

## Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos

Sueli Fernandes\*  
Laura Ceretta Moreira\*\*

### Resumo

O artigo trata do bilingüismo para surdos, suas implicações no processo educacional, bem como alguns dos desdobramentos das políticas lingüísticas inclusivas propostas oficialmente a partir do final da década de 1990 para esse segmento. Discutem-se as características socioculturais e lingüísticas das comunidades surdas brasileiras e a importância das mesmas serem conhecidas e valorizadas socialmente. Apontam-se algumas diretrizes e desafios para o acesso e permanência de estudantes surdos no processo educacional escolar. Por fim, o texto reflete acerca dos programas de educação bilingüe para estudantes surdos, visto que esses são complexos, justamente porque perpassam interesses econômicos, ideológicos e culturais contraditórios e heterogêneos.

**Palavras-chave:** Bilingüismo. Educação de Surdos. Língua Brasileira de Sinais.

## Political-pedagogical unfoldings of bilingualism for deaf people: reflexions and directing

### Abstract

The article talks about bilingualism for deaf people, it's implications in the educational process, as well as in some of the inclusive linguistic politics unfoldings proposed officially from the end of the decade of 1990 for this segment. The sociocultural and linguistic characteristics of the Brazilian deaf people communities are argued and also the importance of the same ones to be known and socially valued. Some lines of direction and challenges are pointed for the access and remaining of the deaf students in the school educational process. Finally, the text reflects about the bilingual education programs for deaf students, considering that these are complex, specially because it crosses economic ideological, cultural contradictory and heterogeneous interests.

**Keywords:** Bilingualism. Deaf Education. Brazilian Sign Language.

\* Doutora em Letras pela UFPR, professora adjunta da UFPR, vice-coordenadora do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras LIBRAS do pólo Curitiba - PR.

\*\* Doutora em Educação pela USP, professora adjunta da UFPR, coordenadora do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras LIBRAS do pólo Curitiba - PR.

## Introdução

O bilingüismo para surdos, e seus desdobramentos político-pedagógicos, é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições<sup>1</sup> de pesquisas nas áreas da lingüística e educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, fato ocorrido em abril de 2002, pela Lei Federal 10.436, os surdos passam a ser legalmente reconhecidos em território nacional como um grupo cultural que utiliza uma língua minoritária – a língua brasileira de sinais. Essa constatação se faz em relação à língua oficial e majoritária do país – a língua portuguesa.

Como impacto social, esse fato causa estranhamento à maioria das pessoas por, ao menos, dois motivos. Em primeiro lugar, porque é comum que se apreenda a surdez no território discursivo da educação especial, alinhada a outras deficiências e quadros clínicos o que, conseqüentemente, dificulta a compreensão dos surdos usuários de Libras como parte de um grupo cultural (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; STROBEL, 2008), apreensão desvinculada da perspectiva organicista usual. Em segundo lugar, porque nos é familiar a noção de bilingüismo como uma situação lingüística em que duas ou mais línguas são utilizadas por um indivíduo ou comunidade de fala, geralmente ligadas aos imigrantes, ou mesmo às comunidades indígenas radicadas em diferentes localidades do território brasileiro.

Os surdos podem ser considerados bilíngües ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais. Ocorre que uma das línguas – o português – é a língua oficial e majoritária – enquanto que a outra – a Libras – é uma língua minoritária, que não goza de prestígio social e é utilizada por um grupo restrito de pessoas.

Na perspectiva sociolingüística, dentre os tipos de bilingüismo possíveis, o dos surdos brasileiros se caracterizaria como “bilingüismo diglósico”, posto que as duas línguas em situação de complementaridade têm funções distintas por seus usuários, em um dado grupo social. Geralmente o critério de uso é dependente da situação comunicativa: via de regra, a comunidade usa uma língua (a de prestígio) para atividades públicas importantes e eventos sociais e outra para usos mais domésticos e íntimos (a sem prestígio).

