

## Ensino bilíngue e inclusão de estudantes surdos no ensino regular: análise de uma carta aberta dos primeiros doutores surdos brasileiros em Educação e Linguística

*Bilingual teaching and inclusion of deaf students in the general education: analysis of an open letter of the first Brazilian deaf PhDs in Education and Linguistics*

Letícia Jovelina, STORTO (UEPG/ UENP)<sup>1</sup>  
Luiz Renato Martins da, ROCHA (UTFPR)<sup>2</sup>  
Gilmar de Carvalho, CRUZ (UNICENTRO/ UEPG)<sup>3</sup>

### RESUMO

Neste texto, objetivamos realizar uma leitura da carta aberta dos primeiros doutores surdos que atuam em Educação e em Linguística, em solo brasileiro, enviada em junho de 2012 ao então ministro da educação. Na carta, seus autores discutem a respeito do ensino dirigido aos estudantes surdos no país, defendendo um modelo de ensino considerado por eles como o mais coerente a tal contexto. Para tanto, apresentamos uma breve reflexão a respeito das filosofias existentes no processo de ensino/aprendizagem desses sujeitos. Adotamos a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, pois realizamos um levantamento teórico das questões que envolvem o ensino e a inclusão de alunos surdos brasileiros e examinamos uma carta aberta como fonte e objeto de pesquisa. Na carta, os autores defendem o bilinguismo na educação de surdos, argumentando em defesa de tal perspectiva como aquela que melhor condiz com a inclusão escolar desses sujeitos.

**Palavras-Chave:** Carta aberta, Ensino, Inclusão, Surdos, Bilinguismo

### ABSTRACT

*The aim of this text is to examine an open letter of the first deaf PHDs who work in Education and Linguistics, in Brazil, sent to the Education Minister in June of 2012. In this letter, the authors discuss the education to deaf students in the country, defending a model of teaching, considered by them, as the most adequate for that context. In this regard, we introduce a brief reflection on the existing philosophies in the process of teaching/learning of these students. The research methodology is bibliographic and documentary analysis, since we carry out a theoretical study on the issues with respect to teaching and inclusion of Brazilian deaf students and we analyzed an open letter, as source and object of research. In*

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil; Centro de Letras, Comunicação e Artes; Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7175-338X>; [leticiajstorto@gmail.com](mailto:leticiajstorto@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil; Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE; [luizrenatomr@gmail.com](mailto:luizrenatomr@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Paraná, Brasil; Departamento de Educação Física; Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil; [gilmaircruz@gmail.com](mailto:gilmaircruz@gmail.com)

*the letter, the authors endorse bilingualism in deaf education, arguing in defense of this perspective as the one which best suits the inclusion of these students.*

**Keywords:** *Open Letter, Education, Inclusion, Deaf, Bilingualism*

### **1. Considerações Iniciais**

O ensino de surdos foi (e é) marcado por diferentes correntes de pensamento. Assim, ora se acredita que a língua oral (ou oralizada) é o melhor e único meio de inclusão dos surdos na sociedade, ora se acredita que sejam as línguas de sinais o evento mediador da interação. Devido ao fato de o assunto ainda gerar opiniões divergentes, este trabalho tem por objetivo realizar uma leitura da carta aberta elaborada pelos sete primeiros doutores surdos do Brasil que atuam nas áreas de Educação e Linguística, quais sejam: Ana Regina e Souza Campello, Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda, datada de 08 de junho de 2012. Com isso, buscamos também colocar em evidência tais sujeitos e colocar em pauta a discussão engendrada na carta.

A carta aberta é direcionada ao então Ministro da Educação Aloízio Mercadante. Nela, os autores defendem que o modelo conhecido por bilinguismo ou que a escola bilíngue podem ser compreendidos como uma solução para que a inclusão de alunos surdos seja, de fato, efetivada coerentemente em escolas regulares de ensino básico no país. Ademais, discorrem a respeito de sua própria educação, sobre o espaço que querem e as providências que desejam ver adotadas. Examinar o cenário da inclusão de surdos no Brasil mediante o ponto de vista dos surdos é importante porque acreditamos ser necessário entender o que esses sujeitos pensam da sua inserção nos espaços escolares.

Para atingir os objetivos traçados para este artigo: discutimos os termos “surdos”, “surdos-mudos” e “deficientes auditivos”, que, apesar de claros para os pesquisadores da área, ainda causam dúvidas em muitos dos que iniciam suas pesquisas sobre o assunto; contextualizamos historicamente as filosofias educacionais de ensino aos surdos; diferenciamos os conceitos de inclusão e de integração; realizamos uma leitura descritiva da carta aberta dos doutores surdos. Para tanto, este estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental.

### **2. “Surdos”, “surdos-mudos” ou “deficientes auditivos”?**

Por se relacionarem a pessoas e a diferentes momentos da inclusão e por ainda suscitarem dúvidas, é preciso diferenciar os conceitos de “surdos”, “surdos-mudos” e “deficientes auditivos”. Muitos desconhecem a carga semântica que essas nomenclaturas carregam em si, por isso contextualizar e repensar esses termos é imprescindível à vida do surdo (GESSER, 2009).

O termo “surdo-mudo” é inadequado, pois a mudez não tem relação necessária com a surdez; o

fato de os surdos não falarem não significa que sejam mudos, tanto que, com o treinamento da fala, eles podem se articular pela oralidade, dentro de suas possibilidades, pois possuem o aparelho fonador inalterado. A esse respeito, Ramos (2005 apud STROBEL, 2008, p.34) argumenta que “a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos e neurológicos”. Ainda segundo a autora, “dizer que alguém que fala com dificuldades é MUDO é preconceituoso”. Portanto, esse termo não deve ser utilizado.

