em Libras. É importante ressaltar que não deve haver divisão entre os alunos, com relação às responsabilidades dos professores. Vale destacar, também, algumas importantes características do ensino da bidocência: é um ensino compartilhado, em que os dois professores planejam e executam, juntos, as aulas em Português e em Libras; o Português e a Libras têm *status* de equivalência, independentemente do número de alunos surdos e ouvintes; é um ensino em que se utiliza metodologias, estratégias, recursos e organização espacial que contemplem a educação dos alunos surdos e ouvintes, em sua totalidade; os dois professores transitam, mesmo que minimamente, entre o Português e a Libras; o professor que ministra as aulas em Libras, preferencialmente, é um professor surdo.

➤ Promoção do ensino de Libras como L2 aos alunos ouvintes: o Professor Articulador de Libras atuará no ensino de Libras para todos os alunos ouvintes, de todas as classes da escola, utilizando estratégias que contemplem o ensino de uma L2. Essa ação visa ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, em Libras, pelas crianças ouvintes, para que elas estabeleçam interações, mais efetivas, com indivíduos surdos.

➤ Promoção do ensino de Libras como L1 aos alunos surdos: o Professor Articulador de Libras atuará no ensino de Libras para todos os alunos surdos da escola, utilizando estratégias que contemplem o ensino de uma L1. Essa ação visa ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, em Libras, pelas crianças surdas, para que elas estabeleçam interações, mais efetivas, com outros indivíduos sinalizadores, o que contribuirá, diretamente, com o aprendizado de conhecimentos

escolares. As aulas acontecerão diariamente e serão planejadas para um horário em que haja aula de Português para os alunos ouvintes.

➤ Promoção do ensino do Português escrito como L2 para os alunos surdos: o professor de Português, com capacitação adequada, atuará no ensino do Português escrito aos alunos surdos da escola, utilizando estratégias que contemplem seu ensino como L2. Essa ação visa ao desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura, em Português, pelas crianças surdas, o que contribuirá, diretamente com o aprendizado de conhecimentos escolares. As aulas serão ministradas pelo professor da graduação de Libras e acontecerão concomitantemente às aulas de Português ministradas aos alunos ouvintes, lembrando que um horário diário será reservado para o ensino de Libras como L1.

➤ Reformulação da dinâmica escolar: a escola precisa ser repensada, por toda a equipe pedagógica e pela equipe gestora, para se tornar um ambiente que promova a educação bilíngue, nas classes com surdos, bem como a bilinguagem, em todos os alunos, de todas as classes.

➤ Reestruturação do currículo escolar: a escola precisa reelaborar seu currículo, incluindo, nele, as disciplinas que serão ministradas: Libras como L1 para os alunos surdos, Libras como L2 para os alunos ouvintes e Português escrito como L2 para os alunos surdos. A inclusão dessas disciplinas fortalecerá essas ações de ensino e contribuirá com a consolidação da proposta educacional bilíngue.

➤ Inclusão da proposta educacional bilíngue no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: é importante que a escola contemple a proposta educacional bilíngue no seu PPP, a fim de fortalecer, de consolidar e de dar continuidade às ações realizadas.

➤ Orientação aos familiares dos alunos surdos: é importante que a escola, com o apoio do CAEE, promova reuniões para esclarecer, orientar e dar suporte aos familiares dos alunos surdos, a fim de que eles possam participar, de maneira mais consciente e ativa, do processo de escolarização de seu filho.

➤ Apoio do CAEE: cada CAEE participará, diretamente, na implementação da proposta bilíngue educacional da escola a si vinculada. Essa participação se dará por meio de assessoria permanente (suporte teórico e prático), da oferta do curso de Libras para os familiares dos alunos surdos, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos surdos no contra turno e do acompanhamento e

monitoramento das ações, objetivando promover orientação sistematizada, a cada dois meses.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

_____. **Projeto de Lei**. Plano Nacional de Educação– PNE para o decênio 2011 a 2020.

QUADROS, R. M. **O “bi” em Bilinguismo na Educação de Surdos**. In: FERNANDES, E. (orgs.) Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de e SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006

PROPOSTA Educacional Bilíngue Escola W/CAEE/Sul, 2012.