Até mesmo nesse ponto, há singularidades a serem destacadas, posto que mesmo no seio familiar, esse processo sofre impactos significativos, pelo fato de que mais de 90%<sup>1</sup> dessas crianças nascem em famílias não-surdas, permanecendo por muito tempo (há casos em que a vida toda), sem contato com essa forma de linguagem verbal, como a libras. Como o português não

pode ser aprendido naturalmente, devido ao impedimento auditivo, permanecem em uma condição de carência lingüística e de informações durante toda a infância. Assim, é comum que pais ouvintes e crianças surdas criem um sistema gestual de comunicação próprio, cujos códigos geralmente têm seus sentidos negociados apenas no restrito grupo familiar, não servindo a contextos mais abrangentes de interação. Quando há o diagnóstico da surdez pelo médico, é incomum que os pais sejam informados da necessidade de aprenderem a Libras e exporem seus filhos, o mais rápido possível, a essa forma de comunicação, pelo contato com surdos adultos, que já dominam a língua de sinais. Nos Estados Unidos, experiências de contratação de babás surdas, nas famílias que dispõem de condições para esse serviço, têm apresentado ótimos resultados, posto que é uma das formas para garantir que a língua materna seja a de sinais, ainda que os pais dominem apenas a língua oral. (KYLE, 1999)

Portanto, ao contrário da maioria das crianças brasileiras que normalmente aprendem sua língua materna com seus pais, as crianças surdas dependem da ação mediadora da escola para aprenderem a língua de sinais. São bilíngües por contingência e não por opção.

Por conta dessa especificidade, o espaço escolar amplia sua finalidade primeira de garantir acesso à educação formal, estendendo-a para os domínios da educação lingüística das crianças surdas, suprimindo (e, por vezes, substituindo) a lacuna deixada pela família (ouvinte) na promoção de um ambiente favorável à apropriação da linguagem.

Em função dessa realidade, pesquisadores brasileiros têm se dedicado à discussão de programas de educação com bilingüismo para surdos dentre eles, Fernandes (1999, 2003), Fernandez (2003), Finau (2006) e Quadros (1997), apontando a necessidade de que a Língua Brasileira de Sinais seja garantida como língua materna (primeira língua – L1), desde a educação infantil, oportunizando tanto a interação verbal necessária à ampliação dos círculos sociais das crianças surdas, como a efetivação da comunicação simbólica, pressuposto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, próprias da consciência humana.

Cavalcanti e Bortoni (2007) caracterizam os contextos onde mais de uma língua é falada e não necessariamente é escrita, como é o caso do brasileiro, como cenários fortes em tradição oral em que se perpetua o mito do monolingüismo. Isso significa que a língua oficial é encarada como se fosse a única falada, do mesmo modo, de norte a sul do Brasil (BAGNO, 1999). Nesse sentido, denomina educação ou escolarização em contextos bi/multilíngües, juntamente com o termo educação bilíngüe, para se referir a essas situações em que duas ou mais línguas ocupam espaço em comunidades de fala, geralmente marcado por relações de poder assimétricas entre as línguas em questão. Segue a autora explicando que a expressão educação bilíngüe é, geralmente, conhecida por sua associação ao bilingüismo denominado de elite, ou seja, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmen-

te. Contextos bilíngües de minorias como o caso das comunidades indígenas e de surdos são (tornados) invisíveis, tendo em vista as línguas envolvidas não gozarem reconhecimento e serem socialmente estigmatizadas.

Portanto, ao contrário do que se propaga, educação com bilingüismo não é, pois, uma nova forma de educação, uma “metodologia” que substituiria o oralismo e comunicação total. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação” (FERNANDEZ; RIOS, 1998) a um grupo lingüístico minoritário, como é o caso dos surdos brasileiros.

Dadas essas reflexões conceituais iniciais, depreendem-se as implicações político-pedagógicas envolvidas no processo educacional de pessoas surdas, considerando sua invisibilidade nas políticas adotadas pelos sistemas de ensino. Não nos cabe ignorar as condições desiguais que interferiram/interferem, historicamente, em seu processo de escolarização básica, produzindo cidadanias distintas em relação ao direito constitucional à educação.

### **Educação com bilingüismo: o caso dos surdos brasileiros**

Vivemos um momento de transição, em que os projetos de educação bilíngüe ainda não se consolidaram nos sistemas de ensino e a geração de estudantes surdos matriculados na educação básica, mais notadamente a partir da década de 1990 (justamente pelo reconhecimento legal de sua diferença lingüística) assume características específicas.

Esse grupo de estudantes tem sua trajetória escolar pautada em paradigmas contraditórios, ora os tratando como “deficientes”, ora reconhecendo-os como grupo cultural.