A surdez pode ser vista e entendida a partir de dois pontos de vista: um clínico, em que o sujeito é o deficiente auditivo, e um sócio-antropológico, em que a pessoa é considerada surda. Skliar (1997, p.45) nos adverte a respeito da questão clínica. Segundo ele, o deficiente auditivo é, negativamente, “considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala”; assim, essa característica, vista como pejorativa, define o sujeito, de modo que a educação destinada a tal sujeito “se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala”. Assim, o objetivo do ensino a ele tem como objetivo levá-lo a falar (oralizar), ainda que isso não seja necessário em um contexto em que uma língua de sinais seja empregada. Além do mais, o sujeito é visto como um deficiente, ou seja, como deficitário, insuficiente; e a deficiência, como uma falha, um defeito. Logo, por meio dessa concepção, o “defeito” precisa ser corrigido.

Entendida como uma deficiência, a surdez passa a ser algo passível de cura e de reabilitação auditiva. Skliar et alli (1997) comentam que a visão clínico-terapêutica tenta reabilitar a pessoa surda para que ela ouça ou aprenda a ouvir.

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia (SKLIAR et alli, 1997, p.111).

Diferentemente da concepção clínica, a surdez pode ser vista e entendida sobre outra ótica, menos “agressiva”, em que ela se diferencia não pela falta, mas pela diferença que possui, ou seja, uma diferença linguística. A esse respeito Capovilla, Raphaell e Mauricio (2006, p.1543) explicam que “há posição antropológica considera a surdez como uma peculiaridade humana e o surdo como portador de uma cultura e uma língua própria a serem respeitadas”. Por conseguinte, trata-se de um sujeito capaz de se comunicar mediante uma língua própria para sua cultura, a língua de sinais. Ainda no tocante a tal pensamento, Sánchez (1990) considera que a surdez não é uma doença; por conseguinte, não necessita de cura. Trata-se, na verdade, de uma condição do sujeito surdo. Tal condição precisa ser aceita tanto pelo indivíduo surdo quanto pela sociedade. Os surdos pertencem a uma comunidade cuja língua precisa ser respeitada e

utilizada como instrumento de ensino. O surdo tem o direito inalienável de receber educação por meio da língua de sinais de sua nação.

Por fim, cumpre comentar que a própria comunidade e seus sujeitos se autodenominam de “surdos”, o que deve sempre ser considerado.

### 3. Historicização das filosofias educacionais para surdos

Em 1880, com o advento do *Congresso de Milão*, o emprego de línguas de sinais foi proibido em diversos países e o método oralista tornou-se dominante (CAPOVILLA; RAPHAELL; MAURICIO, 2006). Esse Congresso teve como influência e base o pensamento e as ideias do filósofo Aristóteles, que equivocadamente afirmava: “de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (QUEM? *apud* VELOSO; MAIA, 2009, p. 28).

Um dos precursores e participante desse congresso era Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, o qual, inclusive, foi casado com Mabel Gardiner Hulbard, que era surda. Graham Bell acreditava que “a língua de sinais não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos” (*apud* VELOSO; MAIA, 2009, p.32). A partir disso e dos ideais dos cerca de 250 participantes, as línguas de sinais foram, a partir daquele momento, extintas do ensino. Como consequências disso, podemos apontar: “os professores surdos foram expulsos, a Língua de Sinais foi banida, e a Comunidade Surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento oral” (CAPOVILLA; RAPHAELL; MAURICIO, 2006, p.1481). Assim, o modelo de ensino que foi defendido tinha como foco principal a oralização. Todavia, suas desvantagens eram entre outras era:

Exclusão da comunidade dos surdos; processo longo para aquisição da linguagem; não aceitação de códigos manuais; baixa renda, impedindo o uso do AASI [aparelho de amplificação sonora individual]; despreparo dos profissionais da educação do ensino regular (PEREIRA, 2008, p. 13).]

Esse método está fundamentado na ideia de que o sujeito surdo necessita aprender, *a priori*, a língua oficial de seu país (em nosso caso, o português) na modalidade oral. Capovilla, Raphael e Mauricio (2006, p.102) definem que esse método “objetiva levar o surdo a falar e desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível”, o que o integraria ao mundo dos ouvintes. Contudo, nessa concepção, os surdos se sentiram isolados psicologicamente e adquiriram um déficit em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, com sérios comprometimentos e prejuízos à sua aprendizagem e comunicação. Isso porque lhes foram retirados direitos considerados básicos na atualidade, como o respeito à dignidade

humana, a cidadania e o acesso à convivência social e à educação, princípios fundamentais da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Além do mais, o aprendizado da língua oral é um processo longo, que pode demorar de oito a doze anos para acontecer e que depende de diversos fatores, como perda auditiva, grau da perda, entre outros (GOLDFELD, 2002).

Após quase cem anos de supremacia desse modelo, se constatou que houve um grande insucesso na educação dos sujeitos surdos, tanto no que tange ao desenvolvimento da fala, como também em relação à leitura e à escrita. Segundo Capovilla, Raphaell e Mauricio (2006, p. 1481-1482), “em todo o mundo, apenas um pequeno porcentual daqueles que perderam a audição precocemente consegue oralizar de modo suficientemente inteligível a terceiros”. Apesar de terem o aparelho fonador intacto, o fato de não ouvirem torna a fala de pessoas surdas incomum, isto é, diferente daquela de pessoas ouvintes, assim como alterar seu modo de escrita, já que, para eles, escrever em outra língua (português, inglês, espanhol etc.) é escrever em uma segunda língua ou em uma língua estrangeira. Essa situação, por seu turno, muitas vezes inibe e “fecha em si mesmos” os surdos, de modo que eles deixam de se articular fora do seu círculo de amizade.