A concepção predominante na educação especial (contexto que os “prepara” e apóia sua escolarização no ensino regular) assume um viés clínico-terapêutico, marcado pelo monolingüismo em português e a insistência no ensino da fala (e/ou da linguagem oral), sem espaço para a língua de sinais. Desse modo, ao serem educados como deficientes da linguagem, o foco da ação escolar situa-se nos processos reabilitadores, em detrimento de conteúdos acadêmicos. Em última análise, esse desvio da finalidade da educação escolar, restringe as possibilidades de interlocução social significativas e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, imobilizando seu avanço acadêmico pelo esvaziamento de conteúdos a que foram submetidos.

Por outro lado, há um movimento político intenso, desencadeado pela comunidade surda e simpatizantes, pressionando instâncias governamentais, em diferentes níveis, a dar visibilidade e promoção social à Libras. A Lei de Libras (10.436/01) e o Decreto Federal 5.626/05 que a regulamenta instituem um novo cenário político em relação ao reconhecimento da diferença lingüística dos surdos, em que se destacam as seguintes diretrizes: inclusão de Libras dos surdos, em que se destacam as seguintes diretrizes: inclusão de Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores; formação de docentes e tradutores e intérpretes de Libras em cursos de Letras; certificação

da proficiência lingüística em Libras, em exame nacional; concessão de implantação de escolas e classes bilíngües em que a Libras e o português escrito sejam as línguas de instrução, entre outras medidas de impacto.

Como expectadores desse cenário extremamente polêmico na discussão de seus direitos lingüísticos, estudantes surdos sofrem as conseqüências do antagonismo nos posicionamentos adotados nas escolas, concursos públicos e vestibulares, entre outros processos seletivos. As políticas afirmativas que reconhecem a situação de bilingüismo dos surdos ora são interpretadas como privilégios – e combatidas em nome dos massificados discursos em favor da igualdade – ora são exemplificadas como fruto da reparação de uma dívida histórica em que os sujeitos surdos foram sumariamente ignorados em seu processo de ensino e aprendizagem, ao serem tratados como se ouvintes fossem, ou deveriam ser.

Nessa arena de vozes contraditórias, a discussão de ações que promovam a inclusão de estudantes surdos envolve grande risco, caso nos atenhamos apenas à superficialidade das questões subjacentes a esse processo. Justamente pela transitoriedade desse momento histórico, as iniciativas tomadas não devem ter caráter definitivo, posto que estamos debatendo políticas lingüísticas que se referem a gerações distintas de estudantes surdos: uma delas, com resquícios de uma educação monolíngüe incipiente, e outra, em formação, fruto de um momento histórico em que a língua de sinais figura no currículo como mais uma língua que atravessa e constitui as identidades desses sujeitos.

Mesmo para este último caso, devemos lembrar que o bilingüismo está assegurado apenas na letra da lei, posto que a prática social testemunha enorme tensão entre discurso e realidade. Os surdos, como já referido anteriormente, são oriundos, em mais de 90% dos casos, de famílias não-surdas, carentes da interação verbal significativa na infância, seja com seus pais, seja com seus pares, pela inviabilidade de contato com a comunidade surda adulta. Por conta disso, crianças surdas apropriam-se de sua primeira língua de forma artificial e planejada didaticamente no contexto escolar, na esteira metodológica equivocada das propostas utilizadas para ensino de crianças que têm o português como língua materna. Nesse contexto, os profissionais da área, supostamente os modelos lingüísticos das crianças, tem uma fluência limitada da Libras e desenvolvem práticas bimodais, o chamado português sinalizado. Para concluir, ainda que se propague que a nova geração de surdos se beneficia do bilingüismo, esse é um fato dado apenas nos discursos oficiais.

Em análise dos programas de bilingüismo destinados a minorias lingüísticas, Maher (2007) destaca dois modelos que são condizentes à situação dos surdos:

- a) Modelo assimilacionista de submersão – apregoa-se a inclusão do aluno bilíngüe em uma sala de aula monolíngüe, onde, não tendo com

quem interagir em sua língua, é forçado a abandoná-la em direção à língua portuguesa.

b) Modelo assimilacionista de transição – mesmo que a língua de instrução adotada nas séries iniciais seja a língua materna do aluno, ela passa a ser progressivamente substituída pelo português, à medida que a escolarização vá avançando. Ou seja, a língua materna é utilizada como instrumento, “ponte”, para a aprendizagem da língua dominante.

Nos modelos assimilacionistas, portanto, pressupõe-se a necessidade do movimento da comunidade minoritária (os surdos), em direção à assimilação das práticas lingüístico-culturais majoritárias, que têm no português sua referência mais significativa. O movimento inverso é inexistente. A participação interativa entre as comunidades surdas e de ouvintes, indispensável para uma educação com bilingüismo (FERNANDEZ, 1998), é inócua e inconsistente.

O modelo de submersão pode ser exemplificado pela irresponsável política adotada por alguns dirigentes, em que se estabelece como critério tão somente a definição do *locus* do ensino regular como condição suficiente para a inclusão de estudantes surdos. A comunidade escolar os ignora e às suas necessidades, relegando-os à interação restrita dos gestos, das apontações, das articulações exageradas e carentes de sentido e de um mundo de imagens desprovido da palavra.

No modelo de transição faz-se uma concessão inicial ao universo cultural e lingüístico do aluno, tal como ocorre em algumas propostas em que a Libras convive no currículo como uma alegoria, aprendida por professores e estudantes em cursos básicos, passando a ser utilizada em situações informais que não exijam um elevado grau de proficiência. Também podem ilustrar esse modelo, as escolas especiais para surdos que incorporaram a Libras as suas práticas, mantendo o caráter terapêutico da educação. Ou seja, como muleta a sustentar a deficiência no português, os sinais passam a figurar em segundo plano, na medida em que se complexificam os conteúdos e objetivos de ensino.

Em reflexão semelhante, Souza (1998), citando a revisão feita por Mohanty e Perregaux (1997) sobre projetos educacionais bilingües em prática em alguns países, aponta duas possibilidades factíveis que conduzem ou a estabilidade na manutenção do bilingüismo, ou a morte de uma das línguas (obviamente a minoritária), com prevalência do monolingüismo, denominadas formas fracas ou fortes de bilingüismo.

Na forma de bilingüismo fraca, em que a língua materna minoritária dos estudantes é negada e o sistema conduz ao monolingüismo, ou a um limitado bilingüismo, figuram:

(a) situações de imersão (na língua majoritária) visando à assimilação lingüística;

(b) programas segregacionistas nos quais os estudantes falantes de línguas minoritárias são ensinados somente em sua língua materna sem se patrocinar quaisquer conexões com a língua dominante;

(c) programas bilíngües transitórios nos quais o ensino se inicia com a língua materna do aluno e é gradualmente substituído pela língua dominante; o objetivo é o monolingüismo na língua dominante sem qualquer atribuição de importância à língua materna que é usada como uma escada para a aprendizagem da língua dominante;

(d) programas tradicionais de inclusão (monolíngüe) no qual a língua estrangeira é empregada para um limitado enriquecimento e um limitado bilingüismo;

(e) programas separatistas nos quais o grupo minoritário pode ter opção de preservar a língua minoritária com autonomia e ter pouco contato com a língua dominante, o que resulta em um bilingüismo limitado.

Por outro lado, nos casos dos programas educacionais que promovem um “bilingüismo forte”, percebe-se maior equilíbrio nas relações de poder entre as línguas, posto que o objetivo seria manter e desenvolver o bilingüismo e a escrita nas duas línguas, como forma de promover trocas interculturais.

Como se pode constatar, nos modelos apresentados pelas autoras, o bilingüismo “fraco” é predominante nas práticas que envolvem surdos brasileiros, considerando que podemos fazer inferências das vivências desses estudantes em todas as situações descritas nesse modelo.

Nas escolas comuns – onde se encontram matriculados a maioria dos estudantes surdos – o português é a única língua de interação e de instrução e, mesmo considerando a imersão na língua dominante, não há aprendizado possível pelas naturais barreiras de apropriação; nas escolas especiais (para surdos), nas quais se agregou, recentemente, a língua de sinais às práticas pedagógicas, o português acaba predominando como língua principal; em função do grande número de professores não-surdos não aprenderem ou terem fluência limitada em Libras; na dita escola inclusiva, o espaço concedido à Libras se faz pela presença de tradutores e intérpretes, ainda sem a necessária qualificação profissional, que acabam sendo os únicos modelos e interlocutores dos estudantes surdos. Essas cenas compõem o complexo cenário do “bilingüismo” dos surdos brasileiros nas escolas que acaba por fortalecer a mitificação da Libras como uma língua primitiva e desqualificada para o exercício da cidadania e a hipervalorização do português como expressão da identidade nacional.

Para Souza e Cardoso (p. 42, 2001), “a Língua Portuguesa, enquanto entidade supra-cultural, supra-regional, supra-dialetal, impõe-se como “unidade unificadora nacional” e como referencial para se considerarem todas as variedades. Sem o domínio dessa língua, as minorias lingüísticas estão à margem da

sociedade”. Sendo assim, segundo as autoras a escola é tida, como a possibilidade das minorias se integrem, isto explicaria, portanto “o encorajamento aos estudantes de linguagem minoritária a adquirirem a linguagem majoritária e assimilarem as normas culturais mais valorizadas socialmente” (p.42,2001).