Com todas as dificuldades em adquirir de forma satisfatória a língua oral e devido a vários percalços ocorridos nesse século da abordagem oralista, começa a surgir um novo olhar para a educação de surdos, em que o ensino não estava focado apenas a oralização, mas visava a qualquer meio possível para a interação com pessoas surdas, até mesmo o emprego de sinais (CAPOVILLA; RAPHAELL; MAURICIO, 2006).

Por volta de 1960, com as discussões acerca da singularidade linguística da Língua de Sinais Americana (ASL), com William Stokoe (1960), e mais tarde com Klima e Bellugi (1979), foi definido que as línguas de sinais se constituíam como genuínas das comunidades surdas, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma nova filosofia educacional para os surdos, conhecida como Comunicação Total. Essa filosofia trouxe um novo paradigma a respeito do surdo, que antes era visto como um deficiente e a surdez como uma deficiência. Agora, o enfoque é sobre a pessoa e não mais sobre sua perda.

O novo modelo tinha como pressuposto básico que todo gesto ou forma de comunicação seria válido, desde que estabelecesse a comunicação entre surdos–surdos ou surdos-ouvintes, pois seu foco não estava na forma, mas na interação. Assim, nesse modelo, é válido o uso de desenho, escrita, pantomima, sinais, fala oralizada, alfabeto manual (datilologia), gestos e outros (SILVA; FAVORITO, 2009).

Todavia, o modelo da Comunicação Total tornava-se difícil pelo fato de duas modalidades de língua serem utilizadas concomitantemente, isto é, tratava-se de bimodalismo, que é entendido como a fusão entre duas línguas cuja modalidade de uso são diversas, ambas com estruturas gramaticais distintas, o que, por sua vez, dificulta o aprendizado dos surdos e a aquisição de linguagem, tornando-os hemilíngues (CICCONE, 1990; CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2006). O termo deriva de

“hemilíngua”, conceito da área da Saúde e da Biologia que se refere a cada uma das metades da língua (lado direito e lado esquerdo). Assim, os surdos hemilíngues utilizariam parte de sua língua primeira e parte de sua segunda língua, mas não de modo coeso e coerente. Sobre isso, Capovilla (2000, p.109) afirma que os sujeitos hemilíngues não têm “acesso a qualquer uma das línguas plenamente” nem conhecem “os limites entre uma e outra”.

Como, nessa abordagem, os surdos não conseguiram adquirir uma ampla compreensão da língua falada ou de sinais (a consequência disso foi a grande perda no seu desenvolvimento acadêmico), o modelo recebeu diversas críticas. Outro efeito problemático é o fato de que os surdos, quando saíam de seus círculos de amizade, tinham muita dificuldade na comunicação, já que os sinais por eles produzidos não eram compreendidos por interlocutores não pertencentes ao cotidiano.

Por volta de 1980, uma nova proposta, que reconhecia a singularidade linguística do surdo, eclodiu na educação. A nova filosofia, mundialmente conhecida por *bilinguismo*, fortalecia a valorização das línguas de sinais no espaço escolar e na comunidade local. Segundo Megale (2005), esse complexo e multidimensional conceito (e também fenômeno), o de bilinguismo, não apresenta fácil ou unânime definição, podendo ser entendido como relativo ao indivíduo que fala duas línguas perfeitamente, como o falante nativo de duas línguas distintas, como sujeito que apresenta competência mínima em ao menos uma habilidade linguística (no que tange a falar, ouvir, escrever ou ler) em uma segunda língua diversa de sua língua materna. O termo pode ainda ser compreendido com referência àquele que emprega uma segunda língua utilizando-se de sua estrutura, e não como adaptação (apenas tradução) de sua língua nativa (MEGALE, 2005). A autora resume a discussão posta em seu texto afirmando que “a definição mais comum de bilíngue é a do indivíduo que fala duas línguas” (MEGALE, 2005, p.2). Essa é a concepção que aqui assumimos ao tratar de bilinguismo em situação de indivíduo surdo usuário de uma língua de sinais inserido em um ensino realizado mediante a modalidade oral de uma língua.

Em termos de *status*, consideramos o *bilinguismo aditivo*, aquele em que “as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 [segunda língua] ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1 [língua primeira, língua materna/ natural]” (MEGALE, 2005, p.5), como o mais coerente para o contexto em análise, já que ele favorece tanto a aprendizagem do estudante surdo, valorizando sua língua primeira (L1), a língua de sinais. Também acreditamos que o aprendizado de ambas as línguas (de sinais e língua oficial na modalidade escrita, ambas da nação em que o sujeito surdo se insere) na infância é o caminho mais seguro para um processo de inclusão desse indivíduo e de aceitação de sua condição por ele mesmo e pela sociedade. Assim como Capovilla (2000), acreditamos que o bilinguismo deve ser o modelo a ser seguido na educação e na convivência social do sujeito surdo. Isso porque se entendeu, por meio da realização de estudos, que “a

própria língua de sinais natural da comunidade surda, e não mais a língua oral sinalizada, poderia ser o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo-social da criança surda” (CAPOVILLA, 2000, p.109).

Em contexto bilíngue, em que as línguas faladas e as de sinais convivem lado a lado, porém não de modo simultâneo (CAPOVILLA, 2000), a surdez deixa de ser vista como uma doença passível de cura, e passa a ser vista como uma diferença, uma característica linguística do sujeito que manifesta sua cultura mediante uma língua de sinais e pertence a uma comunidade linguística minoritária sim, mas existente, conhecida como comunidade surda. Capovilla (2000, p.109) afirma ainda que o ensino, nessa perspectiva, deve levar o estudante surdo a “compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive”, deixando de lado o objetivo de o surdo oralizar ou de “articular a fala”. O objetivo é levar o surdo a adequar a sua linguagem à situação de comunicação sentindo-se confortável e confiante (CAPOVILLA, 2000). É, portanto, também uma questão de adaptação linguística ao contexto sócio-discursivo em que os sujeitos estão interagindo, buscando-se a melhor forma de se comunicar coerentemente nas mais variadas ocasiões.