A partir do que foi exposto, depreende-se que o reconhecimento político das diferenças lingüísticas e culturais dos surdos brasileiros representa uma falácia que busca ser atenuada por um conjunto de ações que envolvem tão somente o cenário jurídico, em detrimento de mudanças efetivas na práxis.

Nas escolas comuns (ou inclusivas, como quer a lei) não há espaço para identificação lingüística com a Libras pelos estudantes surdos; nas escolas que se dizem bilíngües, independentemente de qual seja a língua materna dos estudantes (sejam ou não surdos) não há condições materiais concretas à promoção de um programa de educação com bilingüismo consistente.

Nesse ínterim, esse tipo de bilingüismo, “assimilacionista” ou “fraco”, que vem sendo construído, promove a subalternização de uma língua em relação a outra com vistas a seu desaparecimento e desencoraja os estudantes surdos de utilizarem aquela que seria sua língua natural – a Libras. Pela imagem negativa gerada socialmente acerca de si, os surdos sentem-se menos capazes de se identificar com a cultura nacional, caso não aprendam a língua principal da sociedade, em nosso caso o português (CUMMINS, 2008).

### **Considerações finais**

Nossa análise, neste texto, buscou denunciar que, a despeito de um movimento positivo nas políticas lingüísticas inclusivas propostas oficialmente, que vem se intensificando a partir do final da década de 1990, estudantes surdos continuam a ser vistos como um problema pela escola.

Se antes – em tempos de políticas oralistas – sua limitação repousava na incapacidade de falar o português, atualmente, esses sujeitos constituem um incômodo em sala de aula por falarem uma língua que ninguém entende (e não buscam entender), demandando metodologias e critérios de avaliação diferenciados que a escola não quer, ou não sabe como realizar.

Refletimos que, mesmo sendo considerado um avanço inquestionável no campo do reconhecimento político dos direitos, não devemos alimentar a crença equivocada e ingênua que a suposta igualdade de direitos, baseada apenas em textos legais (a oficialização da Libras em território nacional), implicará mudanças concretas nas práticas sociais.

Somos co-responsáveis pelas mudanças, já que os textos legais resultam de movimentos sociais que envolvem os interesses de parte da sociedade, não sendo apenas meras determinações governamentais, impostas verticalmente. Souza e Cardoso (2001) nos fazem refletir ao demarcar que o Estado, mesmo de modo contraditório e anacrônico, faz ecoar fragmentos de nossas

próprias vozes, “criando a ilusão de que, de algum modo, nossos anseios estão ali contemplados. Em outras palavras, faz cada um de nós compor o que, abstratamente, chamamos de Estado. E, ato contínuo, nos transforma em co-autores, ainda que frustrados, do que chamamos de “discurso oficial” (SOUZA; CARDOSO, 2001, p. 45.).

Essa reflexão nos impõe a responsabilidade social de não nos tornarmos disseminadores de um esvaziado discurso da “igualdade de oportunidades em desigualdade de condições”, em voga nas principais agendas oficiais. Nessa empreitada, apontamos diretrizes para nortear nossa luta em viabilizar o acesso e permanência de estudantes surdos no processo educacional escolar, neste momento de transição de políticas monolíngües a projetos, de fato, bilíngües.

A nosso ver, os desafios que suscitam a mobilização e ação imediata da comunidade escolar para o enfrentamento do desafio da sedimentação de programas de educação bilíngüe para estudantes surdos envolvem:

- a) A implantação/implementação de uma política lingüística séria de difusão e preservação da Libras na comunidade, que contribua para a consolidação de seu *status* lingüístico e valorização social.
- b) A desmistificação do preconceito lingüístico acerca da Libras que exerce forte pressão sobre os surdos para o domínio do português (monolingüismo) e, por efeito adverso, conduzem a movimentos segregacionistas, pelo encurralamento ideológico e lingüístico a que estão sendo submetidos.
- c) A formação e contratação de uma equipe de profissionais bilíngües, surdos e não-surdos, (docentes de Libras, tradutores e intérpretes de Libras/LP, monitores bilíngües, professores de português como L2), protagonizando os programas de educação bilíngüe para surdos.
- d) A obrigatoriedade do ensino da Libras como segunda língua para estudantes não-surdos, desde a educação infantil, nas escolas em que estiverem matriculados estudantes surdos, sendo facultativa nos demais estabelecimentos.
- e) A revisão dos projetos político-pedagógicos das instituições, nas diferentes disciplinas, contemplando o legado histórico e cultural das comunidades surdas, de modo a problematizar os discursos hegemônicos que patologizam a surdez e os surdos.
- f) A adoção de metodologias de ensino de língua portuguesa como segunda língua, o que implica mudanças nos componentes curriculares (conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação).
- g) O desenvolvimento de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos dos estudantes surdos que contemplem a Libras, com possibilidades de veiculação e registro pelo uso de tecnologias na educação (acesso e permanência).