Assim, nessa proposta, o sujeito é exposto ao contato de duas línguas: a língua de sinais como a sua primeira língua (L1), como língua de instrução e convívio; e a língua oral de seus pais, na modalidade escrita, como sua segunda língua (L2). Nessa perspectiva, a criança surda deve ser exposta o mais cedo possível ao contato com a L1 mediante a interação com seus pares, também surdos (PEREIRA, 2008). Segundo Megale (2005), trata-se, portanto, de um *bilinguismo endógeno* (porque ambas as línguas são entendidas como nativas na comunidade) e *bilinguismo infantil* (porque ocorre ainda na infância).

Ainda, o indivíduo surdo deve ser aceito e valorizado em ambas as comunidades em que se insere, de surdos e de ouvintes. Por conseguinte, o *bilinguismo bicultural* é o mais recomendado para se efetivar o processo de inclusão desse sujeito, tanto em contexto de ensino como nos demais em que ele atua. O termo de bilinguismo bicultural é referente ao sujeito bilíngue (que compreende duas línguas distintas) e que se identifica de maneira positiva na cultura de ambas as línguas, inserindo-se positivamente nos dois grupos culturais e sendo reconhecido por eles, assim como se reconhecendo como pertencente a eles (MEGALE, 2005). “Deve ser ressaltado que um indivíduo bilíngue pode ser fluente nas duas línguas, mas se manter monocultural” (MEGALE, 2005, p.5). Assim, o termo se refere tanto à língua (duas línguas diferentes) quanto à cultura (duas culturas diferentes) e ao modo como um mesmo indivíduo as relacionam.

Diferentemente da comunicação total, o bilinguismo não é utilizado de modo simultâneo, mas em momentos e ambientes diferentes, trata-se, portanto, de um bilinguismo diglósico, ou seja, relativo à

coexistência de dois dialetos ou duas línguas diversas em uma mesma comunidade. Isso porque se entende, nesse contexto, que a língua de sinais e língua oral(izada) são diferentes, porém necessárias.

Entre as principais diversidades entre essas duas línguas, podemos citar: as línguas de sinais têm modalidade espaço-visual ou gestual-visual (é articulada pelo movimento das mãos e percebida pelo canal visual), enquanto as línguas orais têm a modalidade oral-auditiva (são produzidas pelo aparelho fonador e percebidas pelo canal auditivo); ambas as línguas possuem estruturas gramaticais próprias e, ao contrário do que muitos acreditam, as línguas de sinais não são universais, uma vez que são línguas complexas e comparáveis às orais, e não um simples código manual (QUADROS; KARNOPP, 2004). Logo, cada comunidade surda apresenta sua própria língua de sinais em relação à língua nacional, ou seja, há a língua de sinais brasileira (Libras), a língua de sinais espanhola, francesa etc.

Assim, as línguas de sinais exibem uma estrutura gramatical própria, de que fazem parte cinco parâmetros principais: *configuração das mãos* (forma que as mãos assumem ao realizar o sinal); *ponto de articulação* (local onde incide a mão configurada, podendo tocar ou não o corpo); *movimento* (presença ou ausência de movimento e tipo de movimento realizado); *orientação/ direção das mãos* (para cima, baixo, direita, esquerda, frente ou trás; o sinal também pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional); e *expressão facial e corporal* (cuja função é distinguir um sinal do outro, dando maior expressividade à língua e, conseqüentemente, à interação).

Cumprе salientar que a Libras, além de apresentar variação linguística, como toda e qualquer língua, de sinais ou não, “apresenta todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional)” (QUADROS, 2011, s/p). Logo, trata-se de uma língua particular, e não de uma linguagem como alguns podem pensar.

Ademais, a Libras é a língua oficial das comunidades surdas no Brasil, reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), em que medidas foram tomadas pelo governo federal para assegurar à população surda, uma comunidade com cerca de dez milhões de sujeitos de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o acesso à sua primeira língua (a Libras) o mais cedo possível, bem como a difusão dessa língua por todas as regiões do país. Por conseguinte, a lei contribuiu em demasia com a comunidade surda brasileira, que se sentiu valorizada. Segundo a lei, a Libras deve ser entendida “meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, s/p).



No ano de 2005, a comunidade surda conquista mais um ganho significativo com a promulgação do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que reafirma a importância de uma educação bilíngue. No artigo 22 do decreto, é afirmado que:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Com isso, buscar-se-ia garantir ao aluno surdo o acesso ao ensino e o respeito à sua língua, o que favoreceria a difusão da Libras no país e aumentaria a procura por profissionais (professores, intérpretes e outros) da Libras e por instituições de ensino com oferta de cursos de Libras para a comunidade.

Mais recentemente, no ano de 2011, é aprovado o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), segundo o qual, em seu artigo 1º inciso 2º: “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005”. Já seu artigo 5º parágrafo III descreve a “necessidade de formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva [...]”. Com a aprovação desse decreto e da manifestação de milhares de surdos, as escolas para surdos ou escolas bilíngues são mantidas pelo governo federal.

Fundamentado na perspectiva da Educação Bilíngue, o Ministério da Educação - MEC do país promulga a inclusão de alunos surdos no ensino regular, que vai ao encontro das políticas de inclusão social e escolar defendidas pelo governo e por alguns pesquisadores da educação.