h) A oferta gratuita de cursos de Libras, na modalidade de educação de jovens e adultos, aos pais e familiares de pessoas surdas.

Esses seriam alguns dos mecanismos que contribuiriam para que características socioculturais e lingüísticas das comunidades surdas fossem conhecidas e valorizadas no grupo social, promovendo a efetivação de uma proposta bilíngüe possível no Brasil.

Lembramos que o redimensionamento do projeto político-pedagógico das instituições se constitui em longo prazo e as medidas “adaptativas” adotadas, nesse ínterim, não deveriam ser fruto de uma aligeirada discussão que vise, tão somente, ao atendimento de indicativos legais, sem a necessária radical reflexão acerca da práxis envolvida nesse contexto.

Programas bilíngües não exigem apenas medidas operacionais, são complexos, justamente porque atravessados por interesses econômicos, ideológicos e culturais contraditórios e heterogêneos.

É secular na memória cultural do país a diversidade lingüística ser encarada como “problema” a ser superado, dada a invisibilidade que minorias étnicas e lingüísticas assumiram nos registros da história oficial brasileira.

Não são apenas os surdos as pessoas a sofrerem o silenciamento de sua língua, ao longo da história; do mesmo modo, não são apenas eles o grupo politicamente organizado a encampar lutas para fazer ecoar sua voz e ver contemplados os seus direitos, em uma sociedade que promove a igualdade, juridicamente, ainda que suas práticas sejam extremamente desiguais.

O respeito lingüístico e cultural deve estar assentado em ações que envolvam muito mais do que estabelecer apenas uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes, reconhecendo a necessidade da língua de sinais, neste processo. A mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos ou a adoção de critérios de avaliação mais justos em relação as suas diferenças lingüísticas, podem apenas orientar uma nova abordagem curricular, mas são insuficientes para a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade sócio-histórico-cultural (FERNANDES, 1999).

## Referências

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, p. 385-417. 1999.

CAVALCANTI, M.; BORTONI, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007

CUMMINS, J. **Língua mãe das crianças bilíngües**: por que é importante para a educação? Disponível em: <<http://www.bilinguismo.org/bilinguismo6.pdf>>. Acesso em: jan. 2007.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidades na educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 59-81.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDEZ E. ; RIOS K. R. Educação com bilingüismo para crianças surdas. **Intercambio**, v. VII, p. 13-21, 1998.

FERNANDEZ, E. **Linguagem e surdez**. São Paulo: ARTMED, 2003.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e lingüística. In: QUADROS, R. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI, S.M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MALLORY, B.; ZINGLE, H.; SCHEIN, J. Intergenerational communication modes in deaf-parented families. **Sign Language Studies**, v. 78, p. 73–92, 1993.

MAIA, L. M. **Minorias**: retratos do Brasil de hoje. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/luciano102.html>>. Acesso em: fev. 2008.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C.(Org.). **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Sueli Fernandes – Laura Ceretta Moreira

SOUZA, R.M; CARDOSO, S.H.B. Inclusão escolar e linguagem: revisitando os PCNs. In: **Pró-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 32-46, 2001.

SOUZA, R. M. Situação bilíngüe nacional. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO, 1998. Rio de Janeiro. 1998, **Anais....** Rio de Janeiro, 1998. p. 36-45.

#### Notas

<sup>1</sup> Segundo estudos realizados por Mallory, Zingle & Schein (1993).

#### Correspondência

**Sueli de Fátima Fernandes** – Rua General Carneiro, 460. Prédio D. Pedro I, DTFE / Setor de Educação/UFPR, 5º andar. Centro. Curitiba (PR).  
E-mail: suelifernandes@ufpr.br

Recebido em 9 de maio de 2009.

Aprovado em 15 de julho de 2009.