Assim, faz-se necessário entender o que é a educação bilíngue bicultural e como ela está relacionada à inclusão de surdos em escolas de ouvintes (pois os surdos estão em processo de inclusão,

não o contrário) e às práticas culturais de maioria ouvinte. Logo, esse modelo difere-se do bilinguismo monocultural, em que a língua de sinais e a cultura surda prevalecem, como é o caso das escolas não inclusivas de surdos ou escolas bilíngues para surdos, em que a língua de instrução e convívio de todos os alunos, funcionários e professores é a Libras, e a segunda língua é o português em sua modalidade escrita (MEGALE, 2005). Feitas essas considerações, é momento de focar na carta e observar o posicionamento de seus autores a respeito da educação para surdos, o que fazemos no próximo tópico.

#### **4. Uma análise da carta aberta ao ministro da educação**

Nas linhas que seguem, realizamos uma leitura descritiva da carta aberta escrita pelos sete primeiros doutores brasileiros surdos que atuam nas áreas de Educação e de Linguística, são eles: Ana Regina e Souza Campello (Professora Adjunta da UFRJ), Gladis Teresinha Taschetto Perlin (Professora Adjunta da UFSC), Karin Lilian Strobel (Professora Adjunta da UFSC), Marianne Rossi Stumpf (Professora Adjunta da UFSC), Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Professora Adjunta da UFSC), Rodrigo Rosso Marques (Professor Adjunto da UFSC) e Wilson de Oliveira Miranda (Professor Adjunto da UFSM).

Com cinco páginas, a carta aberta é direcionada a Aloízio Mercadante, à época Ministro da Educação no Brasil, e vem, ao fim, assinada pelos sete autores. O fato de as assinaturas virem com a função e a unicidade de que discursam colabora para dar legitimidade e valor ao seu texto. Contribuindo, assim, para a força argumentativa, já que traz um discurso de autoridade: não se trata de qualquer sujeito escrevendo, mas de professores com título de doutorado que atuam em renomadas universidades federais brasileiras nas quais há pesquisas importantes voltadas ao ensino de surdos e à análise da Libras. Na carta, esses doutores comentam a respeito da inclusão dos surdos na educação brasileira. A partir da leitura da carta, podemos observar algumas conclusões sobre a “inclusão” de alunos surdos nas escolas regulares a partir da perspectiva bilingue bicultural. Os doutores iniciam sua carta com o seguinte parágrafo:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade (CAMPELLO et al., 2012, p.I).

Notamos que, já de início, os autores se autodeclaram “surdos”, enaltecendo essa condição e se posicionando em relação ao lugar de que falam. Além do mais, eles se colocam como “militantes”, como aqueles que lutam em favor de uma minoria “sem voz” na política. Logo, esses sujeitos colocam-se,

naquele momento, como a voz da comunidade surda e buscam ser ouvidos, já que ao os ouvir, ouve-se toda a comunidade que eles representam.

Ainda nesse parágrafo, Campello et al. (2012, p.1) trazem uma citação direta (“O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”), com a qual concordam parcialmente, pois para eles não só a escola regular, mas que o ensino em todos os seus níveis deve incluir o estudante surdo. Não se trata, portanto, de uma escola para todos, mas de *uma escola de todos* (seja inclusiva ou especial). Eles asseveram que não acreditam “a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade”. Ao afirmar isso, eles colocam que há outros espaços possíveis de se oferecer uma educação de qualidade aos surdos. Portanto, focar apenas em inserir tais estudantes no ensino regular pode não ser a melhor solução para todos os casos, isso porque as pessoas, assim como as línguas, são heterogêneas, únicas, e precisam ser consideradas em sua singularidade. Em seguida, na carta, os autores argumentam acerca do seguinte fato:

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno (CAMPELLO et al., 2012, p.1).

Com isso, eles argumentam que, embora se tenha o convívio de surdos e ouvintes em um mesmo espaço, esse lugar ainda não tomou a língua de sinais como língua de interação e de ensino, o qual ainda se limita à oralidade, pouco acessível aos surdos. Sem professores preparados para a utilização da Libras ou sem intérpretes de Libras em todas as aulas, o aprendizado do surdo é prejudicado. A falta de aprendizado da Libras por alunos ouvintes também causa dano à socialização desse com o aluno surdo, já que pode limitar a comunicação entre eles, o que muitas vezes coloca o surdo de lado, pois não se sente incluído em um grupo, numa “turma”. Não se pode esquecer que o foco do ensino e da interação social com o sujeito surdo deve ser a Libras e língua oficial do país na modalidade escrita.

Percebemos que, nas instituições de ensino (básico ou superior), local em que “todos” têm (deveriam ter) a oportunidade de estar juntos e de aprender juntos, não se emprega adequadamente (quando se é utilizada) a L1 dos surdos, a Libras. Em geral, as interações, sejam em aulas, reuniões, palestras e outros, ocorrem na língua falada; e poucas são as vezes em que o intérprete de Libras está presente e, quando ele está, geralmente o ensino é delegado a ele, que deve interpretar os conteúdos e repassar ao aluno o que compreendeu, o que não leva ao total aproveitamento do ensino pela versatilidade de línguas (LACERDA, 2009). Além do mais, o intérprete não é comunicado com antecedência dos conteúdos a fim de se preparar, estudar os sinais, por exemplo, o que cria barreiras ao aprendizado do surdo.

Isso é comprovado em pesquisa realizada por Hirata, Dutra e Storto (2013). As pesquisadoras analisam uma realidade de ensino com aluna surda e verificam que o ensino do aluno surdo acaba se tornando responsabilidade do intérprete, haja vista os docentes não procurarem informações para melhor interagir com esse estudante, desconhecendo sua cultura, sua língua e outros. Quadros (2008, p.29) afirma que “a escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e de sua família”. Além disso, segundo a autora, a escola deve dar condições para a família compreender a realidade da criança surda, devendo, para isso, “garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais” (QUADROS, 2008, p.29). Dizeu e Caporali (2005, p.591) atentam para a importância desse aprendizado por parte da família do surdo: “Quando a família aceita a surdez e a Libras como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico”.

Os autores da carta comentam que a interação social nas escolas é, sim, importante para eles. Contudo, eles também querem que os professores os ensinem, que eles não sejam esquecidos em sala de aula: “queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine” (CAMPELLO et al., 2012, p.I). Novamente, os doutores que assinam a carta assumem o “nós”, colocando-se, positivamente, como sujeitos surdos e defendendo o lugar de onde falam. Quadros (2008) coloca que a grande maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Por isso a escola numa perspectiva bilíngue-bicultural deve propiciar a interação dessas crianças surdas com adultos surdos, a fim de desenvolver a identidade surda da criança, porque a escola deve ser capaz de oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança surda.

É interessante notar que, em toda a carta aberta, são feitas citações diretas, que trazem o discurso de autoridade do próprio governo, destinatário da carta. Essas citações, utilizadas como argumentos para concordar ou rebater, mostram que os autores estão cientes das discussões sobre o assunto em pauta, que conhecem os debates, os documentos e pesquisas. Trata-se de pessoas informadas, e não de alguém que busca debater um assunto sobre o qual não tem domínio ou falar de um grupo do qual não participa. Isso tudo corrobora para a criação de autoridade na fala dos autores do texto, colaborando para a argumentatividade. Essa autoridade de quem fala é ressaltada em seguida na carta:

Somos, até o momento, os únicos 7 (sete) Doutores Surdos Brasileiros, atuantes nas áreas de Educação e Linguística. Cada um de nós é docente de uma das diferentes Universidades Federais Brasileiras, a saber, cinco de nós atuam na Universidade Federal de Santa Catarina, um atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro e um atua na Universidade Federal de Santa Maria. Ensinamos e desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos (CAMPELLO et al., 2012, p.I).

Com isso, eles reafirmam o lugar de onde falam e buscam o respeito que lhes é devido. São pessoas que têm, comprovadamente, experiência para falar do assunto (“desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos”) e que, por isso mesmo, podem discordar de afirmações que têm sido feitas acerca do ensino voltado aos surdos, já que os autores falam com base em resultados de pesquisas científicas, não no discurso do senso comum, e exatamente por isso a atenção que solicitam lhes deve ser dada: “dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros” (CAMPELLO et al., 2012, p.I). Ao se colocar como pesquisadores, eles colocam que muito do que tem sido debatido politicamente sobre educação de surdos está em desacordo com estudos realizados. Isso tudo é dito ao destinatário de modo respeitoso, utilizando-se o adjunto adverbial de modo “respeitosamente”, o qual busca não agredir a face do interlocutor da carta, o então ministro da educação no Brasil.

Na sequência da carta, os autores defendem as escolas bilíngues para surdos, nas quais a língua de instrução e convívio é a Libras e a segunda língua é o português na modalidade escrita. Trata-se, por conseguinte, de uma escola bilíngue monocultural ou escola bilíngue. O texto da carta ressalta que:

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese” (CAMPELLO et al., 2012, p.I).

A defesa do bilinguismo é clara e direta e se mostra fundamentada na fala dos autores, ou seja, não se trata da opinião deles sobre o assunto, mas de fatos comprovados por meio de pesquisas realizadas em universidades brasileiras não somente por esses doutores, mas por eles e vários outros espalhados pelo país e fora dele. No parágrafo citado abaixo, novamente os autores reiteram e defendem o ensino bilíngue para surdos no Brasil. Notamos que eles argumentam que esse não é o único caminho, porém é o melhor segundo sua opinião; sendo o melhor, deveria ser priorizado.

Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos. [...] Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O

fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar (CAMPELLO et al., 2012, p.I).

O excerto mostra que os surdos consideram as escolas bilíngues como o melhor lugar para que o processo de ensino/aprendizado de estudantes surdos ocorra e que, apesar de alguns considerarem que essas escolas possam ser segregadoras, os autores não as veem assim. Isso é corroborado por pesquisadores como Quadros (2008), Fernandes (2003), Mason e Ewoldt (1996), Skliar (1998) entre outros. Na carta, para seus autores, a inclusão social e educacional dos surdos ocorre de fato nessas instituições, já que convivem pacificamente as duas línguas, a oral-auditiva e a de sinais. Além de defender as escolas bilíngues, os autores convidam seu destinatário a conhecê-las, citando exemplos de escolas em que a inclusão de alunos surdos ocorre por meio de um ensino bilíngue. Os autores afirmam que “preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz” (CAMPELLO et al., 2012, p.II).

Contudo, pesquisas mostram que não basta apenas a inserção de duas línguas (Libras e língua portuguesa) para que o bilinguismo se efetive, já que o “bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas” (FERNANDES, 2003, p.55). Por isso, é reiterado o valor da presença de adultos surdos em escolas bilíngues para a formação do estudante surdo, especialmente da criança e do adolescente, já que “as crianças surdas têm direito, além disso, a desenvolver-se numa comunidade de pares e de construir sua identidade dentro do quadro de um processo sócio-histórico não fragmentado nem restringido” (SKLIAR, 1998, p.51). No Brasil, pesquisas mostram que

Através do contato com alguns surdos que tiveram a oportunidade de desenvolver a língua de sinais desde a tenra idade (por serem filhos de pais surdos), percebeu-se que a qualidade das produções escritas e de suas leituras é superior à produção e compreensão de muitos alunos surdos que não têm acesso à língua de sinais precocemente (QUADROS, 2008, p.32).

A carta é, de fato, dirigida a um determinado destinatário, o qual lhe dá voz para uma possível resposta. O destinatário é, então, incluído no debate, devendo buscar respostas para as demandas apresentadas e responder ao convite explicitamente feito<sup>4</sup>. Notamos que, ao utilizar o vocativo, o discurso busca trazer para si seu primeiro leitor, o então ministro da educação, de modo respeitoso (“Senhor Ministro”), usando o pronome de tratamento e escrevendo com iniciais em maiúsculas, e reiterado, já que é repetido cinco vezes durante o texto. Além desse chamamento, outros dois com mesmo valor e respeito

---

<sup>4</sup> Durante a escrita deste texto, procuramos na internet, sem encontrar, a resposta do Ministro à carta em tela.

são utilizados: “Excelência” ou “Vossa Excelência” (empregado quatro vezes no texto) e “Vossa Senhoria” 9duas vezes). Isso colabora para a construção de um discurso polido que busca criar uma discussão sadia sobre um assunto considerado urgente e importante para a sociedade brasileira. Cumpre comentar que o bilinguismo, especialmente o bilinguismo-bicultural, “possibilita ao surdo adquirir/aprender a língua que faz parte da comunidade surda. O trabalho bilíngüe educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p.291).

Em seguida na carta, os autores fazem um pedido ao seu leitor primeiro (o então ministro da educação): “reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais se inclui o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação” (CAMPELLO et al., 2012, p.II). Essa é a principal demanda apontada na carta, que não é levantada somente naquele momento, porém é algo que tem sido repetidamente solicitado pela comunidade surda durante o debate sobre o *Plano Nacional de Educação* (PNE) no período de 2011 a 2012, como apontam os autores.

Após fundamentarem o período, os autores, respeitosamente, divergem de opiniões expressas pelo destinatário: Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades” (CAMPELLO et al., 2012, p.II). Em seguida, argumentam da necessidade de as políticas públicas estejam em consonância com as políticas linguísticas no que tange ao ensino a pessoas surdas: “[...] a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação” (CAMPELLO et al., 2012, p.II). Para embasar seu discurso, os autores apoiam-se “enfaticamente” (palavras dos autores) na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, que é citada *ipsis litteris*. Trazem, assim, ao seu texto um discurso de autoridade de uma convenção “internacional”. Este adjetivo é importante, porque não se trata de algo local e pequeno, mas de conceitos consagrados mundialmente, algo que deveria ser base para a educação no Brasil. Nota-se, em tais aspectos, que os autores da carta não são leigos no assunto e não falam de um lugar despreparado, mas assumem a posição de doutores especialistas na área e discursam com embasamento científico atual e global. Tais aspectos são utilizados como argumentos para criticar a posição assumida à época pela secretaria do Ministério da Educação, SEESP, absorvida pela SECADI, cujas tendências levavam à supremacia da língua portuguesa em detrimento da Libras no ensino voltado a estudantes surdos, o que

teve como consequência “exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país” (CAMPELLO et al., 2012, p.III).

Os autores seguem o texto argumentando com base em documentos internacionais e em dados científicos sobre o ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa Escrita) no processo de ensino/aprendizagem de surdos. O principal recurso argumentativo empregado para isso é o discurso de autoridade, fatos (resultados de pesquisa) e estatísticas. Exemplo disso, vê-se em: “Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais Brasileira [a Libras], passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas)” (CAMPELLO et al., 2012, p.III).

Por fim, já na última página da carta, Campello et al. (2012, p.V) encerram a carta rogando ao ministro que “GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE” (grifos dos autores). Isso porque, segundo eles, essas escolas (bilíngues) respeitam a condição linguística desses sujeitos e a sua condição social de surdos: “Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade” (CAMPELLO et al., 2012, p.V).

Assim como os autores, cremos que as escolas regulares seriam espaços interessantes de convívio entre surdos e ouvintes se houvesse grande reestruturação no ambiente e das pessoas nele inseridas. Seria preciso, por exemplo, que a Libras fosse utilizada como língua de interação entre alunos-alunos, alunos-professores e alunos-funcionários da escola, seja na sala de aula, seja fora dela (no pátio, no refeitório e outros). Consideramos também que a participação do intérprete pode ser importante em muitos momentos, mas não deve ser imprescindível para o convívio social do indivíduo surdo na escola, na qual seus participantes (professores, direção, coordenação e demais funcionários) deveriam conhecer a Libras.

Para tanto, a Libras deveria ser ensinada a todos como segunda língua, do mesmo modo que acontece com a língua inglesa. As universidades deveriam investir em cursos de graduação em Letras-Libras e os professores em cursos de capacitação.

Acreditamos que, sem isso, as escolas estão apenas integrando os estudantes surdos, os quais ainda se sentem excluídos. Inclusão mesmo só acontecerá quando todos forem respeitados nas suas diferenças, que não podem impossibilitar o bom convívio e o respeito mútuo, propiciando a igualdade de condições e o direito a educação, princípios básicos defendidos na Constituição Brasileira (CAMPELLO et al.,



2012). Mason e Ewoldt (1996) já apontavam os benefícios da educação bilíngue (língua de sinais e língua majoritária de uma nação na modalidade escrita) para estudantes surdos, tais como:

Segundo esses autores, a educação bilíngue-bicultural “melhora a visão a respeito de semelhanças e diferenças entre culturas e línguas surdas e orais-auditivas. A linguagem inteira em um ambiente de educação bilíngue-bicultural é pedagogicamente válida e viável. Esse tipo de educação, em essência, libera as crianças surdas para manifestarem experiências pessoais e sociais e valores<sup>5</sup>” (MASON; EWOLDT, 1996, p.295 – tradução nossa). Ademais, não é apenas algo que os estudantes surdos precisam; trata-se de algo que eles merecem (MASON; EWOLDT, 1996). Essa perspectiva é corroborada por Quadros (2008) e Fernandes (2003). As autoras consideram que o desenvolvimento adequado da criança surda só é possível a partir de uma identificação sólida com a identidade surda e sua cultura, o que é favorecido por uma educação bilíngue-bicultural.

Apesar disso, pesquisas apontam que há também problemas para se efetivar tal perspectiva, como a falta de conhecimento da Libras por parte da comunidade escolar e de que decretos e leis darão conta de efetivar mudanças no chão da escola (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Apesar desse avanço inquestionável, ainda é progredir em várias outras frentes, como a maior disseminação e fluência da Libras entre os brasileiros, a formação docente para a Libras e para a inclusão de estudantes surdos, o fim do preconceito linguístico contra a Libras e do preconceito social contra o surdo, entre outras (FERNANDES; MOREIRA, 2009).

### Considerações finais

Por meio da análise da carta, segundo a voz de seus autores, os estudantes surdos participantes do sistema educacional brasileiro regular estão em desvantagem educacional, pois representam a minoria linguística que utiliza a Libras para se comunicar e que tenta se inserir no contexto de uma maioria falante da língua portuguesa oral.

Muitos surdos diante desse dilema constante de estar inserido em um modelo de inclusão conhecido como bilinguismo desistem da escola e de estudar no meio de sua caminhada.

Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país (CAMPELLO et al., 2012, p.III - grifos dos autores).

---

<sup>5</sup> Original: “DBi-Bi [Deaf Bilingual-Bicultural] Education encourages the acquisition of bilingualism with ASL [American Sign Language] and English print and enhances insight into similarities and differences between Deaf and hearing cultures. Whole Language in a DBi-Bi Education environment is pedagogically valid and viable. This type of education, in essence, liberates deaf children to manifest their personal and social experiences and values, not only in ASL but, increasingly, in written English in the most positive and effective way possible. This is not only what deaf children need, it is what they deserve”.

A inclusão de em escolas bilíngues biculturais cuja ênfase se dá no ensino por meio da Libras aliada à Língua Portuguesa Escrita é a possibilidade de participação da comunidade surda nesses espaços de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, em uma perspectiva bilíngue bicultural, que poderia ser uma das soluções para o problema ou funcionaria, ao menos, para a “diminuição” dos efeitos da falta de inclusão dos surdos em classes de ouvintes, o que gera exclusão e discriminação (PEDREIRA, 2007). Como mostrado, esse modelo é o desejado pela comunidade surda, a qual se apoia em discursos internacionais para reafirmar sua posição. É preciso, assim, ouvir a voz desse sujeito que fala com base em dados e em um discurso de autoridade.

Uma solução mais “cara” e que agrupa um número relativamente grande de surdos em um mesmo espaço é a criação de mais escolas bilíngues; espaços em que os surdos possam realizar trocas significativas em sua aprendizagem e possam manifestar a sua cultura sem qualquer tipo de segregação linguística. Enfim, como se encontra o ensino no Brasil hoje, a inclusão de surdos ocorre efetivamente no modelo denominado de bilíngue monocultural ou simplesmente modelo bilíngue, haja vista o modelo tradicional de ensino, o qual prevalece na grande maioria das escolas nacionais, apenas integrar o aluno surdo às práticas educativas sem de fato incluí-lo.

## Referências

- BRASIL, Casa Civil. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: jul. 2019.
- BRASIL, Casa Civil. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: jul. 2019.
- BRASIL, Casa Civil. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Regulamentodispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: jul. 2019.
- BRASIL, Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: jul. 2019.
- CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.6, n.1, p.99-116, 2000.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza et al. *Carta aberta ao Ministro da Educação*: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. (8 jun. 2012). Disponível em: <http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>. Acesso em: jul. 2019.
- CICCONI, Marta. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.26, n.91, p.583-597, maio/ago. 2005.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista "Educação Especial"*, Santa Maria, v.22, n.34, p.225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: jul. 2019.
- FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.
- GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em: jul. 2019.
- HIRATA, Tirza Cosmos dos Santos; DUTRA, Alessandra; STORTO, Letícia Jovelina. Inclusão de aluna surda no ensino profissionalizante em escola pública da cidade de Londrina. *Reveduc – Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p.205-225, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/499>. Acesso em: jul. 2019.
- KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursula. *The signs of language revisited*. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
- MASON, David; EWOLDT, Carolyn. Whole language and deaf bilingual-bicultural education: naturally! *American Annals of the Deaf*, v.141, n.4, p. 293-298, October 1996. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.826.3287&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: jul. 2019.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v.3, n.5, p.1-13, ago. 2005.
- PEDREIRA, Silvia Maria Fanguero. Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambú, MG: ANPED, 2007.
- PEREIRA, Rachel de Carvalho. *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Língua Brasileira de Sinais*. (4 de março de 2011). Disponível em: [http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Page568.htm](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm). Acesso em: jul. 2019.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida, Venezuela: Ceprosord, 1990.
- SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. *Surdos na escola: letramento e bilingüismo*. Campinas, SP: MEC/Cefiel/IEL/UNICAMP, 2009.
- SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, n.8, p.44-57, maio/jun./jul./ago. 1998.
- SKLIAR, Carlos et alli. *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- STOKOE, William C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, [1960] 1978.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios não registrados na História*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

VELOSO, Éden; MAIA, Valdeci. *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. 4. ed. Curitiba: Mãosinais, 2009.